

SABERES INTERDISCIPLINARES

Edite Maria Sudbrack
Luci Mary Duso Pacheco (Orgs)



SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, V. 3

**EDITE MARIA SUDBRACK
LUCI MARY DUSO PACHECO (ORGS)**

**SABERES INTERDISCIPLINARES
SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS
v. 3**



FREDERICO WESTPHALEN, RS

2011

SABERES INTERDISCIPLINARES

SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, v. 3

© Copyright 2011 – URI

Organização:	Edite Maria Sudbrack Luci Mary Duso Pacheco
Comissão Executiva:	Ana Paula Duso Edite Maria Sudbrack Luci Mary Duso Pacheco Márcia Dalla Nora
Revisão metodológica:	Franciele da Silva Nascimento
Diagramação:	Franciele da Silva Nascimento
Capa/Arte:	Sara Spolti Pazuch
Revisão Linguística:	Wilson Cadoná

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

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

S119 Saberes interdisciplinares[recurso eletrônico] / organizadores Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco. – Frederico Westphalen : URI, 2009.
97p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas; v.3)

ISBN 978-85-7796-056-9

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I Sudbrack, Edite Maria, org. II. Pacheco, Luci Mary Duso, org. III. Título. IV. Série

CDU 37

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira CRB 10/2044



Editora: URI

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen
Prédio 8, Sala 108
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@fw.uri.br

URI UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES

REITORIA

Reitor:

Bruno Ademar Mentges

Pró-Reitora de Ensino:

Helena Confortin

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação:

Sandro Rogério Vargas Ustra

Pró-Reitor de Administração:

Clóvis Quadros Hempel

CAMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral:

Luiz Mário Spinelli

Diretor Acadêmico:

Arnaldo Nogaró

Diretor Administrativo:

Paulo José Sponchiado

CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretor Geral:

César Luis Pinheiro

Diretora Acadêmica:

Edite Maria Sudbrack

Diretor Administrativo:

Nestor Henrique De Cesaro

CAMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral:

Gilberto Pacheco

Diretora Acadêmica:

Dinalva Agissé Alves de Souza

Diretora Administrativa:

Rosane Maria Seibert

CAMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral:

Clovis Fernando Bem Brum

Diretora Acadêmica:

Maria Saléti Reolon

Diretor Administrativo:

Francisco de Assis Górski

EXTENSÃO DE CERRO LARGO

Diretora Geral:

Marlene Teresinha Trott

EXTENSÃO DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral:

Sonia Regina Bressan Vieira



PRESIDENTE DA EDITORA

Denise Almeida Silva

CONSELHO EDITORIAL – CIÊNCIAS HUMANAS

Edite Maria Sudbrack – Presidente

Área de Educação

Cláudia Ribeiro Belochio - UFSM

Ane Carine Meurer - UFSM

Tatiana Bolívar Lebedeff- UPF

José Alberto Corrêa - Universidade do Porto - Portugal

Manoel José Jacinto Sarmento Pereira - IEC -

Universidade do Minho

Edite Maria Sudbrack– URI

Anna Rosa Santiago - UNIUI

Maria Beatriz Moreira Luce – UNIPAMPA e UFRGS

Berenice Corsetti - UNISINOS

Pablo Gentile – UERJ

Silvia Regina Canan – URI

Área de Filosofia

Jaime José Zitkoski - UFRGS

Claudir Miguel Zuchi - URI

Livio Osvaldo Arenhart - URI

Denis Coitinho Silveira – UFPel

Área de História

Lúcio Kreutz - UCS

Ricardo Rossatto - UPF

Arthur Blásio Rambo – UNISINOS

Área de Geografia

Nelson Rego - UFRGS

Rosa Maria Vieira Medeiros - UFRGS

Marcos Aurélio Saquet - UNESP /UNIOESTE

Carmem Regina Dornelles Nogueira – URI

Área de Psicologia

Patricia Pereira Cava - UFPel

Sérgio Roberto Kieling Franco - UFRGS

Maria Lúcia Tiellet Nunes – PUCRS

Conselheiros Ad-Hoc

Danilo Romeo Streck - UNISINOS

Amarildo Luiz Trevisan - UFSM

Eliane Schlemmer - UNISINOS

Patricia Rodrigues Fortes - URI

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
A MATEMÁTICA EM AMBIENTES NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM <i>Mariana Gonçalves Carneiro, Rosane de Fátima Ferrari</i>	7
COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO COMO FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO <i>Ilíria François Wahlbrinck</i>	17
DIFICULDADES NA LIDERANÇA EM TURMAS ESCOLARES: FAZENDO A DEFINIÇÃO DE SEU REAL PAPEL <i>Geisa Francieli Bonatto, Edinara Bisognin</i>	28
MODELAGEM MATEMÁTICA EM UMA RELAÇÃO COM O ENSINO DE ESTATÍSTICA <i>Marcia de Fatima Brondani, Patricia Rodrigues Fortes</i>	37
O TRABALHO DO PSICÓLOGO COM GRUPOS COMUNITÁRIOS: PECULIARIDADES E DESAFIOS <i>Geisa Francieli Bonatto, Marisa do Nascimento Pigatto</i>	51
POLÍTICA EDUCACIONAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS: INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES <i>Ana Paula Duso, Edite Maria Sudbrack</i>	61
REFLEXÕES ACERCA DO “FAZER” EM OFICINAS TERAPÊUTICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO <i>Thais Grossi Marisa do Nascimento Pigatto</i>	87

APRESENTAÇÃO

A Série Pesquisa, organizada pelo Departamento de Ciências Humanas da URI, tem o propósito de publicizar as pesquisas e estudos dos docentes e discentes da Universidade, de forma interdisciplinar, ensaiando um diálogo de saberes e práticas.

Introduzimos esta série com o artigo “**Compreendendo a educação como filosofia de Libertação**”, cujas ideias advogam nossa constante seres pensantes e, que, a partir da educação, buscam alcançar a humanização dos sujeitos e a personalização.

Presente nesta publicação, o artigo “**Dificuldade na liderança em turmas escolares fazendo a definição de seu real papel**”, cujo conteúdo problematiza o contexto de atuação e formação de líderes e seus diferentes papéis no grupo. Fundamentado por intervenções com lideranças da educação básica, as reflexões originadas servem de suporte para qualificar esta proposta comumente utilizada nas Salas de Aula.

Em “**A matemática em ambientes não formais de aprendizagem**”, as autoras articulam os diferentes espaços de aprendizagem com o espaço formal, valorizando os saberes advindos do meio social não formal e a possível associação com os saberes escolares, sistematizados.

A contribuição do texto “**A Política educacional à luz do ciclo de políticas: interpretações e ressignificações**” apresenta a análise da política educacional da enturmação, sob a lente do Ciclo de Políticas. Tais reflexões enfatizam o contexto da prática como possibilidade de ressignificação no espaço local das decisões educacionais em nível macroeducacional.

“**Modelagem Matemática em uma relação com o Ensino de Estatística**”, representa significativa contribuição à dinamização do ensino da matemática e da estatística. A aplicabilidade da modelagem matemática revela-se promissora para o ensino de tópicos de estatística, num estudo de caso realizado pelas autoras.

Inserir-se, também, no conjunto dos artigos deste caderno, o relato acerca da atuação do psicólogo. Assim, em “**O Trabalho do psicólogo com grupos comunitários: peculiaridades e desafios**”, reitera a fundamentalidade do papel do psicólogo em intervenções grupais, ressaltando o valor das experiências vivenciadas no processo, rumo ao amadurecimento profissional.

Ademais, coloca-se à disposição da comunidade acadêmica e da Sociedade em geral, as produções ora apresentadas, sublinhando a incompletude das mesmas e a abertura para novos contributos.

Edite Maria Sudbrack
Chefe do Departamento de Ciências Humanas

A MATEMÁTICA EM AMBIENTES NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM

Mariana Gonçalves Carneiro*
Rosane de Fátima Ferrari**

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz questões referentes à aprendizagem matemática que ocorre fora da sala de aula, observando quais as vantagens de se conhecer e levar em consideração os saberes adquiridos no convívio social, associando-os ao saber sistemático da escola.

Apesar das dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem matemática, não se pode deixar de pensar como estes, ao enfrentarem situações que envolvam a matemática no cotidiano, têm um ótimo desempenho. É o caso, por exemplo, das crianças que vendem no sinal de trânsito ou que ajudam o pai na feira, onde resolvem cálculos, solucionam problemas, sem nem mesmo usar papel e caneta. Também os carpinteiros, pedreiros e agricultores que resolvem cálculos de áreas, medidas, porcentagem apesar de terem frequentado pouco ou nem mesmo frequentado a escola.

Diante desta realidade, percebe-se a importância de pesquisar sobre a matemática em diferentes ambientes de aprendizagem como os espaços formais e informais. O que são esses espaços e como se dá a aprendizagem matemática dentro deles, quais as vantagens de se aprender matemática nesses espaços informais, qual é o interesse dos alunos dentro desses diferentes ambientes e como essas aprendizagens podem estar ligadas umas às outras, possibilitando, assim, identificar estratégias pedagógicas variadas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de matemática.

1 A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA EM AMBIENTES FORMAIS E NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM

1.1 APRENDIZAGEM EM AMBIENTES FORMAIS

“Podemos definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através do treino, experiência, observação” (FALCÃO, 1986, p. 20). Dessa forma, se a pessoa passou por uma experiência realmente significativa na sua vida, se ela

* Licenciada em Matemática na URI - Campus de Frederico Westphalen.

** Graduada em Pedagogia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen.

treinou e mostra-se de alguma forma modificada em seu pensamento, comportamento e ações e mantém essas modificações, quer dizer que houve aprendizagem.

A teoria sociocultural aborda a questão da aprendizagem da seguinte forma:

Vygotsky salienta que são as atividades feitas sob a tutela do adulto, que em primeiro lugar, permitem as aprendizagens. O indivíduo progride por apropriação da cultura nas inter-relações sociais. A descoberta do meio, a ação sobre os objetos, mas também e, sobretudo a apropriação dos próprios sistemas simbólicos depende da mediação de outrem (FOULIN, 2000, p. 37).

Dessa forma, segundo a teoria de vygotskyana a aprendizagem se dá, principalmente, a partir do contato com o meio e das relações sociais que o indivíduo estabelece com ele, sendo a aprendizagem condição de desenvolvimento, ao contrário de Piaget que diz que o desenvolvimento antecede a aprendizagem.

Antes de se buscar uma definição para espaço não-formal, é importante conceituar o que é espaço formal de aprendizagem.

O espaço formal é o ambiente de aprendizagem na escola, que está relacionado às Instituições Escolares da educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório.

Porém esses espaços da escola fora da sala de aula, como pátio, cantina, podem ser considerados também como espaços informais de aprendizagem, uma vez que são espaços onde podem ocorrer aprendizagens sem essa ser intencional, programada como na sala de aula.

O espaço formal então, diz respeito apenas a um local onde a educação ali realizada é formalizada, garantida por Lei e organizada de acordo com uma padronização nacional, isso se dá na sala de aula. Neste ambiente, o professor tem um papel fundamental, que pode ser tanto na preparação, organização e sistematização da aprendizagem, como no direcionamento ou mediação do processo de aprendizagem para que ocorram práticas educativas.

Sendo assim, a escola é uma instituição que tem a possibilidade de criar condições para a aprendizagem dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho ou para estudos posteriores, contribuindo também para a formação do cidadão capaz de atuar e participar com consciência na sociedade.

Posto que espaço formal de educação é um espaço escolar em que a aprendizagem ocorre de maneira formalizada, a matemática em sala de aula, muitas vezes ocorre apenas de maneira sistemática em função de uma avaliação, não levando em conta a realidade, o interesse e as necessidades dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fazem menção à matemática como uma disciplina que comporta um amplo campo de relações que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, interpretar, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A matemática está em constante evolução para atender o mundo moderno. Saber matemática torna-se cada vez mais necessário no mundo atual significa, estar instrumentalizado para compreender e transformar o mundo ao seu redor, interessar-se pelas situações e encontrar soluções para problemas e saber manipular quantidades, estabelecer relações, organizar, criar, interpretar.

Para tanto, é importante que a matemática desempenhe seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na aplicação dessas capacidades em situações do dia a dia, bem como no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

A escola é uma instituição onde o conhecimento matemático e das demais disciplinas se dá de forma organizada e sistemática. Mas, a escola não é a única fonte de aprendizagem. Antes, a educação e a aprendizagem são de responsabilidade conjunta da comunidade, assim como dos indivíduos que convivem com crianças e adolescentes. Mas, qualquer espaço que não seja a escola pode ser considerado um espaço informal de aprendizagem?

1.2 APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Para Jacobucci (2009), estes espaços informais de aprendizagem estão sugeridos dentro de duas categorias: locais que são Instituições e locais que não são Instituições.

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros.

Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria não-instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parques, casa, rua, praça, terreno, campo de futebol, quadra de esportes, feiras, cantina, mercados dentre outros inúmeros espaços. É onde se aprende por vontade própria, ou até inconscientemente, aprendendo através do diálogo, da observação, da discussão e da interação com pessoas e objetos, sem se preocupar se está sendo avaliado ou não.

A educação faz parte da cultura do homem. Enquanto homem como parte da cultura, este transmite e gera conhecimentos e saberes.

Segundo Carraher e Bryant (1997, p. 12) “a atividade que conduz à aprendizagem é a atividade de um sujeito humano construindo seu conhecimento”. Nesse contexto, a criança aprende na rua, na vida, na atividade humana, com os pais quando ajudam a dar o troco na feira, quando vão ao supermercado, quando brincam ou jogam na quadra de esportes, quando utilizam seus próprios métodos na resolução de problemas, compartilhando esses métodos com outras crianças e adultos. A criança aprende na rua, o mestre de obras aprende com seu pai, com seu avô, no pátio da escola e na quadra de esportes.

Moll (2004, p. 107) diz que: “aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado”. É no contato, na troca, nas diferenças, que se aprende.

Dentre estes ambientes de aprendizagem, o professor pode transitar entre o formal e o não formal, pois, o próprio professor pode levar seus alunos a lugares como museus, parques, ao bairro da escola, sendo estes espaços informais onde se podem construir aprendizagens.

A Constituição Brasileira, em seu artigo 227, diz que é dever da família, do Estado e da sociedade cuidar de suas crianças e adolescentes com absoluta prioridade, garantindo-lhes acesso a seus direitos fundamentais, inclusive à educação.

A educação não se restringe à escola. É ela que está contida na educação. O conhecimento está em toda parte e sua produção e difusão extrapolam o universo acadêmico. Saberes igualmente importantes são gerados no cotidiano das pessoas comuns, das empresas e das comunidades. Informações relevantes estão cada vez mais disponíveis em ambientes não formais.

Diante disto, vêm sendo realizados programas e projetos que trazem a ideia das comunidades de aprendizagem que envolvem toda a comunidade, bairro, cidade. Segundo Torres (2009) “uma Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço cooperativo e solidário”.

A proposta de comunidade de aprendizagem é de que a mesma faça parte de um projeto de desenvolvimento integral, colocando no centro a aprendizagem e a cultura em sentido amplo e articulando educação formal/não formal/informal, escola/comunidade. Na comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a

cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações.

Mas e a aprendizagem informal da matemática, como fica diante deste contexto?

Schliemann, Carraher e Carraher dizem que: “Enquanto atividade humana, a matemática é uma forma particular de organizarmos os objetos e eventos do mundo” (1995, p. 13). A matemática enquanto atividade humana faz parte do cotidiano do sujeito que compra, vende, mede, joga encomenda peças de madeira, faz o troco na feira, constrói paredes, estabelecendo, assim, relações entre os objetos de seu conhecimento, podendo medi-los, somá-los, dividi-los e solucionar problemas. Diferente da escola, onde a matemática é uma ciência ensinada por alguém que detém maior conhecimento.

É comum encontrar pessoas que possuam um negócio próprio. É comum também que os filhos a partir de certa idade possam acompanhar o pai e até ajudar quando o pai tem um estabelecimento comercial, por exemplo. As crianças ou adolescentes acabam resolvendo somas, multiplicações, divisões, ao vender, dar o troco, sem nem mesmo utilizar papel e lápis. Esta aprendizagem se deu inicialmente por observar o pai e depois pela prática.

A aprendizagem matemática é construída através da curiosidade e do entusiasmo da criança que cresce naturalmente a partir das suas experiências.

O meio ambiente ajudará as crianças a descobrirem e compreenderem os conceitos matemáticos pela observação e pela experiência, desafiando a explorarem e conhecerem determinando as contagens dos números, distinguindo as formas dos objetos como redondo e quadrado, diferenciando os conjuntos vazios e unitários entre outros.

Baroody (2002, p. 45), diz que “as crianças desenvolvem noções matemáticas mesmo antes de entrar na escola, chegando a possuir um considerável conhecimento matemático informal que utilizam na sua vida diária [...]”.

As pessoas fazem cálculos de soma, divisão, multiplicação e subtração, ao mesmo tempo em que quantificam, classificam, utilizando instrumentos de natureza matemática. Esses instrumentos matemáticos são utilizados também em diversas situações.

1.3 COMO O AMBIENTE INFORMAL CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O sujeito enquanto aprende é capaz de construir e inventar, não apenas de repetir e copiar. Schliemann, Carraher e Carraher (1995, p. 23) explicam que segundo Piaget “só falaríamos de aprendizagem na medida em que um resultado é adquirido em função da experiência, essa experiência podendo ser do tipo físico ou do tipo lógico-matemático”. Piaget

quis dizer que ao passar pelas fases do desenvolvimento, após sucessivas equilibrações a criança tem condições de passar do concreto ao abstrato ou lógico-matemático e tem condições de construir modelos matemáticos através da construção da realidade e não de uma cópia. São as experiências e vivências que irão fornecer essas condições à criança.

Rangel fala sobre os tipos de experiências que contribuem para a aprendizagem matemática, que são: a experiência física e a experiência lógico-matemática. Na experiência física, o sujeito age sobre determinado objeto, descobrindo suas propriedades. “Ao entregarmos um giz para uma criança, ela irá agir sobre ele e descobrir que ele suja suas mãos... vira pó e o seu pó é macio e leve” (1992, p. 22). Durante esse processo ocorre a assimilação do objeto, sendo que através do contato e da manipulação da criança, esta descobre suas propriedades físicas.

Já a experiência lógico-matemática se refere além das ações exercidas sobre o objeto, às coordenações que ligam essas ações e às propriedades dessas ações. Usando o exemplo já citado, a criança poderia associar o giz a outros objetos que riscam, ordenar os que riscam mais forte e mais fraco, enumerar, quantificar, e assim por diante. Para a criança ter esse progresso, depende da sua maturação biológica e da interação com o meio, pois sem o estímulo do meio ela não é capaz de estabelecer essas relações.

Rangel (1992, p. 25) salienta ainda, que: “algumas crianças que pelas suas experiências vivenciadas fora da escola, construíram a estrutura cognitiva que sustenta esta situação (as de cálculos), poderão certamente aprender o que a escola lhes tenta ensinar”.

Percebe-se assim, a importância dessa aprendizagem que ocorre de maneira informal, que além de contribuir para a formação do pensamento lógico-matemático, contribui para a compreensão real das aprendizagens na escola.

A revista Nova Escola do mês de novembro de 2008, traz a resenha do livro: *A Criança e o Número*, de Constance Kamii feita por Priscila Monteiro, sendo que ela salienta que ninguém espera chegar aos seis anos para começar a perguntar sobre os números. O texto enfatiza que uma criança ativa e curiosa não aprende matemática memorizando, repetindo e exercitando, mas resolvendo situações-problema, enfrentando obstáculos cognitivos e utilizando os conhecimentos que sejam frutos de sua inserção familiar e social. Ao mesmo tempo, os avanços conquistados pela didática da matemática permite afirmar que é com o uso do número, da análise e da reflexão sobre o sistema de numeração que os pequenos constroem conhecimentos a esse respeito.

Sendo assim, a criança que tem contato com o número, a contagem, as operações, com situações problemas no seu dia a dia, no seu convívio social, é uma criança que tem o

estímulo para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, não através da cópia, mas através da própria experiência e da curiosidade.

A aprendizagem informal propicia ao sujeito essa curiosidade, pois são situações concretas onde o aluno resolve problemas e cálculos sem nem mesmo se dar conta de que está usando a matemática. Na aprendizagem informal da matemática, essa faz parte da vida, do cotidiano, faz-se necessária, é interessante e instigadora, diferente da matemática da escola onde muitas vezes o aluno não é motivado nem consegue ver qual a importância em que ocasião pode utilizar aquilo que aprende nas aulas.

A aprendizagem matemática em ambientes informais está envolvida numa teia de significados para o sujeito, não de forma abstrata. Quando ela tem um significado e é usada de maneira concreta, a criança tem mais facilidade em aprender ou solucionar cálculos e problemas.

Nas situações cotidianas o sujeito acaba utilizando múltiplas lógicas ao solucionar um problema, diferente dos procedimentos formais ensinados na escola. Um exemplo disso é a maneira que as crianças da periferia, observadas por Marcelo de Carvalho Borba citado por Ubiratan (2002,) se organizam para construir um campo de futebol. Ao fazerem isto, elas obedecem, em escala, as dimensões oficiais, envolvendo assim cálculos e transformações de medidas.

2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Não se pode falar em ambientes informais de aprendizagem sem mencionar a tecnologia e os ambientes virtuais que vêm influenciando fortemente o processo de aprendizagem e educação.

As tecnologias e a informação estão por toda a parte e são de fácil acesso à maioria da população. A tecnologia acaba influenciando e modificando a sociedade, a cultura e a educação que não têm como ficar alienadas deste processo.

Os espaços virtuais, também chamados de ciberespaços trazem diversas informações e funcionam muitas vezes como ambientes de aprendizagem. Trata-se de um espaço virtual de interação social que se configura ao mesmo tempo como resultado e agente potencializador da dinâmica de inovação-informação-inovação.

Estes espaços virtuais oferecem não só um grande fluxo de informações, mas possibilitam também a comunicação através das redes sociais encontradas na internet, que são: sites que possibilitam a comunicação, salas de bate-papo, blogs, wikis, fotologs, dentre outros, possibilitando a troca de saberes, troca de ideias, informações e conhecimentos.

Encontram-se também nesses espaços softwares, calculadoras, tradutores de textos, sites que oferecem jogos on-line de diferentes tipos, como os jogos de quebra-cabeça, encaixe e o conhecido Tangran, que é apresentado de diversas formas, conceitos e conteúdos matemáticos, possibilitando a interação, a exploração de conhecimentos matemáticos e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

Com frequência se diz que a tecnologia está transformando profundamente a educação. Ela desafia as definições existentes de conhecimento, oferece novas maneiras de motivar a aprendizagem e possui um amplo campo para pesquisas sobre diferentes assuntos. No mundo virtual, é possível estar em diversos lugares, se comunicar com pessoas do mundo todo.

A aprendizagem informal nestes ambientes é propícia, uma vez que ocorre de maneira espontânea, de acordo com o interesse e a disponibilidade do sujeito, ele pode desenvolver as atividades que quiser, onde quiser e na hora que for mais conveniente, sem ter um currículo pré-estabelecido de ensino e sem a intervenção proposital de profissionais como professores e orientadores.

A escola não é mais o único lugar onde se constroem conhecimentos, culturas e valores. À medida que a sociedade evolui a escola também deve evoluir.

Essa evolução tecnológica e as aprendizagens que os espaços virtuais oferecem, não devem ficar restritas apenas à aprendizagem informal, mas, devem ser trazidas de maneira dinâmica para dentro da sala de aula. Os meios digitais devem ser encarados como meios de cultura, comunicação e aprendizagem.

Na área da matemática podem ser utilizados diversos softwares como o Graphmatica, Excel, FUN, Régua e compasso, Geometricks que auxiliam no estudo de funções, gráficos, planilhas eletrônicas, desenhos geométricos.

Para que o professor possa trabalhar com essas tecnologias é preciso se repensar a prática docente. Este novo ambiente de aprendizagem vem então contribuir para a reflexão e reformulação das metodologias de ensino, utilizadas nas escolas. Estas levam o professor a uma reformulação de suas práticas e métodos de ensino de forma a obter uma mudança de qualidade significativa no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ambientes formais de aprendizagem são aqueles onde os conhecimentos, saberes e aprendizagens acontecem de maneira programática, dentro de um plano sistemático. É o

espaço escolar. A matemática dentro deste contexto é encarada por muitos como uma matéria difícil e longe da realidade dos alunos.

Os ambientes informais são aqueles onde ocorrem aprendizagens sem intenção alguma, de maneira assistemática, sem lugares ou hora específica e sem avaliações, são eles: a rua, a natureza, o trabalho, o grupo de amigos, os meios de comunicação, e estes podem ser diferenciados entre os formais e os não formais. Nestes ambientes informais a matemática tem uma forte presença, estando presente na vida das pessoas.

A matemática da rua pode ser trazida pelo professor e pelos alunos para dentro da sala de aula, relacionando esses saberes, construindo conceitos e conhecimentos através do diálogo. Isto se dá principalmente através do projeto de educação integral, que visa a formação do sujeito como um todo e a importância da participação de toda a comunidade nesse processo.

Dentro deste contexto, surge um novo espaço de aprendizagem que não pode ser deixado de lado, que é o espaço virtual. A educação vai, então, além do sistema escolar. Cada membro da comunidade, criança, jovem e adulto é potencialmente um educador e um educando com capacidade tanto para ensinar como para aprender.

ONG's, comunidade, políticas públicas, projetos e a escola não devem se considerar como entidades todas, ambas são parte da comunidade e todas são educadoras.

REFERÊNCIAS

BAROODY, A. Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In: SPODEK, B. (Org.). **Manual de investigação em educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica**. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&lr=lang_pt&ei=aLrMS735H4OTuAeanZmIBQ&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&ved=0CAUQBSgA&q=aprendizagem+matermatica+informal+jaqueline+moll&spell=1>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Matemática. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CARRAHER, Terezinha Nunes; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática-elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FOULIN, Jean-Noël. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuição dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica.** Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emextensao/article/view/1675/1439>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

MONTEIRO, Priscila. A criança e o número. **Revista Nova Escola**, nov. 2008.

MOOL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida.** Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOOL, Jaqueline et al. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec; Secad, 2009.

RANGEL, Annamaria Píffero. **Construtivismo:** apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, David William; CARRAHER; Terezinha Nunes. **Na vida dez, na escola zero.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Rosa Maria. **Comunidade de aprendizagem:** a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Disponível em: <www.fronesis.org>. Acesso em: 29 nov. 2009.

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO COMO FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

Ilíria François Wahlbrinck*

Para Bakon (apud PAVIANI, 1988, p. 72), “o homem pode quanto conhece”. Sendo a ciência, poder, logo “saber é poder!”. Entendemos que conhecer é uma capacidade inata do ser, que se torna indispensável a sua sobrevivência, pois o instinto faz com que cada ser busque conhecer para poder sobreviver, sendo que “o homem conhece quando constata e pode tanto quanto conhece” (Ibid., p. 26). Dessa forma, “o conhecimento, como saber, não é apenas uma atitude de competência técnica, mas capacidade de entender os outros e o próprio meio” (Ibid., p. 54). O que nos diferencia das demais espécies não é a capacidade de conhecer, mas a capacidade de nos apropriarmos de um conhecimento e, a partir dele, construir criativamente, fazendo novas e inusitadas associações que resultam na elaboração de novas realidades das quais nos servimos e a partir das quais crescemos como indivíduos e/ou grupos, numa relação de reciprocidade (seja ela solidária ou de concorrência leal), pois o ser distinto faz parte da dinamicidade do próprio processo, o que só evidencia a necessidade de complementaridade. Os antagonismos, no entanto, devem ser maximamente relativizados sempre para que haja reais chances de efetivação da práxis solidária. É a capacidade de conhecer que nos pode humanizar (ou não!), conduzindo nossa forma, modo de viver para interagir de forma salutar e não patológica. Assim, poder, a partir do conhecer, traz em si a opção, o que implica, necessariamente, na definição de uma escolha. E qual é o segredo da boa escolha, aqui?

Quando pensamos em origem do conhecimento humano, parece-nos ficar claro de que não podemos simplesmente caminhar dentro ou rumo ao que é puramente mensurável, demonstrável, sensório. Há que se refletir sobre algo além do que seja sensorial ou marcadamente científico e que nos caracteriza, essencialmente, como humanos. Se o conhecimento é só o que se pode medir, pesar, comprovar, demonstrar com instrumentos e técnicas, quantificar, enfim, onde colocar o subjetivo, que não pode ser demonstrado na prática, que não é mensurável, nem palpável, que não pode ser experimentado com os sentidos e nem comprovado/demonstrado? É necessário apelar à inteligência como capacidade de *inter legere*, ou seja, ler o interior para podermos partir do que de mais legítimo e preservado temos. A partir daí, podemos nos construir como pessoas, dotadas não só de

* Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Filosofia na URI – Frederico Westphalen.

razão, mas de racionalidade, o que envolve, também, sensibilidade, percepção, relacionalidade, complementaridade.

Conhecer, então, não pode ser fruto da capacidade racional ou então sensorial, tão somente. Se compreendermos que o conhecer não se dá por um puro ato (racional) da razão, da lógica, do intelecto, mas sim como resultado de uma sistematização que ocorre do entrelaçamento e inter-relação de fatores como nosso temperamento, nossos hábitos, nossos sentimentos e nossa vontade, conhecer é pensar (no sentido de conceber interiormente). Não obstante, a razão, a lógica, é apenas um aspecto do todo que constitui o complexo ser humano, sendo que o seu mais interior sempre será o mais legítimo, quando ainda não estiver igualmente corrompido. Cada um dos fatores acima citados é de fundamental importância para que o processo do conhecer se torne possível. Com isso, queremos dizer que conhecer não se dá apenas a nível ‘intelectual’, lógico ou somente via formal: é na troca dinâmica de informações recebidas e percebidas de diferentes formas e por diversas vias que a sistematização acontece e, assim, apropriamo-nos de um saber que resulta, invariavelmente, em poder. Dessa forma, “uma das vocações essenciais da educação do futuro (e nós diríamos da educação atual!) será o exame e o estudo da complexidade humana” (MORIN, 2002, p.61).

Entendendo-se o ser humano como o único ser capaz de apropriar-se de um conhecimento (saber) e, a partir dele, transformar a realidade na qual vive, entende-se, por outro lado, esse saber, conhecimento, não à semelhança do saber que o gato exerce ao comer o rato, o que configuraria um instinto bestial. Por decorrência, se um educador “educa” (domestica) seu discípulo a ganhar dinheiro porque isso é um fim absoluto em si, isso não passa de uma bestialidade (à semelhança do que acontece quando o gato come o rato). O ser humano não só tem a capacidade de apropriar-se de um saber, mas a inequívoca capacidade de construir saber e conhecimento e, principalmente, tem ainda, em suas mãos, a possibilidade de definir a aplicabilidade deste conhecimento com vistas ao bem comum.

Em se tratando de uma abordagem a partir da filosofia da educação, lembramos que o primeiro conhecimento parte do dito socrático “conhece-te a ti mesmo”. É isso que faz um ‘ser racional’ (e é também isso, como já colocamos, que o pode humanizar). A capacidade de nos apropriarmos e de construirmos um conhecimento exige uma hermenêutica constante que oriente o nosso pensar, sentir e agir. Como já vimos, não se constrói conhecimento apenas com os sentidos, mas também com a razão; não somente com a razão, mas também com os sentidos e isso nos conduz à racionalidade: ação comprometida com a responsabilidade. Apropriarmos-nos de um conhecimento é, portanto, traçar novas relações, é reflexão, análise, observação, concepção e demonstração, é reciprocidade que não basta a si mesma, mas a

transcende: é solidariedade, ou seja: é, também, construção que leva à práxis. É transformar algo em algo mais, a fim de beneficiarmo-nos como espécie, grupo e indivíduo. Em outras palavras, poderíamos dizer que conhecimento é um saber que a humanidade produz, por necessidade, do qual o ser humano se apropria, pelo uso da razão, com vistas ao bem comum, pela responsabilidade.

Assim, na busca pelo saber precisamos abandonar os conceitos fragmentados e a visão dicotomizada da realidade (visão que acabamos introjetando para dentro de nós mesmos como pessoas) que um sistema insiste em perpetuar, se quisermos, de fato e de verdade, conhecer. Entendemos que a filosofia está presente em nosso mundo e a ele se refere. É por ela que nos enraizamos na própria condição humana e, dessa forma, “a filosofia se encarrega de alcançar os momentos mais ricos da dinâmica existencial do eu e do outro eu no mundo” (GILES, 1983, p. 5). O papel da educação é a humanização e a personalização do ser humano, sendo que a educação é, “por sua origem, essência e finalidade, uma ação comunitária” (PAVIANI, op. cit., p. 60). A significação de tais termos não se restringe ao desenvolvimento da autonomia individual, mas no desenvolvimento da comunidade, pois “Nunca se educa só o indivíduo, pois o homem é um ser social. A educação sempre é uma forma de prestação de serviço coletivo” (Ibid., p. 64).

O autêntico processo educacional, então, deve estar voltado ao desenvolvimento da autonomia, da ética, da valorização da diversidade cultural e ao fortalecimento da personalidade individual e busca de uma identidade coletiva, grupal, comunitária, responsável, solidária enfim, marcado, essencialmente, pelo sentimento de copertença que nos faz ir em busca da possibilidade de dignidade de vida. Para alcançarmos estes objetivos, faz-se necessário uma prática de ensino que contemple as áreas social, política e cultural do indivíduo, professores que sejam educadores e alunos que sejam pensantes uma vez que

quando os conhecimentos e os processos de aprendizagem não atingem as questões concretas da vida, todo o ensino acaba vazio, destituído de importância e significado. [...] Se a escola não for um prolongamento da comunidade, um pensar e um transformar esta mesma comunidade, serão mínimas as condições de realização do processo educacional, da educação voltada conscientemente para a libertação do homem (Ibid., p. 65).

Se conseguirmos aliar os três itens acima citados em torno de um objetivo comum, que seja lutar contra a alienação, a exclusão e a opressão, estaremos dando passos rumo a uma sociedade fraterna, onde a justiça e a paz não sejam mera utopia e, então, estaremos construindo liberdade e autonomia, juntos, na práxis solidária permeada pela

responsabilidade. Uma práxis que se dá na dialética entre o pessoal e social, entre o individual e o coletivo.

Conhecimento requer relacionalidade

Considerando-se que “à medida que os problemas fogem ao domínio das ciências, entram no campo da Filosofia” (RUIZ, 1996, p. 112) pergunta-se: o que vem a ser Filosofia? O termo *filosofia* surgiu com Pitágoras, por volta do séc. V a.C., composto dos radicais gregos *philos*, que significa amigo e *sophia*, que significa sabedoria. Assim, filosofia é amor à Sabedoria, sendo que “sabedoria é a capacidade de saborear, de perceber as coisas do espírito, de reconhecer o que é bom, o que é verdadeiro, o que é justo” (Ibid., p. 110). A partir de Pitágoras, o termo *sabedoria* passou a ser chamado de Filosofia, sendo que, com Aristóteles “a palavra filosofia passou a significar a universalidade dos conhecimentos humanos” (Ibid., p. 111). Foi também Aristóteles quem sistematizou a Filosofia, subdividindo-a e vinculando a ela todas as diversidades do conhecimento humano.

A função da filosofia da educação é a reflexão crítica (que requer análise interpretativa e hermenêutica) dos “problemas filosóficos da educação tais como os relativos ao homem, à ação humana, ao conhecimento do mundo e dos meios, dos fins da natureza, da cultura, das técnicas, dos valores” (PAVIANI, 1988, p. 15). Daí advém que, enquanto o conhecimento científico tem como objeto de estudo fatos e fenômenos perceptíveis, utilizando-se de variados instrumentos, técnicas e recursos de observação, o objeto de estudo da Filosofia são ideias e relações que não podem ser reduzidas a realidades exatas, passíveis de demonstração ou mesmo experienciáveis pelos sentidos, o que nos leva à reflexão sobre relacionalidade, complementaridade e complexidade na promoção da vida a partir do ser humano como indivíduo e ser social inserido numa realidade própria, distinta e peculiar, embora intrínseca a um todo maior.

Partindo da concepção de que “o processo educativo é uma totalidade” (Ibid., p. 11) e de que toda educação é um projeto político cuja “eficácia depende da ação” (Ibid., p. 13), inspiramo-nos em Paulo Freire¹ que nos desafia a uma reflexão sobre a complexidade de nossa prática educativa e nossa “relacionalidade”, como seres humanos, dentro e fora do ambiente escolar, para além de nós mesmos rumo à comunidade. Ele nos remete a fazermos uma análise crítico-reflexivo acerca da ética universal dos seres humanos, que nos impulsiona a agirmos de forma coerente e responsável, comprometidos com uma prática inclusiva e não

¹ Sobre o pensamento de Freire, presente neste artigo, sugerimos a leitura de **Conscientização**. São Paulo: Editora Moraes, 1980; e **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

discriminativa em todas as esferas da sociedade afinal, “vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem [...] e só a visão dualista e deturpada dos fenômenos torna possível as dicotomias entre educação e sociedade, educação e família, educação e Estado...” (Ibid., p. 22).

Isso tudo nos faz repensar a forma como temos desenvolvido o nosso ministério pedagógico, fazendo-nos perceber que ser educador/a implica num exercício constante de interação onde aprender e ensinar são duas faces de uma mesma moeda ou, conforme o pensamento de Freire, verdadeiro educador é aquele que ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina. Aprender a ensinar e ensinar o aprender é imperativo na missão do professor-educador. Mas por que alguém é educador? Certamente ele aprende no sentido de, na e pela própria relacionalidade, marcada pela responsabilidade, garimpar os argumentos que corroboram seu *quérigma* (mensagem central), pois não podemos crer na existência de um educador vazio no *in sich sein* (ser si próprio). Não há educador sem conteúdo (valores, informações, conhecimentos, saberes, perspectivas, direções, concepções e até mesmo certo conjunto de crenças) e, muito menos, sem identidade (propósito, vocação, alvo, meta). Não obstante, esse conteúdo e identidade efetivam-se somente na relacionalidade, na complementaridade, pois, “o ato educativo e pedagógico é, ao mesmo tempo, um ato social, político, ético, religioso, científico...” (Ibid., p. 23).

Desta forma, o educador não pode ser elemento neutro, nem a educação um processo neutro. Por não ser um técnico e nem poder ser reduzido a tal, exige-se dele “postura ética, sensibilidade frente à realidade, conhecimentos científicos e razão crítica” (Ibid., p. 27). Tal postura é que possibilitará que seja, efetivamente, um agente educador, capaz de formar em seus alunos um novo *modus vivendi*: uma atitude permanentemente crítica (no sentido de relacionalidade e responsabilidade). Se “a atitude crítica, frente aquilo que ocorre numa sociedade, requer capacidade de agir e refletir por conta própria, com liberdade e responsabilidade” (Ibid., p. 56), o que se espera do professor-educador é um ser instigador, inquietante, desafiador, especialmente comprometido com “a atitude científica e a conquista de um *espaço ético para si e para os alunos* (grifo nosso)”, vivamente comprometido com a responsabilidade e a solidariedade.

Dada, então, a nossa “incompletude”², só nós podemos perceber com maior clareza e desenvolvermos nossa vocação interagindo com/no mundo em que vivemos e, a partir dele, com os outros, nos diferentes grupos em que nos encontramos/somos inseridos pela reflexão e

² Termo cunhado por Paulo Freire.

pela ação, pois “Ação e reflexão são elementos inseparáveis e essenciais de um educador. Somente se capta o dinamismo da vida e do mundo no processo de ação e reflexão” (Ibid., p. 59). Diga-se então, de passagem, que a sala de aula é, por excelência, o espaço em que isso deve ser promovido no processo ensino-aprendizagem.

É na comunhão, na empatia, no convívio fraterno, solidário de uns para com outros, que aprendemos e ensinamos a ‘pensar certo’ (FREIRE, 2006, p. 33): não se acomodar, nem se acovardar diante dos desafios que se nos são colocados, viver uma constante busca por conhecer o novo, sempre de novo, aprender e ensinar a educação libertadora de dogmas e preconceitos (e também de pironismos) e viver de tal forma que nossa prática faça a diferença no aqui e no agora em que nos encontramos, a partir da responsabilidade e da solidariedade. Isso implica em sairmos da inércia em que, muitas vezes, nos encontramos estagnados, pois que “é na ação concreta, situada no contexto social e histórico, que se pode descobrir, interrogar, mostrar os fins da educação” (PAVIANI, 1988, p. 31). Sermos sujeitos de nossa própria história é uma premissa básica e inegável a nossa realização como ser, uma vez que não há como permanecer na neutralidade, independente da missão que desempenhamos. É precisamente nesses meandros que reside, em nossa compreensão, o conteúdo, a identidade e a missão do professor-educador e da educação como processo de libertação e significação do ser-no-mundo.

Assim, é missão do professor-educador/a consciente de sua incompletude (lócus da curiosidade epistemológica) e comprometido com o “pensar certo”, contribuir para despertar no educando essa mesma consciência de inacabamento e conseqüente necessidade de constante aperfeiçoamento num processo contínuo de curiosidade epistemológica, que nada mais é do que *inter legere* (ler o seu interior) a dimensão da relacionalidade e da alteridade, que se traduz na vivência por complementaridade. É nesse sentido que se diz que a finalidade da filosofia é a formação do humano: “Não se pode ser plenamente humanizado sem a prática do pensar reflexivo, sem o seu efetivo exercício” (SEVERINO, 2001, p. 14), sendo que a humanização “só é possível com a consciência de si mesmo, consciência que habilita a autocompreensão (...) como humano, como ser que pensa, sente e age” (CASSOL, 2008, p. 147) e, acrescentamos, como ser que se relaciona a partir da responsabilidade e da solidariedade com vistas a uma vida digna e decente para todos.

Diante do exposto acima, entendemos que o processo educacional precisa ser visto como uma atividade de constante busca que requer uma permanente hermenêutica entre o todo que compõe nossa existência uma vez que “os fins da ação educativa consistem no desenvolvimento e na promoção do homem” (PAVIANI, op. cit., p. 34). Nesse sentido, é

novamente Freire quem nos ajuda a entendermos que ensinar não é sinônimo de transferir conhecimento, mas uma caminhada conjunta, onde a construção se dá passo a passo, tijolo sobre tijolo, respeitando regras e limites, mas superando-as, também, na mesma medida em que se nos apresentam. E isso é de fundamental importância para que possamos ser gestores de uma pedagogia da autonomia e não meros repetidores de fórmulas vazias e desconexas. Construir conhecimento a partir da busca, da informação que desafia, instiga, questiona e problematiza, é mergulhar no desconhecido, uma vez que isso não é mera reprodução. O planejamento de rumos para flexibilizar, agilizar, facilitar o ensinar libertador é a ferramenta de uma militância filosófico-pedagógica que luta e que persiste apesar da incompreensão, da falta de recursos financeiros, da falta de estímulos, da marca da rigidez de uma educação por vezes rígida e autoritária... percalços que se encontram no caminho!

Neste caminho, que se faz caminhando, é importante não ficar sozinho, mas caminhar em grupo tendo a responsabilidade e a solidariedade como ponto de partida e de chegada uma vez que é “a participação de todos que possibilita uma educação para a liberdade e para a responsabilidade” (Ibid., p. 72). A caminhada em grupo é que permite o rigor transformar-se em disciplina e perceber, com clareza, a diferença entre autoridade (modelo, coordenação, promoção) e autoritarismo (opressão, castração, anulação). É pela participação que nos fazemos parte e nos tornamos todo, compreendidos a partir da complexidade sem perdermos nossa identidade pessoal. E a participação “supõe equilíbrio entre as diretrizes políticas e os atos administrativos, constitui-se na superação do tecnocentrismo, no abandono da atitude dogmática do professor que age como se soubesse tudo...” (Ibid., p. 72). Aprender o ensinar e ensinar o aprender não são, portanto, atos isolados e individuais. Exigem disciplina, requerem o pensar, o refletir, o conversar. Requerem complementaridade. Afinal, o que nos marca como seres humanos é, justamente, essa nossa incompletude (necessidade constante de aprender e ensinar num mundo complexo). É isso que nos faz sonhar, avançar, buscar. E justamente por isso carregamos a marca intrínseca e universal do ser humano: a necessidade constante de relacionalidade, de alteridade, de complementaridade, de comunhão. É precisamente (n)essa comunhão que a liberdade acontece, tornando evidente a responsabilidade e possível a solidariedade para uma libertação em comunhão.

Da relacionalidade à complementaridade

Considerando-se que é somente na interação e na complementaridade que a totalidade é possível, precisamos entender o ser humano como uma unidade complexa e que é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, político, espiritual... A partir daí,

veremos que a educação estruturada em seus moldes atuais é profundamente desintegradora dessa unidade. Por isso urge re-estruturá-la “de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros seres humanos” (MORIN, 2002, p. 15).

Na dinâmica do ensinar a filosofar, como facilitadores desse processo, “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (Ibid., p. 14). Desse modo, e somente desse modo, a inclusão do ensino de filosofia no currículo escolar superará a barreira do conteudismo reducionista a que se acha sujeita. Na transversalidade, cumprirá seu papel de indagadora e portadora de novos rebentos, uma vez que pensamos ser “impossível compreender o que é realmente a filosofia sem levar em consideração o seu lugar central no nascimento e no desenvolvimento do projeto social-histórico de autonomia (social e individual)” (CASTORIADIS apud GOMES, 2001, p. 120).

Formular uma concepção unificante do universo remete ao oposto do que comumente se vê ou é dado em termos de construção de conhecimento (cujo pensamento hegemônico, como já vimos, é fragmentário e reducionista) e nos conduz ao conceito de integralidade e totalidade, baseada no pensamento de que

[...] é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes. Para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente (PASCAL apud MORIN, 2000, p. 14).

Nesse sentido, o desafio da globalidade é o desafio da complexidade (onde, por ora, reina a redução e a compartimentação), em que importa integrar, contextualizar, englobar, relacionar, complementar. A teoria da complexidade procura situar todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu ambiente - cultural, social, econômico, político e natural - e incita a perceber como este modifica ou explica seu contexto em oposição à hiperespecialização que “impede de ver a totalidade (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis e os problemas globais são cada vez mais essenciais.” (Ibid., p. 14) e o processo educativo atual, baseado nesses moldes precisa, também, ser revisto e reestruturado.

A questão da complexidade é imperativo social e político na atualidade, pois “o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente, mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações mutilantes” (Ibid., p. 14). Sem perceber o contexto e o complexo, ficamos como que cegados, inconscientes e irresponsáveis, tateando em busca de luz. Assim, faz-se

necessário “substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (Ibid., p. 89). Talvez por isso

T.S. Eliot dizia: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação?” O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. [...]...os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. [...] Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas. Daí o sentido da segunda parte da frase de Eliot: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?” (ELIOT, apud MORIN, 2000, p. 16).

Considerando-se que “O homem se torna humano graças à educação!” (GILES, 1983, p. 28), tal humanização significa capacitar a traçar relações e empenhar-se por complementar, compreender a complexidade do todo e das partes e desenvolver a cidadania do ser, cujas características são “autonomia (capacidade de conduzir-se segundo seu próprio arbítrio), igualdade perante a lei (não se diferenciam entre si quanto ao nascimento ou fortuna) e independência (capacidade de sustentar-se a si próprio” (WEFFORT, 2006, p. 62). Assim, necessitamos uma educação não apenas técnica, mas também crítica, pois “Uma formação crítica adequada impede que o cidadão seja manipulado” (SAYÃO, 2001, p. 51).

Dessa forma, o ser cidadão será o ser capaz de estabelecer relacionalidade, assumir responsabilidade por suas escolhas e contribuir no processo de libertação de si mesmo e de seus semelhantes a partir da complementaridade, pois o princípio da responsabilidade “reside na Sorge, na preocupação ou cuidado [...] e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc. [...] A nova ética... é a responsabilidade pelo futuro” (SANTOS, 2009, p. 112). Esse processo, então, há de mover-nos a um desenvolvimento verdadeiramente humano que “deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 17).

Diante da anestesia do não pensar, do não se comprometer, da omissão, da indiferença, do preconceito, urge que cada um/a seja educador/a a fim de denunciar o feio e anunciar o (nem tão) novo, o belo, o bom, o verdadeiro. E isso implica em educar o educador, pois “as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens e o próprio educador precisa ser educado” (MARX apud PAVIANI, 1988, p. 23). Diante do reducionismo e conteudismo, há uma premência histórica de traçar uma hermenêutica da complexidade comprometida com a unidade na diversidade a fim de possibilitar a complementaridade. É função ética o educador intervir para delegar tarefas que libertem e administrar as diferenças e os confrontos porque o

futuro se faz no presente, quando reconhecemos e acolhemos a nossa inteireza, quando compreendemos que o amor, a humildade, a afetividade, a esperança, a alegria, a fé, a confiança, a graça são requisitos para construir saber e conhecimento.

Entendemos que construção de conhecimento seja possível na troca, tão somente, que é quando o ser se descobre e se faz não só humano, mas torna-se pessoa. Ademais, nunca é demais repetir: conhecimento se constrói vivendo o presente no presente com vistas ao futuro, sempre novo, sempre de novo, com pensar, com reflexão, com versar no grupo, pois aprender o ensinar e ensinar o aprender é uma atitude de identidade e cidadania, de comprometimento conosco mesmos, com nosso próximo e com o todo maior em que nos encontramos e do qual somos parte, é uma atitude participativa: é complementaridade. E nesse sonho, que muitos chamam de louco, nessa utopia, é que muitos encontram forças e estímulo para persistir!

A teoria da complexidade favorece que, a partir do em-traçamento de inter-relações e de uma visão integrativa, o todo se recomponha sem que as partes deixem de ser. Assim, empenharmo-nos por um pensamento complexo significa, também, vislumbrar a resignificação do conhecer e do ser (em seu sentido ôntico e ontológico), pois “O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso da responsabilidade [...] bem como ao enfraquecimento da solidariedade” (MORIN, 2000, p. 18).

Considerando-se que somos vítimas do pensamento fracionário da tecnociência burocratizada (que dissocia, fragmenta e reduz) e do pensamento fechado (que recorta, exclusiviza e exclui), urge uma verdadeira reforma de pensamento que contemple a complexidade³. Em outras palavras, uma filosofia ou epistemologia complexa, que saiba promover o circuito a fim de fazer comunicar as instâncias separadas. Necessita-se encontro, troca, abertura, competência (que se exprime na solidariedade na responsabilidade), pois somente a partir da complexidade saberemos dar respostas diante da crise que exige não só estratégia, mas serendipidade⁴. Necessita-se de uma nova forma de pensar: participar para complementar (ao invés de participar para ganhar). Um modo de pensar capaz de unir e solidarizar pensamentos distintos e diferentes e que possa desdobrar-se em uma ética de união e solidariedade, favorecendo o senso de responsabilidade e de cidadania na construção de uma vida digna e decente para todos/as.

³ Sugere-se, sobre esse assunto, a leitura de: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

⁴ Morin usa o termo em sua obra **A cabeça bem feita**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

REFERÊNCIAS

CASSOL, Claudionei V. A missão da Filosofia na Escola Básica. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs). **Filosofia: formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GILES, Tomas Rausou. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 12. ed. Curitiba: Criar, 2001.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAVIANI, Jayme. **Problemas da filosofia da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAYÃO, Luiz. **Cabeças feitas**. São Paulo: Hagnos, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prólogo. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 2006.

DIFICULDADES NA LIDERANÇA EM TURMAS ESCOLARES: FAZENDO A DEFINIÇÃO DE SEU REAL PAPEL

Geisa Francieli Bonatto*
Edinara Bisognin**

INTRODUÇÃO

A partir de experiências no estágio profissionalizante em Psicologia Escolar II, realizado em uma escola pública de ensino fundamental e médio, e fundamentando-se na literatura pertinente, é que o estudo irá se deter. O trabalho visa abordar algumas das dificuldades e desafios encontrados por líderes de turmas, além de apontar alguns aspectos referentes ao real papel destes, uma vez que, conforme Schlithler (2008), os líderes se fazem na ação, o que exige a participação intensa dos mesmos no trabalho de sua equipe.

O estudo apoiou-se em intervenções realizadas junto ao denominado “Grupo de Líderes”, composto por presidentes e vice-presidentes de turmas dos diferentes turnos da escola mencionada, coordenado pelas estagiárias de Psicologia. O trabalho apresentava como objetivo principal proporcionar um espaço de escuta para que os alunos expusessem suas ideias, angústias e problemáticas referentes à atuação de seus papéis, promovendo a troca de experiências, assim como um espaço de reflexão e autoconhecimento. As intervenções foram desenvolvidas através de técnicas de dinâmica de grupo, abordando temáticas tais como liderança, cooperação e trabalho em equipe, com o intuito de construir junto com os alunos possíveis alternativas de resolução e/ou estratégias de ação para problemáticas existentes.

A partir da efetivação das atividades com os grupos, pode-se perceber grandes angústias e desafios trazidos pelos alunos para desempenhar o seu papel nas suas turmas. Tal situação pode ser fruto de inúmeros fatores, como a pressão do grupo, a falta de apoio e compreensão dos professores, como também a perceptível carência de informação sobre as verdadeiras funções e deveres de um líder de turma, o que por sua vez, motivou a realização deste estudo.

* Aluna do VIII Semestre de Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen.

** Professora supervisora do Estágio Profissionalizante em Psicologia Escolar II do curso de Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen.

LIDERANÇA EM TURMAS ESCOLARES

As relações interpessoais que estabelecemos no cotidiano acontecem com diferentes grupos, tanto com os grupos formais, que atendem a propósitos específicos, como com os informais, como nossa família, amigos, colegas, entre outros. É dentro dos grupos que podemos perceber a existência de um conjunto de experiências, conhecimentos e afetos individuais que nos levam a pensar e agir de determinada maneira. Portanto, para melhor nos aproximarmos da temática liderança, torna-se importante mencionar também sobre a problemática grupal, já que o grupo tem uma significância fundamental para a compreensão dos fenômenos coletivos, e conseqüentemente, do fenômeno da liderança (PICHON-RIVIÈRE, 1988).

Segundo Bock (2001), um grupo pode ser definido como um todo dinâmico, sendo que a mudança no estado de qualquer subconjunto do mesmo altera o estado do todo grupal. Um grupo é caracterizado pela reunião de um número variável de pessoas apresentando um objetivo compartilhado por todos os membros, que podem desempenhar diferentes papéis para a efetivação desse objetivo, como por exemplo, o papel de líder. Dessa forma, o grupo apresenta-se como uma instância privilegiada para a compreensão do fenômeno da liderança, em que, segundo Schlithler (2008), através do exercício da liderança, torna-se possível que as pessoas ajam por meio de um grupo, visto que a mesma só é aceita e legitimada na sua relação com um conjunto de pessoas, isto é, se não houver grupo, não há necessidade de um líder.

Portanto, conforme Bergamini (1994), “um líder é uma pessoa do grupo a qual foi atribuída, formal ou informalmente, uma posição de responsabilidade para dirigir e coordenar as atividades relacionadas à tarefa (p. 126)”. Por isso, o comportamento deste será aceitável para o restante do grupo se for percebido como uma fonte de satisfação de necessidades, imediata ou futura, condizentes com a realização da tarefa.

Diante disso, segundo Mousquer (2005), em turmas escolares é imprescindível a escolha de um líder, pois estas precisam de alguém que possa estar disponível para participar de reuniões com professores e direção, alguém com quem o regente da turma possa contar para lhe ajudar em momentos que decisões importantes devem ser tomadas, pensando sempre no melhor para o grupo. O presidente de turma necessita apresentar uma série de comportamentos para atingir os objetivos e a satisfação por parte dos colegas: é preciso ouvir as sugestões de todos, tomar as decisões mais adequadas, dar atenção a todos, ser responsável, pensar no bem-estar do grupo, satisfazer as necessidades e ter a capacidade de saber o que fazer sem perder a tranquilidade.

A partir do exposto acima, pode-se dizer que um líder em uma classe escolar, parece ter um papel aparentemente simples, pois este precisa apenas seguir algumas atribuições que lhe foram conferidas, porém, muitas vezes, esse papel apresenta diversos desafios que estão subjacentes a essas atribuições. Esses desafios, por sua vez, causam inúmeros conflitos e dificuldades na execução deste papel, como é visto através da análise de verbalizações e reflexões dos líderes e vice-líderes da escola abordada neste trabalho.

Conforme Le Bon (apud FREUD, 1972), os indivíduos que fazem parte de um grupo ficam à mercê de uma espécie de mente coletiva que faz cada membro sentir, pensar e agir de uma forma diferente do que se estivesse sozinho. As peculiaridades de cada indivíduo se ocultam, emergindo novas características que irão predominar no grupo como um todo. Para um indivíduo inserido em um grupo a noção de impossibilidade não existe, ou seja, este apresenta um sentimento de onipotência e supressão das inibições individuais, em que a postergação de um desejo ou necessidade não é tolerada.

Dentro disso, cabe frisar a queixa de muitos presidente e vice-presidentes, em que estes relatam que quando não atingem as expectativas e desejos da turma, a mesma faz reivindicações exigindo a nomeação de outro líder ou realizando determinadas “chantagens” ou ameaças de que não vão votar no mesmo novamente. Essas atitudes causam inúmeras frustrações no líder, como sentimentos de impotência e baixa auto-estima, que poderiam ser minimizadas se o mesmo, juntamente com a classe, estivessem informados sobre as verdadeiras funções de um líder, isto é, que o mesmo não decide pelo grupo, e sim que necessita do apoio e ajuda do mesmo para alcançar os objetivos traçados. Ou seja, que as decisões precisam ser tomadas de forma compartilhada, para se algo não atingir as expectativas esperadas, a culpa não recair somente sobre o presidente da turma, o “bode-expiatório” em que todas as “desgraças” são depositadas.

Segundo o autor citado, no que diz respeito à questão da liderança, este ressalta que “um grupo é um rebanho obediente, que nunca poderia viver sem um senhor” (p. 4), em que o mesmo necessita ajustar-se ao grupo em suas qualidades pessoais, embora sejam as necessidades deste que induzem ao encontro do líder. Decorrente disso, um conflito explicitado por muitos alunos se refere à questão do respeito do restante da turma perante o líder. Segundo o relato de uma adolescente, o líder também é um ser humano, constituído de qualidades e defeitos, e por isso, às vezes, também conversa em sala de aula quando não deveria. Conseqüentemente, fica difícil pedir para que os colegas respeitem ao seu pedido de parar de conversar em momentos inoportunos da aula.

Porém, cabe frisar aqui, no que concerne aos “pedidos” do líder que, conforme Lück (2008) não se deve confundir liderança com poder, pois este último pode ser exercido mediante manipulação, coerção e medo e não mediante o exercício da liderança, que pressupõe uma influência orientadora, motivadora e conscientizadora. Isso contradiz totalmente a percepção de um vice-líder, que trouxe para o grupo que na sua classe todos obedeciam à presidente porque ela era “mandona”, e todos os colegas tinham um certo medo da mesma. Tentou-se mostrar, então, que o papel do líder não é “mandar” os colegas ficarem em silêncio, pois este é um papel do professor, e que eles não deveriam ficar frustrados se suas orientações para com os colegas não fossem atendidas com integralidade.

Dentro desta perspectiva, outra questão importante deve ser elucidada, concernente com o rótulo do líder como um ser “perfeito”, o que por sua vez, exige que este sempre pense e aja de acordo com este rótulo, levando-o a vivenciar ansiedades e fantasias em respeito ao valor e opiniões que os demais membros do grupo lhe atribuem. Por isso definir o conceito e o papel de liderança torna-se uma tarefa complexa, pois segundo Lück (2008) é preciso definir uma série de comportamentos, atitudes e ações que devem influenciar e produzir resultados relevantes.

De acordo com Rivera e Rartmann (2006) a liderança existe para o coletivo, não estando separada da avaliação, isto é, a avaliação do grupo é um juízo sobre a fala e as ações de um líder, sendo muitas vezes esse juízo baseado em padrões sociais. No grupo em que as atividades foram realizadas, verificou-se que os alunos vivenciavam ansiedades referente ao estereótipo atribuído a estes de pessoas perfeitas/corretas, exemplo de valores e atitudes, causando uma certa “sobrecarga emocional” decorrente da pressão exercida pelo coletivo. Tal situação pode levar à desistência da liderança, conforme aconteceu com uma aluna, que queixou-se que a turma a cobrava demasiadamente, causando desânimo diante de certos comportamentos de alguns colegas, e por esse motivo pediu a renúncia de sua função. Diante do exposto, torna-se crucial que os líderes adquiram consciência do seu real papel, ou seja, de suas atribuições e funções, e não se sintam pressionados e cobrados a atender a um modelo de conduta imposto, o que pode causar sofrimento e desmotivação no desempenho do seu papel, como também prejudicar no relacionamento interpessoal com os colegas.

Por isso, segundo Tollini (2006) para que um líder seja efetivo, este necessita criar relacionamentos verdadeiros, isto é, baseados no respeito e bem querer. O mesmo deve procurar entender o quanto seu comportamento afeta o restante do grupo, e, portanto, deverá desenvolver tolerância e empatia com relação a atitudes negativas de alguns membros,

sabendo distinguir uma crítica construtiva de uma provocação, uma vez que é nesse momento que o líder é legitimado perante o grupo.

O presidente de uma classe escolar deve procurar ser amigo dos colegas, buscando sempre a união da turma, além de ser uma pessoa dinâmica, que não dá ordens aos demais, mas procura mostrar o melhor caminho a ser seguido (MOUSQUER, 2005). Por isso ser o líder é um papel muito importante, com atribuições e responsabilidades que causam, muitas vezes, angústias e preocupações por quem o exerce, como é o caso de uma presidente da quinta série, que relatou ser muito difícil, a pedido do professor, anotar o nome dos alunos que conversam durante a aula, porque estes ficam bravos e fazem ameaças.

A partir do exemplo exposto acima, surge então uma problemática: como ser amigo de todos, buscar união e um bom relacionamento, se o líder às vezes precisa tomar algumas atitudes que de certa forma provocam efeitos opostos? Neste caso, cabe realmente aos colegas saberem o verdadeiro papel de um líder, para que não fiquem bravos quando seus nomes são entregues a professora, ou é esta que não deve “impor” esse tipo de pedido ao presidente da turma, gerando preocupações no mesmo?

Pensa-se que os dois se fazem necessário, pois não adianta somente os líderes saberem seu papel, se os liderados apresentam visões errôneas ou distorcidas das atribuições do mesmo, e que engendram, conseqüentemente, em atitudes prejudiciais por parte dos colegas para o bom desempenho do seu papel. Cabe também aos educadores tomarem conhecimento destas atribuições, não impondo pedidos aos líderes, mediante o fato de serem a maior autoridade em sala de aula, podendo provocar desconfortos e ansiedades nos mesmos, como no exemplo acima. A partir disso, torna-se pertinente fazer uma breve exposição sobre a questão da liderança do professor na sala de aula.

LIDERANÇA DO PROFESSOR

Mahatma Gandhi, Paulo Freire, Martin Luther King, Giuseppe Garibaldi, Madre Teresa de Calcutá, Dalai Lama, Abraham Lincoln, entre muitos outros, são exemplos de grandes líderes que marcaram a história através de suas conquistas. Segundo Baron (2002), é evidente ser muito difícil comparar-se totalmente a um deles, porém um pouco de tudo que essas pessoas conquistaram pode servir de ensinamento e guia para qualquer profissional que necessite exercer a função de liderança, como o professor.

Conforme Adair (1989. p. 14), “a liderança não é uma superioridade inata”, mas sim um exercício contínuo de aprendizado de uma determinada função, sendo que os princípios desta, são os mesmos nas diferentes funções humanas. Assim todo o educador necessita ter

conhecimentos tanto práticos como teóricos no que diz respeito aos fundamentos da liderança, visto que não se torna significativo este mostrar algo do qual não tem um certo domínio. Para Baron (2002), o professor como um verdadeiro líder de uma classe deve estar atento que não é somente um condutor de matérias e conteúdos, mas sim de um conjunto de alunos, portanto, deve guiar a sua prática compreendendo a sua função dentro de um grupo. Assim, deve procurar ser orientador do conhecimento e do ambiente para que o saber se efetive, necessitando encontrar uma maneira de surpreender e unir os alunos, como também superar as dificuldades.

A partir disso, se pararmos para refletir, dentro de uma classe escolar há a atuação de dois líderes, o professor e o aluno, que apresentam papéis distintos, mas que por emergência de determinadas situações, podem ocorrer divergências e “choques” na atuação desses papéis. Conforme relatado por uma professora da escola, às vezes, o presidente quer mandar mais que o professor, isto é, quer se sobrepor à autoridade do mesmo, gerando conflitos e sentimentos de inferioridade do professor com relação ao coletivo. Segundo a mesma, o líder não deve sofrer no seu papel por não ser obedecido pelos colegas, uma vez que dar “ordens” não é sua atribuição, mas sim do educador. O relato da professora representou ser condizente com as reais atribuições do líder de uma turma, como já foi exposto neste trabalho: não de poder sobre os demais alunos, mas através de uma ação não coercitiva e sim conscientizadora, apontando o melhor caminho a ser seguido.

Contudo, algumas vezes o professor acha que detém o dito “poder” sobre os alunos, uma vez que segundo Villela, Pita e Breitenbauch (2005) na educação o poder é usado normalmente com um “mal necessário”, sendo que este muitas vezes oprime e proíbe, e é sempre exercido de forma vertical, reprimendo os interesses daqueles que são sujeitados. Portanto, considera-se que o educador, por mais que esteja em uma posição hierárquica superior aos alunos em uma sala de aula, não faça o uso do poder como instrumento de base na sua relação com os mesmos, uma vez que a liderança não está relacionada com a posição hierárquica ou com a função exercida. Cabe ao professor adotar uma postura de escuta e empatia, através da conciliação de desejos e necessidades, visando aumentar o nível de comunicação e relacionamento com os seus alunos, uma vez que uma relação entre educador e educando marcada por impasses e desentendimentos, mesmo que mascarados, pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem, gerando frustrações de ambas as partes.

TRABALHO EM CONJUNTO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Segundo Raposo e Maciel (2005), uma cooperação efetiva é alcançada quando os membros de um grupo percebem que são interdependentes entre si. Ou seja, a cooperação de um grupo diz respeito ao trabalho conjunto deste para alcançar objetivos comuns, no qual o sujeito percebe que ele só poderá alcançar suas metas se estas também forem as mesmas dos outros participantes.

De acordo com Bion (1970), um grupo de trabalho se refere a um tipo de atividade mental no qual os participantes apresentam características de cooperação ligada à solução de um problema. Porém a atividade do mesmo é obstruída e/ou desviada por outras atividades mentais, levando seus membros a se articularem imediatamente segundo uma suposição básica e agirem de acordo com ela, em que tanto o desenvolvimento do grupo como de seus integrantes são comprometidos. O mesmo autor definiu três modalidades de suposições básicas: dependência, acasalamento e luta-fuga. Um grupo operando através de uma suposição básica de dependência tem como característica principal a manutenção de uma liderança da qual depende para a sua proteção, em que o líder deverá agir como um mágico no sentido de solucionar as dificuldades encontradas.

Através dos relatos trazidos pelos presidentes e vice-presidentes, pode-se pensar que muitas vezes a turma em que o líder atua encontra-se em suposição básica de dependência e não através de um grupo de trabalho, que seria o ideal. Os colegas esperam que o mesmo resolva todos os problemas, organize eventos e atividades de integração, sendo que se algo der errado, a culpa recai sobre o líder. Por isso que muitas vezes o mesmo fica sobrecarregado no seu papel, decorrente da pressão do grupo, isto é, de exigências por soluções e ações imediatas em prol da turma.

Azevedo (2002) salienta que um líder maduro, que tente devolver ao grupo a definição de seus rumos e fazê-lo voltar-se para sua tarefa, pode ser derrubado ou excluído, por exemplo, em um contexto de muita dependência, por não atender às demandas inconscientes de seus participantes. Por isso é crucial que o líder consiga fazer a classe atuar através de um grupo de trabalho, isto é, em que a organização e cooperação entre todos se mostra fundamental para a turma alcançar seus objetivos e resolver problemáticas existentes. Assim, pode ocorrer a diminuição de sentimentos de culpa e frustrações por parte do líder por não estar sendo o “mágico” idealizado pelos colegas que resolve e faz tudo de forma autônoma e independente.

Dentro disso, Tollini (2006) defende a perspectiva da “liderança colegial” nas escolas centrando as questões da liderança no diálogo e na cooperação entre as pessoas. Deste modo, faz-se necessário também, um trabalho conjunto entre todos, isto é, líder, liderados e professor, para que as diversas questões e problemas que emergirem em sala de aula, sejam resolvidas e discutidas de forma compartilhada, através de linhas comuns de ação, visto que como foi dito anteriormente, a liderança só é aceita e legitimada na sua relação com o restante do grupo, num processo de complementaridade. Os educadores oferecendo apoio e cooperação ao líder, e este sendo compreendido em seu papel pelo restante da classe, favorece o melhor funcionamento desta, pois as decisões podem ser tomadas de forma mais democrática, otimizando as relações entre as diferentes partes, pois conforme Silva (1996), através do fortalecimento das relações interpessoais cria-se um clima favorável de colaboração, confiança e amizade, proporcionando um ambiente mais agradável.

Dentro desta perspectiva, é de extrema importância que o líder de uma turma tenha consciência das normas e regras de funcionamento da escola, assim como o conhecimento da visão que a escola tem do papel deste (geralmente disposto no Projeto Político Pedagógico), para agir e tomar decisões convergentes com os propósitos da instituição, minimizando conflitos e desgastes entre os envolvidos. Por isso que esse trabalho em conjunto deve contar também com a participação e colaboração da escola como um todo, só assim o seu desempenho na função, obterá resultados positivos e de maiores proporções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe salientar, em um primeiro momento, sobre a escassez de material bibliográfico encontrado para a análise da liderança de turmas escolares, sendo que foi achada uma literatura mais específica sobre liderança organizacional ou referente à administração escolar. Por conseguinte, houve a necessidade de unir algumas ideias similares de áreas distintas e adaptá-las à realidade da liderança escolar.

Pode-se concluir que a liderança é um termo representativo de uma realidade complexa, na qual emergem inúmeros desafios para quem a representa, porém muitas possibilidades e perspectivas podem se explicitar quando se busca explorar e compreender melhor essa realidade. O conhecimento do verdadeiro papel de um líder, por todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, é um de muitos passos que podem ser dados com o intuito de se aperfeiçoar e produzir efeitos benéficos na atuação do líder de turmas.

Enfim, é a partir do apoio e colaboração de todos, em um processo de complementaridade e ajuda recíproca, e não de julgamentos, acusações e atribuições

impróprias ao papel de um líder que as ações deste se tornam mais efetivas. É através do fortalecimento do trabalho em equipe que as dificuldades que surgirem em classes escolares poderão ser sanadas mais facilmente, tornando todo o ambiente escolar mais saudável.

REFERÊNCIAS

ADAIR, J. **Como liderar com eficiência**. São Paulo: Nobel, 1989.

AZEVEDO, C. S. **Liderança e processos intersubjetivos em organizações públicas de saúde**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

BARON, M. P. Uma análise da liderança do professor: o valor das emoções no processo de aprendizagem da criança do 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 83-92, jul. 2002.

BERGAMINI, C. W. **Liderança: administração do sentido**. São Paulo: Atlas, 1994.

BION, W. R. **Experiências com grupos**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

BOCK, A. M. B. Psicologia institucional e processo grupal. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FREUD, S. **Psicologia das massas e a análise do eu**. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOUSQUER, D. B. **Projeto de ensino: disciplina e indisciplina**. Joinville: Janelas Abertas, 2005.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. Martins Fontes. 1998.

RAPOSO, M. MACIEL, D. A. **As interações professor-professor na construção dos projetos pedagógicos na escola**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

RIVERA, J. V. U.; RARTMANN, E. **A liderança como intersubjetividade linguística**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

SCHLITHLER, C. **Desenvolvimento de lideranças comunitárias: reflexões e sugestões**. São Paulo: IDIS, 2008.

SILVA, M. J. P. **Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde**. São Paulo: Gente, 1996.

TOLLINI, I. M. **Liderança e mudança: o caso educacional de jovens moradores de favelas**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

VILLELA, E. C; PITA, P. S.; BREITENBAUCH, G. **A ética nas relações de trabalho: reflexões sobre fontes de poder em Foucault e Heller**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

MODELAGEM MATEMÁTICA EM UMA RELAÇÃO COM O ENSINO DE ESTATÍSTICA

Marcia de Fatima Brondani*
Patricia Rodrigues Fortes**

INTRODUÇÃO

A reestruturação no ensino da matemática tem sido foco de estudo de muitos pesquisadores da área da Educação Matemática, os quais buscam meios de suprir as dificuldades encontradas por professores e alunos no cenário educacional. Conforme sugerido por esses estudiosos, a matemática escolar precisa compor um elo com a matemática da vida cotidiana do aluno, motivando-o a construir os seus próprios conhecimentos, tanto relacionados à matemática como fora dela.

Eis que a modelagem matemática tem se apresentado como um excelente método no que se refere ao ensino e aprendizagem de matemática. Este recurso torna possível a aproximação da matemática dos programas escolares com a realidade do educando, sendo que a partir da escolha de um tema o professor desenvolve o conteúdo programático e orienta o aluno na construção de modelos, criando novos ambientes de aprendizagem.

Então, com o intuito de buscar alternativas para melhorar o ensino de alguns tópicos de estatística fez-se uso dos recursos pedagógicos da modelagem matemática. Assim, foram desenvolvidas práticas de modelagem matemática, abordando conteúdos estatísticos que serviram de base para a realização da análise estatística dos indicadores de uma cooperativa de crédito.

Destaca-se que os temas abordados neste artigo são de grande relevância no atual panorama educacional, tendo em vista que a modelagem matemática é uma das tendências mais difundidas da Educação Matemática, e que a estatística tem sido fundamental na formação de um caráter crítico no educando.

* Especialista em Educação Matemática pela URI, Campus de Frederico Westphalen.

** Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da URI, Campus de Frederico Westphalen.

1 MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESTATÍSTICA

As noções teóricas referentes à modelagem matemática utilizadas neste texto embasam-se em concepções de autores que a discutem sob diferentes contextos e níveis de ensino.

Segundo Bassanezi

Modelagem Matemática é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual (2002, p. 24).

“A modelagem matemática é, assim, uma arte, ao formular, resolver e elaborar expressões que valham não apenas para uma solução em particular, mas também sirvam, posteriormente, como suporte para outras aplicações e teorias” (BIEMBENGUT, HEIN, 2003, p. 13).

Scheffer e Campagnollo apud Scheffer et al., por sua vez, afirmam que a modelagem matemática pode ser considerada:

Uma alternativa de ensino-aprendizagem na qual a matemática trabalhada com os alunos parte de seus próprios interesses, e o conteúdo envolvido tem origem no tema a ser problematizado, nas dificuldades do dia-a-dia e nas situações de vida. Valoriza o aluno no contexto social em que o mesmo está inserido, proporcionando-lhe condições para ser uma pessoa crítica, criativa e capaz de superar suas próprias dificuldades (2006, p. 20).

Barbosa (2001) apud Barbosa (2003, p. 69), resume o conceito de modelagem matemática como “um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a problematizar e investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade.”

Segundo Biembengut e Hein (2003, p. 12), “Modelagem Matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo”, e para melhor definir modelagem matemática Biembengut e Hein argumentam que:

Este, sob certa óptica, pode ser considerado um processo artístico, visto que, para se elaborar um modelo, além de conhecimento de matemática, o modelador precisa ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas (2003, p. 12).

Os referidos pesquisadores também citam que:

Um modelo pode ser formulado em termos familiares, utilizando-se expressões numéricas ou fórmulas, diagramas, gráficos ou representações geométricas, equações algébricas, tabelas, programas computacionais etc. Por outro lado, quando se propõe um modelo, ele é proveniente de aproximações nem sempre realizadas para se poder entender melhor um fenômeno, e tais aproximações nem sempre

condizem com a realidade. Seja como for, um modelo matemático retrata, ainda que em uma visão simplificada, aspectos da situação pesquisada (BIEMBENGUT, HEIN, 2003, p. 12).

Scheffer (2006, p. 19) complementa que “na matemática, um modelo pode ser uma expressão, um gráfico, uma fórmula, um conjunto de símbolos e relações, um fenômeno ou um problema, desde que esteja relacionado com alguma situação pesquisada”.

Bassanezi (2002, p. 20) sintetiza o conceito de modelo matemático como um “conjunto de símbolos e relações matemáticas que representam de alguma forma o objeto estudado”.

Com base nestas colocações/definições acredita-se que a modelagem matemática viabiliza fortemente a exploração, no âmbito escolar, de questões relacionadas ao contexto do aluno, atribuindo significado aos conteúdos trabalhados, bem como permite um trabalho participativo e integrado entre professor e alunos, tornando os alunos corresponsáveis pela própria aprendizagem. Nessa conjuntura, o professor se caracteriza como um articulador da curiosidade do aluno oportunizando a construção do conhecimento, pesquisa e busca de informações relevantes e também um coordenador do processo e da análise crítica das soluções obtidas em conjunto.

Conforme estudos realizados por Barbosa, os professores assinalam que a modelagem:

Contribui na compreensão dos conceitos matemáticos, desenvolve habilidades de pesquisa e experimentação, leva em conta o contexto sócio-cultural e, por fim, viabiliza a interdisciplinaridade e a espiralização do currículo. Ao falar dos obstáculos, os professores citam os programas pré-estruturados, os pais, a burocracia educacional e os próprios alunos (BARBOSA, 2001, p. 8).

O uso da modelagem matemática em sala de aula, ainda que de forma natural e indissociável, pode despertar o educando para a pesquisa, pois ao se trabalhar com temas diversos, de livre escolha do aluno, está-se favorecendo a ação investigativa como forma de conhecer, compreender e atuar naquela realidade; não há maneiras de se intervir, de forma adequada, numa realidade que não se conhece.

De acordo com Wodewotzki, a modelagem matemática favorece o ensino de estatística:

Além de possibilitar o ensino de uma Estatística prática e com significados para os estudantes, a utilização da Modelagem Matemática minimiza, nos alunos, os efeitos das tensões na manipulação de números e de fórmulas, principalmente naqueles que apresentam formação deficiente em matemática (2005, p. 241).

Julga-se que o modo como é trabalhada a estatística em sala de aula reflete no aprendizado dos alunos, pois as tarefas e as instruções de trabalho influenciam o que eles aprendem e como o aprendem. Por isso, quando as crianças têm a oportunidade de vivenciar

situações em que são encorajadas a trabalhar de forma não rotineira há um enriquecimento valiosíssimo no ensino. Dessa forma, evidencia-se o uso da modelagem matemática aliada ao ensino da estatística.

Considerando-se esse elo entre a modelagem matemática e o ensino de estatística, destaca-se a citação de Lopes:

[...] é importante que se possibilite aos alunos o confronto com problemas variados do mundo real e que tenham possibilidades de escolherem suas próprias estratégias para solucioná-los. Acreditamos ser necessário que nós, professores, os incentivemos a socializarem suas diferenciadas soluções, aprendendo a ouvir críticas, a valorizar seus próprios trabalhos e os dos outros. Nesse contexto, o trabalho com esses temas pode ser de grande contribuição, tendo em vista sua natureza problematizadora que viabiliza o enriquecimento do processo reflexivo (2008, p. 61).

Por definição tem-se que a estatística é o campo do conhecimento científico que trata de coletar e analisar dados observados visando à obtenção de conclusões ou a tomada de decisões. Sendo assim considera-se que:

[...] o trabalho com estatística e probabilidade torna-se relevante ao possibilitar ao estudante desenvolver a capacidade de coletar, organizar, interpretar e comparar dados para obter e fundamentar conclusões, que é a grande base do desempenho de uma atitude científica. Esses temas são essenciais na educação para a cidadania, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de uma análise crítica sob diferentes aspectos científicos, tecnológicos e/ou sociais (LOPES, 2008, p. 61).

Nesse sentido, através da proposta específica deste trabalho, pensou-se em usar a prática de modelagem matemática para tornar ainda mais significativo o ensino-aprendizagem de estatística, proporcionando ao educando a oportunidade de conhecer estatisticamente uma empresa/instituição, buscando ensiná-lo a analisar os números dessa empresa, verificando seu crescimento/decrescimento num determinado tempo.

2.1 PROPOSTA DE ENSINO DE SÉRIES ESTATÍSTICAS E DE GRÁFICOS ESTATÍSTICOS TENDO COMO TEMA UMA COOPERATIVA DE CRÉDITO

Tendo-se como objeto de estudo uma cooperativa de crédito, propõem-se criar modelos matemáticos que auxiliem na análise estatística dos dados da referida instituição. Para tanto, pretende-se dar ênfase às séries e gráficos estatísticos, construindo os modelos de acordo com as três etapas sugeridas na dinâmica da modelagem matemática elaborada pelos pesquisadores Biembengut e Hein (2003), as quais são: interação, matematização e modelo matemático.

2.1.1 Interação

Segundo Biembengut e Hein (2003), a fase de interação consiste na escolha de um tema a ser estudado, bem como na subsequente realização de um estudo específico sobre o tema abordado, ação esta que pode então ser efetuada por meio de livros e revistas especializadas, ou por intermédio de uma experiência em campo, ou ainda através de dados experimentais obtidos com especialistas da área elencada para estudo.

Em termos da proposta apresentada neste artigo, optou-se por desenvolver um trabalho mais voltado para a realidade da população da região do Médio Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, onde o número de novas cooperativas de crédito, implantadas e inauguradas em vários municípios, tem aumentado significativamente nos últimos anos, fazendo com que cada vez mais gaúchos trabalhem com esta forma de organização tão reconhecida e destacada por muitos pesquisadores como sendo umas das mais convenientes para se apostar financeiramente. Assim, os modelos matemáticos que serão apresentados aqui foram construídos com base nos dados de uma cooperativa de crédito rural, dados estes que foram obtidos através de relatórios internos disponibilizados pela própria cooperativa. Em meio a estes relatórios encontram-se dados referentes ao montante de capital social, de depósitos à vista e depósitos a prazo, de repasses de recursos federais (custeio e investimento) e o número de associados nos últimos cinco anos.

Destacam-se aqui os conceitos de cada especificação pesquisada:

– Capital social: É o valor (R\$) que cada pessoa investe ao se associar e que serve para o desenvolvimento da cooperativa.

– Depósitos à vista: É a captação de recursos (R\$) em conta corrente.

– Depósitos a prazo: É a captação de recursos com remuneração financeira.

– Repasses de recursos federais: São repassados recursos (R\$) provenientes de liberações feitas pelo governo federal para o custeio das despesas normais de cada ciclo produtivo e para o investimento em bens ou serviços cujo aproveitamento se estenda por vários ciclos produtivos.

– Associados: Nas cooperativas, os associados são pessoas físicas ou sociedades jurídicas que se reúnem com objetivos comuns, visando superar dificuldades e gerar benefícios para o bem comum. Os associados/cooperados são os donos do patrimônio e os beneficiários dos ganhos que o processo por eles organizado propiciará.

Através da pesquisa realizada chegou-se aos seguintes dados referentes à cooperativa analisada:

– Capital social obtido nos últimos cinco anos: 2005 – R\$ 1.126.155,30; 2006 – R\$ 1.835.545,51; 2007 – R\$ 2.846.382,27; 2008 – R\$ 3.842.271,60 e no ano de 2009 – R\$ 6.678.665,77.

– Captação de depósitos à vista (valores em Reais): 2005 – R\$1.444.551,23; 2006 – R\$1.320.753,57; 2007 – R\$1.918.424,07; 2008 – R\$2.996.939,40 e em 2009 – R\$4.270.503,64.

– Captação de depósitos a prazo (valores em Reais): 2005 – R\$4.239.330,63; 2006 – R\$4.501.587,17; 2007 – R\$5.689.785,73; 2008 – R\$8.626.918,72 e em 2009 – R\$11.880.332,60.

– Repasse de recursos para custeio (valores em Reais): 2005 – R\$ 6.447.285,00; 2006 – R\$6.508.906,00; 2007 – R\$8.200.000,00; 2008 – R\$18.283.553,00 e em 2009 – R\$18.074.466,00.

– Repasse de recursos para investimento: 2005 – R\$1.436.269,00; 2006 – R\$1.860.521,00; 2007 – R\$2.344.000,00; 2008 – R\$5.466.559,00 e em 2009 – R\$7.147.855,00.

– Números de associados: 2005 – 2.164; 2006 – 2.589; 2007 – 2.700; 2008 – 4.344 e 2009 – 6.907.

Ainda, ressalta-se que a cooperativa pesquisada é formada por sete agências que ficam localizadas em municípios diferentes. Neste estudo, foram coletados os dados referentes ao número de associados que cada agência obteve no final do ano de 2009, perfazendo a seguinte relação: Agência A – 2.948; Agência B – 547; Agência C – 985; Agência D – 336; Agência E – 352; Agência F – 556 e Agência G – 1.183.

Então, observando-se os dados expostos acima, percebe-se que a forma como tais números estão sendo apresentados não facilita a compreensão da situação em questão, tornando difícil a sua leitura. Diante dessas verificações, apresentam-se esses mesmos dados de maneira mais adequada, por meio da utilização de recursos da estatística que serão explorados na próxima fase da modelagem matemática.

2.1.2 Matematização

Segundo Biembengut e Hein (2003), essa etapa consiste na tradução da situação-problema para a linguagem matemática e está subdividida em duas subetapas: a formulação do problema e a resolução do mesmo em termos do modelo.

Seguindo estas especificações das etapas da modelagem matemática foram então desenvolvidas as seguintes práticas usando cada um dos indicadores da cooperativa analisada:

Prática 01: Apresentar e representar graficamente os dados referentes ao número de associados da cooperativa pesquisada.

A apresentação de dados estatísticos na forma tabular consiste na reunião dos dados em quadros com a finalidade de apresentá-los de modo ordenado, simples e de fácil percepção.

Segundo Crespo (1997, p. 25), tabela “é um quadro que resume um conjunto de observações”. Para o referido autor, as tabelas são constituídas pelos seguintes elementos:

- Título: explica o tipo de dado que a tabela contém;
- Corpo da tabela: é formado pelos dados, distribuídos em linhas e colunas;
- Cabeçalho: especifica a informação apresentada em cada coluna;
- Coluna indicadora: identifica o tipo de informação que cada linha contém;
- Linhas: retas imaginárias que facilitam a leitura, no sentido horizontal, de dados que se inscrevem nos seus cruzamentos com as colunas;
- Casa ou cédula: espaço destinado a um só número.

Além desses elementos citados, Crespo ainda aborda que as tabelas podem conter: fonte, notas e chamadas.

- Fonte: é a entidade responsável pelo fornecimento dos dados.
- Notas: são informações de natureza geral que servem para esclarecer o conteúdo das tabelas ou para explicar o método utilizado no levantamento dos dados.
- Chamadas: são informações de natureza específica que servem para explicar ou conceituar determinados dados (1997, p. 25).

Então, a partir das colocações de Crespo (1997), foram utilizados os dados referente ao número de associados da cooperativa pesquisada e se obteve o modelo de tabela a seguir.

Tabela 1: Número de associados de uma cooperativa (2005 – 2009)

Anos	Associados
2009	6.907
2008	4.344
2007	2.700
2006	2.589
2005	2.164

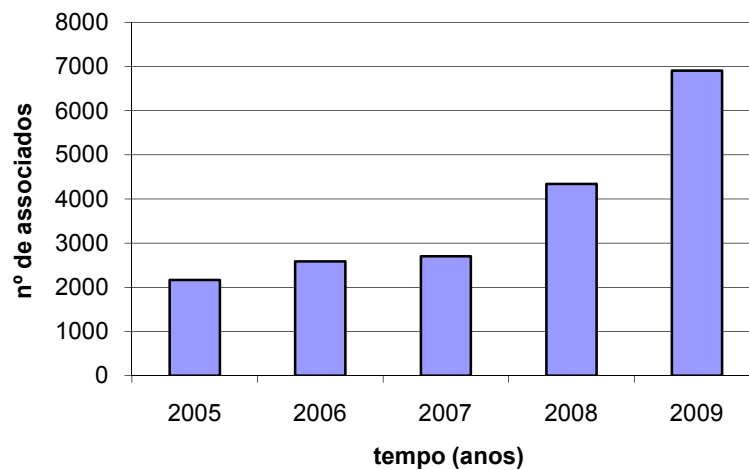
Fonte: Dados de uma cooperativa de crédito do Rio Grande do Sul.

Os dados da tabela relacionam a época (anos) e o correspondente número de associados. Este tipo de tabela chama-se série temporal ou cronológica.

E também conforme Crespo (1997, p. 26), série estatística é “toda tabela que apresenta a distribuição de um conjunto de dados estatísticos em função da época, do local ou da espécie”.

As séries Temporais ou Cronológicas são aquelas nas quais os dados são reunidos segundo o tempo que varia, permanecendo fixos o local e a espécie.

Gráfico 1: Número de associados de uma cooperativa (2005 – 2009)



Fonte: Dados Primários.

O modelo de gráfico construído é o de gráfico em colunas, por ser uma representação de uma série por meio de retângulos, dispostos verticalmente (em colunas). Neste caso, os retângulos têm a mesma base e as alturas são proporcionais aos respectivos dados.

Prática 02: Apresentar e representar graficamente os montantes que a cooperativa atingiu no final do ano de 2009, referentes à capital social, depósitos à vista, depósitos a prazo, custeio e investimento liberados.

Tabela 2: Montante (R\$) de uma cooperativa em 2009

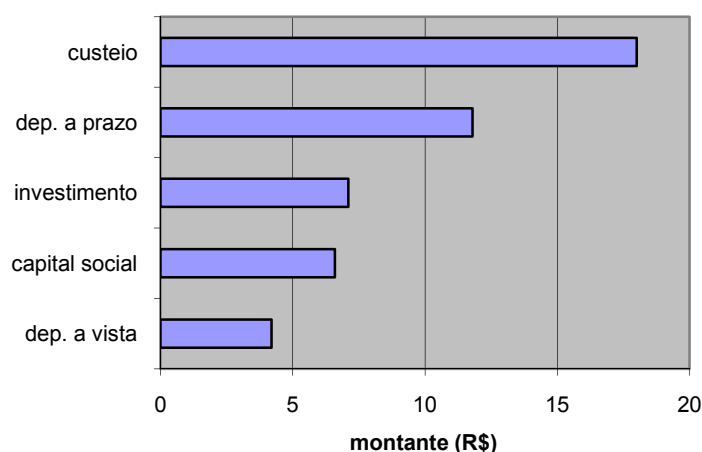
Especificações	Montante (R\$)
Custeio liberado	18.074.466,00
Depósito a prazo	11.880.332,60
Investimento liberado	7.147.855,00
Capital social	6.678.665,77
Depósito à vista	4.270.503,64

Fonte: Dados de uma cooperativa de crédito do Rio Grande do Sul.

No modelo de série construído, os dados relacionam as modalidades com os seus respectivos valores (R\$). Este tipo de série é chamado de série específica ou categórica.

As séries específicas ou categóricas são aquelas nas quais os dados são reunidos segundo a espécie que varia, permanecendo fixos o local e o tempo.

Gráfico 2 – Montante (R\$) de uma cooperativa em 2009



Fonte: Dados Primários.

O modelo de gráfico construído corresponde a um gráfico em barras. Neste tipo de gráfico, os retângulos têm a mesma altura e os comprimentos são proporcionais aos respectivos dados.

Prática 03: Apresentar e representar graficamente os valores de recursos liberados (custeio e investimento) pela cooperativa entre o ano 2005 a 2009.

Primeiramente, os dados referentes aos recursos liberados pela cooperativa para custeios e investimentos são aqui apresentados em série:

Tabela 3 – Recursos liberados 2005 - 2009

Especificações	Valor (R\$ 1.000.000)				
	2005	2006	2007	2008	2009
Custeio	6,447	6,509	8,2	18,28	18,07
Investimento	1,436	1,861	2,344	5,467	7,148

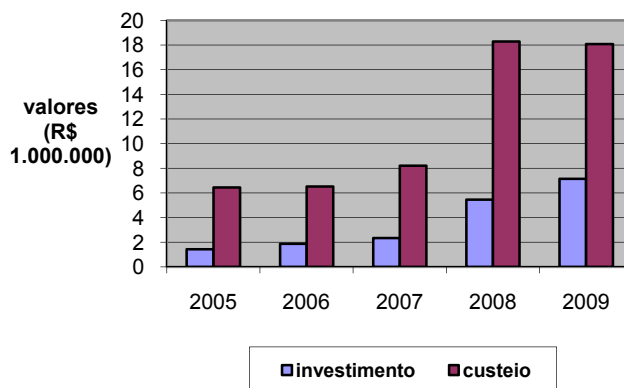
Fonte: Dados de uma cooperativa de crédito do Rio Grande do Sul.

Pelo modelo desta série, percebe-se que houve a necessidade de apresentar, em uma única tabela, a variação de valores de duas especificações (custeio e investimento). Este tipo de série é chamado de série conjugada.

Conjugando duas séries em uma única tabela, obtém-se uma tabela de dupla entrada. Em uma tabela desse tipo ficam criadas duas ordens de classificação: uma horizontal (linha) e uma vertical (coluna).

Neste caso, fez-se a conjugação de duas séries: série específica e série temporal.

Gráfico 3: Recursos liberados 2005 - 2009



Fonte: Dados Primários.

O modelo de gráfico construído corresponde a um gráfico em colunas múltiplas. Este tipo de gráfico é geralmente empregado quando se quer representar, simultaneamente, dois ou mais fenômenos estudados com o propósito de comparação.

Prática 04: Apresentar e representar graficamente a relação das agências e os seus correspondentes números de associados no ano de 2009.

Tabela 4: Número de associados por agência em 2009

Agências	Número de associados
Agência A	2.948
Agência B	547
Agência C	985
Agência D	336
Agência E	352
Agência F	556
Agência G	1.183

Fonte: Dados de uma cooperativa de crédito do Rio Grande do Sul.

Nota-se que os dados abordados na construção da série relacionam a agência com o respectivo número de associados. Este tipo de série é chamado de série geográfica.

As séries geográficas são aquelas nas quais os dados são reunidos segundo o local que varia, permanecendo fixos o tempo e a espécie.

Para representar graficamente em setores estes dados, primeiro será necessário transformá-los em graus (valores em graus) através de uma regra de três simples.

Sabendo que o número total de associados da cooperativa no ano de 2009 é de 6.907, tem-se por regra de três simples:

$$6.907 \rightarrow 360^\circ$$

$$2.948 \rightarrow x_A$$

$$x_A = 153,65$$

$$x_A \cong 154^\circ$$

Da mesma forma obtém-se:

$$x_B = 28,51 \text{ então } x_B \cong 28^\circ$$

$$x_C = 51,33 \text{ então } x_C \cong 51^\circ$$

$$x_D = 17,51 \text{ então } x_D \cong 18^\circ$$

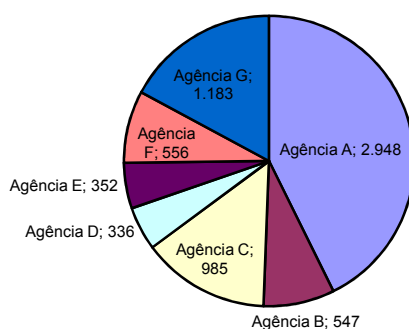
$$x_E = 18,34 \text{ então } x_E \cong 18^\circ$$

$$x_F = 28,97 \text{ então } x_F \cong 29^\circ$$

$$x_G = 61,65 \text{ então } x_G \cong 62^\circ$$

Neste caso, foi conveniente usar a técnica do arredondamento de dados, suprimindo as unidades inferiores às de determinada ordem.

Gráfico 4: Número de associados por agência em 2009



Fonte: Dados Primários.

Percebe-se que o gráfico construído teve como base um círculo e foi empregado com a finalidade de ressaltar a participação no dado total. Este modelo de gráfico chama-se gráfico em setores.

Neste gráfico, o número total de associados da cooperativa no ano de 2009 é representado pelo círculo, que fica dividido em tantos setores quantas são as partes. Os setores são tais que suas áreas são respectivamente proporcionais aos dados da série.

2.1.3 Modelo Matemático

Os modelos matemáticos criados a partir deste estudo permitem que se faça uma análise estatística da cooperativa no período determinado pela pesquisa, baseada em séries estatísticas e gráficos estatísticos. Observando cada especificação trabalhada (capital social, depósito à vista, depósito a prazo, repasses de recursos federais e o número de associados), é possível destacar algumas conclusões, como:

- A cooperativa obteve pouco crescimento em número de associados entre os anos de 2005 a 2007. Porém, este número aumentou mais que o seu dobro ao final de 2009, totalizando 130% de aumento sobre o ano de 2007.

- De acordo com a série e gráfico estatístico construído, observa-se que em 2009, as especificações que somaram um montante maior na cooperativa foram os repasses de recursos para custeio e o depósito a prazo. Os dois setores juntos totalizaram R\$29.954.798,60.

- Com relação aos valores liberados para custeio, a cooperativa apresentou um crescimento significativo até o ano de 2008, evidenciando um aumento de 184% sobre o montante liberado em 2005. Entretanto, no final de 2009 totalizou uma pequena queda de 2% sobre o ano de 2008. Também, através do modelo de gráfico construído, pode-se notar que ocorreu um crescimento expressivo no montante liberado para o investimento desde o ano de 2005 até 2009.

- Em 2009, a agência A se destacou das demais por atingir um maior número de associados.

Através da realização desta pequena análise, é possível confirmar que as tabelas (séries estatísticas) e os gráficos estatísticos construídos utilizando os dados da cooperativa são considerados modelos matemáticos. Isto se justifica pela veracidade das informações inseridas nos mesmos, os quais possibilitam, de maneira fácil, o entendimento correto dos fatos expressados.

Portanto, evidencia-se a validação dos referidos modelos matemáticos criados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi realizado primeiramente um estudo bibliográfico sobre a modelagem matemática e suas contribuições para o ensino de estatística, com ênfase na elaboração de uma proposta pedagógica focalizando as aplicações em sociedades cooperativas. Uma vez que a modelagem prima por interpretar e compreender os mais diversos fenômenos do cotidiano, constitui um caminho promissor para conduzir o aluno à investigação, aguçando o seu

interesse em pesquisar, em saber os porquês que tanto cercam o ensino-aprendizagem de matemática.

Além disso, verificou-se a importância da aplicação da modelagem matemática no contexto da estatística, uma área da matemática que desempenha um papel significativo na formação do indivíduo, tendo em vista que na sociedade não é mais suficiente que as pessoas saibam apenas ler e escrever, sendo necessário cada vez mais que elas saibam analisar e tomar decisões sobre a informação apresentada predominantemente por meio de gráficos e de análises estatísticas.

Na atividade prática de modelagem matemática, analisando estatisticamente os indicadores de uma cooperativa de crédito, foi possível perceber que o processo de modelagem, criado por meio da proposta de ensino de séries estatísticas e de gráficos estatísticos, atribuiu significado ao conteúdo estudado. Com isso, conclui-se que a adesão à prática de modelagem matemática no ensino de estatística pode facilitar a aprendizagem e contribuir para com a formação do educando, aprimorando seu raciocínio lógico e o pensamento estatístico. Contudo, salienta-se que o importante não é somente a construção do modelo em si, mas também o desenvolvimento do processo de investigação (etapas anteriores ao modelo propriamente dito).

Para finalizar, enfatiza-se ainda que o uso da modelagem matemática permite um pleno trabalho interdisciplinar, oportunizando a integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, como aconteceu nesse trabalho, sendo que se buscou o apoio dos recursos de estatística e informática para a construção dos modelos matemáticos criados (séries estatísticas e gráficos estatísticos).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem na educação matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais**. Rio Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://ava.ead.ftc.br>> . Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. Modelagem Matemática na sala de aula. **Perspectiva**, Erechim (RS), v. 27, n. 98, p. 65-74, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nupemm/perspectiva.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2003.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

LOPES, Celi Espasandin. **O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores**. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

SCHEFFER, Nilce Fátima et al. **Matemática e tecnologias**: Modelagem Matemática. Erechim: EDIFAPES, 2006.

WODEWOTZKI, Maria Lucia Lorenzetti; JACOBINI, Otavio Roberto. O ensino de estatística no contexto da educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs). **Educação matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2005, p. 232-249.

O TRABALHO DO PSICÓLOGO COM GRUPOS COMUNITÁRIOS: PECULIARIDADES E DESAFIOS

Geisa Francieli Bonatto*
Marisa do Nascimento Pigatto**

INTRODUÇÃO

Atualmente, mostra-se imprescindível a necessidade de multiplicar o conhecimento e de proporcionar um momento de reflexão sobre atitudes e pensamentos, especialmente com pessoas que não possuem este espaço, com base na análise das características, dinâmica e vivências de cada grupo social. Diante disso, e na medida que a experiência com grupos foi se desenvolvendo e se intensificando, o interesse pela sua utilização também se multiplicou.

Portanto, é a partir das experiências provenientes do estágio profissionalizante em Psicologia Social Comunitária, mais especificamente, com grupos que realizavam atividades de artesanato e alimentação desenvolvidas por uma ONG, é que o presente trabalho irá se deter. Cabe ressaltar que segundo Pinto (2006), as ONGs (Organizações Não Governamentais) são organizações comprometidas com causas humanitárias que pretendem intervir para provocar mudanças nas condições de exclusão e desigualdade, caracterizando-se por não serem partidárias e com fins lucrativos.

Em um primeiro momento, faremos uma breve apresentação sobre os grupos nos quais esse trabalho foi baseado, para posteriormente nos determos a realizar, de uma forma mais ampla, uma discussão teórico-prática sobre as diversas facetas presentes na atuação do psicólogo em intervenções com grupos.

OS GRUPOS

Conforme o pressuposto de Freud (1921), o ser humano, desde cedo, apresenta a necessidade de socializar, e logo passa a fazer parte de algum grupo, seja na família, na escola, na igreja, entre outros. Desde pequeno faz parte do denominado grupo familiar, lugar onde começa a vivenciar uma busca entre sua identidade individual e posteriormente a necessidade de uma identidade social. Por isso devemos pensar o ser humano como pertencente e inserido sempre em algum grupo, seja ele qual for.

* Aluna do oitavo semestre de Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen.

** Professora supervisora do Estágio Profissionalizante em Psicologia Social Comunitária II do curso de Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen.

Para Fernandes (2003), um conjunto de pessoas que se reconhecem em suas particularidades e interagem a partir de objetivos compartilhados pode ser denominado como um grupo. Este apresenta sua dinâmica e leis particulares que estão inseparáveis de seu funcionamento, sendo que é a interação entre os componentes que centraliza a atividade do mesmo.

Para melhor entendimento, vamos denominar os grupos referenciados nesse trabalho como A, B e C. O grupo A era constituído por crianças, adolescentes e mulheres que se reuniam uma vez por semana na ONG para realizar atividades de artesanato, como crochê e bordado de toalhas. As intervenções desenvolvidas pelas estagiárias eram realizadas antes do grupo realizar suas atividades artesanais, onde foram abordadas diversas temáticas como aspectos da adolescência, união e cooperação de grupo, assim como a realização de oficinas de sexualidade.

O grupo B era formado por mulheres que participavam das diversas atividades desenvolvidas pela ONG e tinha como objetivo inicial a promoção de um espaço de reflexão sobre temas e sentimentos baseados nas necessidades das mesmas, a fim de proporcionar obtenção de conhecimento, bem como um momento de escuta. Com o desenvolver das atividades, percebeu-se que a demanda do grupo alterou-se, ou seja, que essas mulheres não necessitavam somente de um espaço de reflexão, mas também de um momento onde estas pudessem se descontrair, isto é, um momento em que estas também interagissem entre si, fortalecendo vínculos de forma mais alegre e divertida. Pois, conforme Silva (2002), a flexibilidade é algo crucial na prática do psicólogo, onde este deve sempre estar apto a mudar os rumos de uma intervenção conforme as necessidades do grupo, adequando as estratégias de trabalho. Sendo assim, as práticas de intervenção posteriores foram direcionadas aos objetivos acima descritos, isto é, na realização de um “Grupo de descontração e reflexão”.

Por fim, o Grupo C era composto por um grupo de mulheres que realizava trabalhos em uma padaria, construída através de um projeto desenvolvido pela ONG, sendo que o trabalho efetivado pelas estagiárias era realizado na própria padaria, próximo à residência destas. Nesse grupo, participavam algumas das mulheres que também faziam parte do grupo B, realizado mensalmente na ONG. O trabalho foi voltado principalmente para o fortalecimento dessas mulheres no que se refere aos desafios e frustrações que estas enfrentam na realidade que estão inseridas, visando o aumento da autoestima, motivação e desenvolvimento de mecanismos de ajuda próprios.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Cabe ressaltar, primeiramente, que segundo Cardoso, Mayrink e Luczinski (2006), o desenvolvimento do trabalho com grupos comunitários tem se mostrado uma alternativa valiosa, uma vez que os benefícios e os efeitos terapêuticos de uma intervenção psicológica são ampliados nesse contexto. Além de atender a um número maior de pessoas, as quais, em geral, não têm acesso aos serviços de psicologia, cria-se um ambiente de troca de experiências e reconhecimento mútuo. Conforme Brito e Figueiredo (1997), o psicólogo é aquele que pode entrar em um grupo e colocar-se em contato com as várias partes existentes nele, sem ter que julgar ou posicionar-se a favor de alguma, podendo, com isso, ocupar uma posição de mediador.

Melhor dizendo, o psicólogo, segundo Favero e Eidelwein (2004), apresenta a característica de um tradutor voltado para um trabalho de ressignificação dos conteúdos ditos pelo sujeito, de ouvir o não dito, isto é, de comunicar aquilo que é desejado comunicar. Isso faz com que o psicólogo tenha uma função importante de facilitador da comunicação entre os participantes de um grupo, na medida em que pode traduzir não apenas mensagens individuais, mas também coletivas. Decorrente disso, o psicólogo necessita desenvolver determinadas habilidades interpessoais, não correndo o risco de ser apenas um mero aplicador de técnicas de dinâmica de grupo ou um amigo conselheiro.

De acordo com Silva (2002), algumas dessas habilidades dizem respeito ao saber ouvir, isto é, saber ouvir dando o significado ou interpretando adequadamente as falas apresentadas pelos sujeitos. É necessário que o psicólogo também esteja bem fundamentado teoricamente, seja coerente, empático, funcione como um continente para conter as angústias e fortes emoções que podem emergir no campo grupal, assim como sentir-se tranquilo diante das diversidades.

Como percebemos, trabalhar com grupos é uma tarefa que exige do profissional uma atenção crítica em tudo o que faz e como faz, porém cabe frisar que estas habilidades não necessitam ser adquiridas de forma rígida e imediata, mas gradativamente através da experiência prática. Por isso, ao iniciar as intervenções com os grupos abordados nesse trabalho, muitas dificuldades emergiram, como ansiedade, insegurança e medo decorrente do contato com o novo e desconhecido, medo de falar algo “errado”, de não compreender as reais necessidades do grupo, entre outros. Porém, essas dificuldades são inevitáveis e fazem parte do crescimento e desenvolvimento profissional, sendo que é através da soma de experiências

e aprendizagem através dos erros e desatenções, é que vamos, aperfeiçoando nosso arsenal de habilidades, alcançando resultados cada vez mais positivos.

Direcionando-nos agora a questões mais particulares do trabalho com grupos, Silva (2002) salienta que a promoção de saúde dentro de um grupo requer um trabalho que se inicia muito antes do primeiro encontro. Para o autor, é importante obter um conhecimento prévio das necessidades e interesses do grupo, dos níveis de informações relacionados aos temas que serão abordados, assim como as crenças e aspectos culturais do grupo.

Como o trabalho desenvolvido era de assessoria, isto é, um trabalho mais limitado e focal, uma análise de necessidades minuciosa não pôde ser efetivada com integralidade nos três grupos, porém, no primeiro encontro com cada grupo, o objetivo principal era observar e discutir junto ao mesmo as temáticas a serem abordadas. Além disso, sempre foi lembrado que qualquer participante, quando desejasse, poderia dar sua opinião sobre o que gostaria que fosse trabalhado. Assim, o grupo teve a livre participação na escolha nas temáticas das atividades, onde estas não foram elaboradas somente por percepções das estagiárias com relação à demanda dos grupos, mas também do grupo em si, uma vez que, segundo Neto (2008), os interventores são apenas coadjuvantes de um processo coletivo, nas quais os sujeitos envolvidos devem ser considerados como os mais capazes de afirmar, a partir de certa colaboração, quais são os reais problemas e necessidades vivenciados.

Com relação ao coordenador, Fernandes (2003) ressalta que este deve trabalhar em termos de objetivos e sempre atento ao processo comunicativo do grupo. É importante que o psicólogo explicita para o mesmo quais são as metas e objetivos a serem atingidos, assim como se interrogue no que está fazendo, bem como suas reais intenções. Dentro desta perspectiva, nos três grupos, sempre antes do início das atividades propostas, o objetivo do encontro era comunicado aos participantes e a escuta do conhecimento prévio dos mesmos sobre a temática a ser abordada era realizada, o que se mostrou de total importância para direcionar alguns focos da atividade. Posteriormente a realização do encontro, era realizado um momento de reflexão crítica entre as estagiárias, a fim de esclarecer se os objetivos haviam sido atingidos, o que contribuiu para o aprimoramento de metodologias de intervenção subsequentes, ou seja, as que se mostram mais efetivas de acordo com as características e particularidades do grupo em si.

No que se refere às questões mais metodológicas no trabalho com grupos comunitários, Silva (2002) salienta a importância da atitude do psicólogo de informar aos participantes que estes têm a livre vontade de participar ou não de um encontro de acordo com o tema que será abordado, sendo importante que o psicólogo consiga manter os membros de

um grupo motivados pelo trabalho e não por algum tipo de pressão externa. No grupo A, quando realizaram-se as oficinas de sexualidade, uma adolescente se recusou a participar das atividades propostas em todos os encontros. A partir dessa recusa, pode-se inferir que a temática mobilizava emocionalmente a mesma, e como uma forma de resistência ela não aderiu à tarefa. A adolescente se mantinha em silêncio em um canto da sala fazendo crochê, e, às vezes, olhava para as atividades que estavam sendo efetivadas, outras vezes, conforme o enfoque da temática, a mesma ria do que estava sendo falado. Conversou-se individualmente com a mesma, com o intuito de conhecê-la melhor, e motivá-la a participar do grupo, mostrando o quanto sua presença era importante, porém, ela manteve-se muito resistente, relatando que era “quieta”, sendo que a mesma abandonou o grupo devido a fatores de ordem familiar, segundo outras participantes.

É importante também que o psicólogo leve em conta a formação, a escolaridade e as possíveis resistências do grupo, respeitando as peculiaridades dos participantes mesmo quando não concordar com elas. O psicólogo precisa evitar observações do tipo “não é isso” ou “que bobagem”, e dentro do possível mostrar o seu ponto de vista, vislumbrando que o participante olhe através de outra perspectiva (SILVA, 2002). Por exemplo, em um encontro que o objetivo era realizar a avaliação das participantes com relação às oficinas de sexualidade, uma senhora idosa ressaltou que a colocação das camisinhas nas próteses dos órgãos sexuais masculino e feminino era muito “forte” para as integrantes de menor faixa etária (em média 12 anos), pois segundo a mesma, “no meu tempo não era assim” [sic]. Salientou-se então para mesma que era muito importante ouvir a sua opinião, porém também foi frisado que atualmente é necessário que adolescentes adquiram informações sobre sexo seguro mais cedo, para futuramente agirem de forma mais consciente e responsável. Dessa forma procurou-se não desvalorizar ou criticar a opinião da senhora, mas tentar estimular que esta olhasse através de outro ângulo.

Por isso, segundo Cardoso, Mayrink e Luczinski (2006), é crucial que o psicólogo não corrija, julgue ou dê conselhos, mas crie um ambiente de confiança, aceitação e abertura, propiciando o desenvolvimento da pessoa em seu ritmo próprio. O psicólogo possui, então, o papel de facilitador da expressão e integração das vivências, garantindo um espaço em que cada membro do grupo participe a sua maneira e se mostre em sua singularidade, através do interesse e do respeito pelas diferentes posições e opiniões dos outros participantes.

Diante disso, cabe ressaltar que na realização das primeiras atividades de intervenção, particularmente com o grupo B, momentos de frustrações e angústias foram vivenciados. Pois, quando se abria um espaço de discussão com o intuito de otimizar a reflexão e conhecimento

dos participantes com relação ao tema proposto, estes inibiam-se, olhavam uns para os outros sem ocorrer verbalizações, e apenas poucos faziam a exposição de alguma opinião e/ou sentimentos. Porém, conforme Bleger (2001), o psicólogo deve ajudar e não impor ao grupo, respeitando o tempo em que este necessita para o processo de elaboração. Por isso, percebeu-se a importância de desenvolver a espontaneidade e comunicação dos participantes, mas de forma gradativa, respeitando os silêncios produtivos criadores de elaborações, para através do fortalecimento de vínculos otimizar a comunicação.

Nesta perspectiva, Fernandes (2003) salienta que o psicólogo no trabalho com grupos deve estar informado das possibilidades de comunicação de seus membros, por exemplo, observar todos os sujeitos e suas falas, assim como os silêncios, e principalmente ouvir *o que é falado, como e quando* foi falado. A partir do momento que se começou a respeitar o silêncio, as angústias e ansiedades foram diminuindo de intensidade. Assim, percebeu-se que o rendimento do mesmo começou a se modificar, pois depois do silêncio, digamos necessário, que se estabelecia, os participantes de forma geral, verbalizam algo com relação ao questionamento proposto, isto é, percebeu-se que o grupo precisava daquele tempo, de elaboração e *insight* do conteúdo focalizado para haver comunicação grupal. Por isso que a paciência muitas vezes confundida com passividade, diz respeito, conforme Zimmerman (1997), a uma atitude ativa, em que o psicólogo deve proporcionar o tempo de espera necessário ao grupo.

Com o desenvolver dos encontros, o grupo começou a participar mais ativamente das propostas, mas não de uma forma totalmente satisfatória, uma vez que na maioria das vezes, eram os mesmos participantes que manifestavam verbalizações de acordo com a tarefa. Pensou-se como uma hipótese, que talvez o número de participantes do grupo tivesse alguma influência sobre isso, visto que, normalmente, o grupo excedia a vinte participantes, e esse fator poderia inibir determinados membros de se expressarem e participarem das discussões e reflexões propostas. Como estratégia de trabalho, o grupo foi dividido em dois sub-grupos, sendo que a atividade a ser desenvolvida era a mesma e no mesmo horário. Assim cada grupo foi coordenado por uma estagiária, visto que consideramos que novos planos e estratégias de ação deveriam ser traçados em convergência com aquela realidade grupal.

O resultado alcançou as expectativas almejadas, pois desde a primeira atividade com os grupos compostos por um menor número de membros, a participação dos mesmos aumentou em grande proporção, pois estes começaram a verbalizar mais, trazerem suas ideias, opiniões e sentimentos ao grupo de forma muito significativa, o que tornou as atividades posteriores muito mais ricas e produtivas. Dentro disso, Cardoso, Mayrink e Luczinski (2006)

frisam que, no contexto grupal, as pessoas vão aprendendo a se ouvir e a falar de suas próprias experiências e emoções, num processo de aprendizagem interpessoal e construção do diálogo.

Com relação ao aspecto comunicacional do grupo, cabe fazer uma menção ainda no que se refere à “vergonha” de certos membros de falar algo “errado” frente aos outros, e ao psicólogo. De acordo com Cardoso, Mayrink e Luczinski (2006), cabe ao psicólogo o abandono da posição de poder conferido pelo conhecimento, garantindo um pretense “saber universal e absoluto”, e adotar uma postura de escuta e aceitação, somente assim há o reconhecimento da realidade e demandas do grupo. É necessário mostrar as próprias limitações e a boa vontade de buscar e responder as dúvidas e questionamentos do grupo, favorecendo a proximidade do mesmo com o psicólogo.

Cabe frisar também que se torna necessário existir a preocupação com o modo em que é transmitida e captada a informação, pois a utilização de termos técnicos e de uma linguagem mais formal pode gerar uma apreensão distorcida do que foi falado, ocorrendo uma inibição dos participantes em perguntar e esclarecer suas dúvidas. Com relação aos três grupos, desde o início, e a partir do conhecimento da realidade social e do nível de instrução destes, procurou-se transmitir informações de forma clara, sem a utilização de uma linguagem mais culta e com termos que pudessem ser de difícil compreensão para os participantes. Essa foi uma dificuldade inicial encontrada, o que tornou necessária uma atenção cuidadosa com *o que* e *como* falar. Por isso, adotar uma atitude de reflexão crítica com relação ao que é transmitido ao grupo e se realmente ele compreendeu aquilo que se pretendia dizer, torna-se básico e imprescindível para aumentar o nível de conhecimento e comunicação.

Barreto (apud CARDOSO, MAYRINK, LUCZINSKI, 2006, p. 53) sustenta ainda que o psicólogo necessita atuar no sentido de promover “a socialização da informação, na medida em que a expressão das situações vivenciadas pela pessoa provoca a reflexão dos demais participantes, propiciando uma maior conscientização de si mesmo através da experiência alheia”. Podemos citar um exemplo de uma senhora que participava do grupo A, quando esta contou a história de sua filha de 17 anos, relatando que sempre foi flexível com ela, mas que, com o passar do tempo, a mesma começou a confrontar com a mãe e quis morar sozinha. A mãe disse que a filha agora estava “aprendendo com a vida”, pois tinha que cuidar de si mesma, e isso não estava sendo fácil. Percebeu-se que a participante, ao contar sua vivência, procurou desabafar seus sentimentos, ao mesmo tempo em que quis mobilizar as meninas/adolescentes do grupo, isto é, promover a reflexão destas para não fazerem o que a filha fez: tomar iniciativas por impulso e sem maturidade suficiente.

Em virtude disso, o psicólogo deve promover oportunidade para que todos os participantes do grupo possam, juntos, fortalecer os vínculos interpessoais, como também buscar a solução para os problemas e dificuldades através das experiências compartilhadas. Isto é, conforme Martins (2003), a partir do grupo, torna-se possível identificar as diferenças e as semelhanças nas experiências individuais e, através da informação, ocorre o confronto de valores, de experiências, de sentimentos, gerando a reflexão e a mudança dos indivíduos.

Conforme o que foi exposto, podemos também citar o exemplo de uma jovem mulher que participava do grupo A, quando esta pediu “conselhos” para as estagiárias sobre como lidar com a filha de cinco anos, pois tinha dificuldades de levá-la à escola e de separar-se da mesma. O primeiro passo foi realizar uma escuta empática e explicar um pouco sobre o desenvolvimento infantil, questões referentes à autonomia e normalidade/anormalidade na infância. Outros participantes então, começaram a dar opiniões e sugestões à mulher, relatando suas próprias experiências, o que foi bastante construtivo, não somente para quem trouxe a dificuldade, mas para todo o grupo em si, que aprendeu com a experiência dos outros membros.

Por isso, segundo Coutinho e Rocha (2007), é importante que as questões que emergirem no grupo não sejam entendidas através de um saber prévio e imutável, mas possam ser respondidas pelo próprio grupo através de um saber compartilhado, construído gradativamente. O psicólogo deve possibilitar que o grupo não se identifique com ele mesmo, aquele com o suposto saber e que fornece as respostas e significados, criando um saber fechado do qual os sujeitos devam se submeter. Ao contrário, o coordenador deve simplesmente garantir um lugar de alteridade, em que as falas possam ser endereçadas e apropriadas e os sujeitos possam construir um saber em nome próprio, que faça sentido e provoque mudanças em suas vidas .

Para finalizar, segundo Casas (2005), não se pode falar de qualidade de um serviço sem levar em consideração o ponto de vista de todos os agentes sociais implicados, principalmente os destinatários dos serviços. Por isso, ao encerrarmos as atividades com o grupo A, uma avaliação das atividades desenvolvidas foi realizada, momento em que foi questionado ao grupo o seu julgamento com relação as atividades desenvolvidas. Uma participante disse que tudo que foi trabalhado acrescentou em sua vida. Outra complementou dizendo “aprendemos de uma forma divertida” [sic].

Por isso, fazer uma avaliação se mostra algo muito gratificante quando se escuta e/ou se observa a efetividade das intervenções, como estas podem ser construtivas, servindo como aprendizado para aprimorar metodologias futuras de intervenção. Cabe salientar ainda que,

conforme Favero e Eidelwein (2004), às vezes é possível ocorrer desencontros entre as teorias psicológicas e uma realidade específica, uma vez que nem todo o saber é universal. Isso exige do profissional a obtenção de um conhecimento teórico amplo que o possibilite saber o que é apropriado ou não desenvolver em uma dada realidade, sendo que a avaliação do grupo sobre as intervenções realizadas pode contribuir para essa distinção, e, portanto, deve ser feita constantemente, não somente no encerramento de um trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Silva (2002, p. 84), “todo o procedimento que se proponha a evocar e refletir sobre aspectos emocionais além dos cognitivos não é neutro”. Por isso, o trabalho do psicólogo com grupos é uma tarefa desafiante, mas prazerosa ao mesmo tempo, necessitando do profissional um bom embasamento teórico para planejar, executar e avaliar sua prática de intervenção, uma vez que produz efeitos significativos nos sujeitos envolvidos. O psicólogo deve carregar consigo uma função que lhe permita escutar e intervir de uma forma diferenciada, através da criação de um espaço de fala e de reconhecimento entre os participantes, sendo que o conhecimento do mesmo sobre dinâmica e os fenômenos grupais, aliado a sua criatividade e conhecimento da realidade do grupo em que atua, constituem os ingredientes fundamentais para uma resultados benéficos.

Aliado a isso, o trabalho com grupos comunitários deve considerar não apenas a questão da saúde mental, melhor dizendo, as ações e estratégias direcionadas ao fortalecimento das capacidades e habilidades dos indivíduos. Deve incluir também a problematização de paradigmas e metodologias de forma a adequá-los à realidade e às necessidades do grupo em que se trabalha, ou seja, requer do profissional a adoção de uma postura crítica e reflexiva sobre a validade de suas intervenções a cada grupo em particular.

Como psicólogos, inúmeras vezes vamos nos deparar com pessoas que não têm suas necessidades minimamente satisfeitas, sobrevivendo em situações precárias, faltando saneamento básico, educação adequada, assistência à saúde, dinheiro, emprego, etc. Ainda assim, o psicólogo pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Enfim, a experiência com os grupos, abordados neste trabalho, faz pensar sobre a importância da soma de experiências, tanto as gratificantes, nas quais vemos os resultados positivos de nossas ações e os benefícios que estas proporcionaram aos sujeitos atendidos, como as não gratificantes, ou seja, as dificuldades e frustrações inevitáveis que são encontradas, e o quanto podemos crescer e mudar profissionalmente com essas experiências.

REFERÊNCIAS

- BLEGER, J. **Temas de Psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRITO, R. C.; FIGUEIREDO, A.L. **Desenvolvimento comunitário**: uma experiência de parceria. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 18 mar. 2009.
- CARDOSO, C. L.; MAYRINK, A. R.; LUCZINSKI, G. F. O psicólogo clínico na comunidade: desafios e possibilidades. **Revista da abordagem Gestáltica**. São Paulo, p. 13-26, 2006.
- CASAS, F. **Desafios atuais da psicologia na intererção social**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- COUTINHO, L. G.; ROCHA, A. P. R. **Grupos de reflexão com adolescentes**: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- FAVERO, E.; EIDELWEIN, K. **Psicologia e cooperativismo solidário**: possíveis (des) encontros. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- FERNANDES, W. J.; SVARTMAN, B.; FERNANDES, B. S. et al. **Grupos e configurações vinculares**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTINS, S. T. F. **Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- NETO, J. L. F. **Intervenção psicossocial em saúde e formação do psicólogo**. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 21 ago. 2008.
- PINTO, C.R.J. **As ONGs e a política no Brasil**: presença de novos atores. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 19 mar. 2009.
- SILVA, R.C. **Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania**. São Paulo: Vetor, 2002.
- ZIMERMAN, D. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

POLÍTICA EDUCACIONAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS: INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Ana Paula Duso*
Edite Maria Sudbrack**

INTRODUÇÃO

A importância da presente pesquisa, que tem como tema Políticas Educacionais: Uma Análise dos Efeitos da Enturmação no Ensino Fundamental da Região Norte do Rio Grande do Sul – Uma Reflexão Necessária, está na necessidade de avaliar e analisar os processos de formação de turmas no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino na Região Norte do Rio Grande do Sul, na perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball (1992), atentando para os impactos de tais medidas.

Este estudo vale-se do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), situando-o no contexto das Políticas Educacionais, as quais representam o maior alvo desta pesquisa. Então, política educacional é melhor definida por Azevedo (1997), quando afirma que, as políticas educacionais podem ser entendidas como fração das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação.

Portanto, o ciclo de políticas definido por Ball e Bowe consiste numa abordagem ou maneira que os mesmos encontraram para estudar e compreender os programas, as políticas educacionais existentes e suas interfaces. Pode-se citar três pontos que norteiam o ciclo de políticas: o Contexto de Influência, que consiste em circulação de ideias em nível internacional, levando conceitos dominantes e estratégias de marketing. Outro ponto pertinente à questão do ciclo de políticas é o Contexto de Produção de Texto, que visa, por meio de pronunciamentos, produção de textos e de linguagem, a produzir um discurso administrativo e técnico, traduzindo influências sobre a interpretação das Políticas Educacionais. Tal discurso hegemônico não atenta, por vezes, para os valores éticos, morais e políticos. E um terceiro aspecto é o Contexto da Prática, cuja abordagem salienta que as políticas educacionais estão à mercê de interpretações, indagações e recriações dos indivíduos, em que cada um interpreta e entende de uma maneira diferenciada.

* Acadêmica do VII de Pedagogia, na URI - Campus de Frederico Westphalen. Bolsista de IC PIBIC/CNPQ.

** Profª Drª, Chefe do Departamento de Ciências Humanas da URI - Campus de Frederico Westphalen. Professora do Curso de Pedagogia dessa Universidade.

Ainda, em relação às políticas educacionais, conforme já mencionado, reiterar que as mesmas estão inseridas no contexto das políticas públicas. Vale dizer que compõem, também, um grande elo com a gestão da educação, a ser refletida, igualmente no decorrer da pesquisa, sendo compreendida como:

O processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada, sendo que a gestão da educação está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspectos concretos às direções traçadas pelas políticas (CAMARGO apud BORDIGNON, GRACINDO, 2001, p. 147).

Desta maneira, cabe salientar que as políticas públicas no Brasil são mantidas pelas organizações financiadoras, principalmente pelo Banco Mundial (BM), instalado com o objetivo de financiar os países após a segunda Guerra Mundial, posteriormente, juntamente com o BIRD e o FMI, exercem um papel de extrema influência na implementação das políticas educacionais. Daí a importância em se aprofundar o estudo sobre os organismos financiadores, para entender sua função e sua interferência nas decisões educacionais.

Esta pesquisa se baliza pela necessidade de avaliar determinada medida educacional, apontando e explicitando os impactos e as ocorrências, subsidiando decisões futuras. Prevê-se, ainda, contribuir com a linha de pesquisa do grupo de Pesquisa em Educação, aprofundando a produção nas temáticas de Políticas Públicas, Currículo e Educação.

A proposta metodológica desta investigação dá-se numa abordagem qualitativa e descritiva, tendo como base a análise documental e o grupo focal. Ressalta-se que esta investigação tem como metodologia de trabalho, também, o aprofundamento do referencial teórico acerca do tema em questão. Vale-se, igualmente, do ponto de vista teórico, encontrado nas pesquisas bibliográficas, nos dados coletados e analisados através da análise documental de legislações, pareceres e normas, a fim de responder à problemática em estudo.

Na primeira parte deste relato foram contemplados aspectos referentes à Política Educacional e Gestão Educacional. Nesta parte do relato, o estudo detem-se no Ciclo de Políticas, Análise das Entrevistas e Relatório do Grupo Focal, realizados nas escolas em que ocorreu a Enturmação. Esta opção se faz necessária, tendo em vista as limitações técnicas deste texto.

Ciclo de Políticas

Ciclo de Políticas é a denominação atribuída pelos pesquisadores ingleses da área de Políticas Educacionais Stephen Ball e Richard Bowe (1992) para compreender as Políticas Educacionais, enfatizando os processos micro e macro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas. Visa a atribuir importância à complexidade que cerca as Políticas Educacionais. Esta abordagem designada pelos autores apresenta uma possibilidade de entendimento mais minucioso do processo de Políticas, da sua criação até sua efetividade na prática. É imprescindível ressaltar que o ciclo de políticas situa o foco de sua análise desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a implementam.

Compreender o ciclo de políticas possibilita fazer uma análise crítica dos programas políticos implantados, desde sua gênese, como foram projetados, seus objetivos e interesses até sua efetivação na prática, em que pode ser percebido como se deu todo o processo, possibilitando, dessa forma, um olhar minucioso sobre as políticas educacionais.

Assim, podemos definir o ciclo de políticas como:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Esta forma de estudar e compreender as Políticas, formulada por Ball e Bowe (id.), é válida para a pesquisa em Políticas Educacionais, uma vez que possibilita a compreensão global do tema em questão. O Ciclo de Políticas está subdividido em várias categorias. Para os propósitos deste estudo opta-se pelas três mais abrangentes: o Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Textos e o Contexto da Prática, os quais serão melhor definidos abaixo.

Analisar as políticas educacionais, tendo como referência o ciclo de políticas, possibilita compreender o todo, desde sua atuação num espaço micro até sua aplicação num contexto macro, apontando aspectos relevantes de cada contexto, seja o da influência, o da produção de texto e o da prática. A política é, de fato, constituída através de textos políticos e legislativos, expressando neles interesses e propósitos, que se pretendem atingir. É nas escolas e sociedade em geral, que essas políticas são concretizadas. Ou seja: “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49).

O Contexto de Influência

O contexto de influência exerce função sobre as políticas educacionais através de um discurso hegemônico. Neste contexto, focaliza-se que os grupos de interesse disputam para

influenciar a definição das finalidades sociais da educação, sendo que os mesmos vinculam suas ideias, valendo-se do espaço político e acadêmico, através de artigos em revistas, livros, conferências e exposições dessas ideias. Ainda, é oportuno citar, nesta mesma ótica, que o patrocínio e a imposição de algumas soluções de problemas oferecidos por agências multilaterais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros, exercem influência sobre as políticas educacionais.

Também exercem função de interferência, as redes sociais envolvidas com partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Neste espaço podemos ressaltar, que os conceitos adquirem legitimidade, formando, dessa maneira, um discurso de base para a política e este exerce total influência através de sua veiculação na mídia. Comissões e grupos podem ser um lugar de articulação de influência, enfocando um determinado assunto e público alvo.

Contexto de Produção de Texto

Este contexto mantém interface com o contexto da Influência. Entretanto, o contexto de influência está, diretamente associado, com propósitos mais estreitos e ideologias dogmáticas. Os textos políticos estão ligados ao interesse do público em geral, porém, ambos possuem seus objetivos um tanto quanto correspondentes, similares, objetivando, desta forma, conseguir através dos meios de comunicação, rádios, tv, jornal, internet, livros, entre outros, a veiculação de suas ideias.

A linguagem política apresenta-se sob o formato de textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais que são resultantes de embates e disputas de grupos, que controlam sua produção e representação política.

Os textos veiculados, de acesso à população, nem sempre adquirem uma postura de total veracidade e coerência. Às vezes suas ideias revelam-se contraditórias, ou a ideia central intencionada pelo autor não é aquela que estava explícita, de fácil entendimento a todos. Assim, é importante ressaltar que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52). O texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais. As políticas, portanto, são intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades.

Analisar os apontamentos, considerando a verificação de tempo e local para a leitura do texto é imprescindível. O leitor precisa situar-se no contexto dessa produção dos textos, analisar de forma indagativa e, também crítica, a intenção do autor em escrever determinado

texto, conseguir ler nas entrelinhas o que não foi dito claramente. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE apud MAINARDES, 1992).

É importante ressaltar que o entendimento do texto se dá no terceiro contexto, o contexto da prática, em que toda essa explanação adquire internalização pelos sujeitos e reelaboração de conceitos pelos mesmos.

Contexto da Prática

Neste Contexto, a política está à mercê de interpretações e recriações de ideias e opiniões, o que pode ocasionar transformações na política original. Podemos visualizar a compreensão dos textos políticos produzidos no contexto da produção de textos, através de sua aplicabilidade.

Os profissionais, inseridos neste pressuposto, atuam na interpretação dos textos, elaboram sua compreensão acerca dos mesmos, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores enquanto pessoa, os propósitos, as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, não assumem uma posição ingênua para interpretá-las. Esses aspectos contribuem para que as políticas sejam analisadas, tendo presente a possibilidade de reinterpretá-las e recriá-las, pois, no momento em que os textos são lidos pelos indivíduos, os mesmos têm autonomia para dar o significado e o sentido que lhes convêm. Os autores dos textos não podem controlar o seu significado, podem mascarar a linguagem, mas o sentido interpretado pelos leitores não pode interferir e nem manipular, já que o entendimento varia de acordo com suas histórias, experiências, valores e propósitos, cada um compreendendo de uma maneira diferente. Considerando que os autores não podem manipular ou controlar os sentidos dos textos, podem gerar rejeição de algumas partes da escrita, ou até mesmo diferentes interpretações e conclusões.

Diante disto pode-se dizer que na interpretação pode haver divergências, pois compreensões distintas serão contestadas, havendo conflitos entre pessoas, sendo que as interpretações possuem relações de interesses diversos e sempre uma predominará. Todavia há boas e importantes argumentações nas interpretações minoritárias. Porém, na dominação, a maioria que detém a hegemonia da linguagem, tende a prevalecer.

Os professores e profissionais, em geral, devem assumir uma postura atuante no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, tendo o poder de expor

o que pensam e, através de ideias acreditam poder interferir neste processo de implementação das políticas.

ANALISANDO O CONTEXTO ESCOLAR DA REGIÃO PESQUISADA

Nesta parte do trabalho, analisam-se processos de formação de turmas, partindo da amostragem desta pesquisa, extraídos dos documentos e entrevistas realizadas com o corpo diretivo das escolas da região em que a medida educacional da enturmação está ocorrendo.

O universo da pesquisa compreende o Território do Médio Alto Uruguai¹, o qual conta com trinta e quatro municípios, totalizando cem escolas. Porém, nem todas as escolas em que foi mantido contato efetivaram a enturmação. Assim, a amostra da pesquisa envolveu doze municípios e quatorze escolas estaduais, considerando-se o critério da enturmação, implantada desde 2008.

Para dar conta desta pesquisa realizam-se entrevistas com gestores das escolas em que houve enturmação. Para entendimento dos dados coletados na pesquisa utilizaram-se técnicas de análise qualitativa e descritiva, que compreendem a utilização de tópicos do referencial teórico para a interpretação dos dados coletados na realidade estudada, confrontando teoria e prática. Assim, dando sequência às interpretações dos gestores entrevistados, utilizam-se as denominações A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, a fim de identificar os sujeitos da pesquisa.

Perguntamos, inicialmente, para os gestores como encaram o sistema de formação de turmas em execução no Estado. O (a) diretor (a) A, expôs sua opinião sobre o assunto da seguinte maneira:

A escola perde sua autonomia, além do modo de promover a desqualificação do ensino, baixa aprendizagem, ínfimo rendimento, complicações com o processo educativo por parte da escola como um todo, direção, professores, pais e dos próprios estudantes. Nossa escola adotava sempre a sistemática de constituição das turmas, respeitando as vontades dos estudantes e a análise que os professores faziam para superar as dificuldades. Com a enturmação, todos os estudantes são “socados” em uma mesma sala de aula, independente das dificuldades que apresentam, inclusive das preparações dos professores e do tamanho das salas de aula (GESTOR A, 2008).

Diante desse argumento, ressalta-se que as políticas públicas objetivam atender às necessidades sociais, viabilizando melhorias, assegurando direitos básicos, como saúde, educação, moradia, segurança. Porém, não é essa a imagem e não parecem ser esses os objetivos que as políticas educacionais estão atingindo, como pode ser evidenciado pelo

¹ Houve modificação no Universo da Pesquisa, ampliando, da região da 20ª CRE para o Território do Médio Alto Uruguai, por ser a disposição mais ampla em cuja abrangência se situam vários projetos da URI-FW.

entrevistado, em que o mesmo demonstra que essa medida educacional contribuiu para a precariedade do ensino e não para promover a qualidade. Para ilustrar tal abordagem, valemos das palavras de Muller (2000) que define as políticas públicas como “um nível privilegiado de interpretação específica da atividade política, no qual a centralidade está na capacidade do Estado em resolver problemas e não na imposição de uma ordem política global” (apud OLIVEIRA, 2000, p. 6).

De acordo com a ideia do autor, é indispensável destacar a importância de uma política pública, fazendo referência à política educacional que se analisa, seja para um Estado, para uma cidade, ou para um determinado local que atinge pessoas, e impõe ações que lhe darão direcionamento de como agir.

O gestor H, quando perguntado a respeito da mesma questão, afirma que

Não é aceitável. Tendo em vista que o número elevado de alunos, com diferentes níveis de conhecimento, necessitam de atenção especial. Com grande número de alunos o professor possui dificuldade de atender individualmente e, conseqüentemente, o rendimento é baixo (GESTOR H, 2009).

Assim, com base no argumento do gestor H salienta-se que a medida poderá trazer conseqüências negativas para a educação nas escolas estaduais. Entre elas, podemos citar a queda da qualidade do ensino e o aumento da evasão e repetência. Numa turma que possui um número elevado de alunos fica prejudicado o atendimento individualizado, a aprendizagem, a avaliação e a interação professor-aluno, aluno-aluno, já que, por vezes, o estudante já está integrado numa turma e terá que se adaptar a outra com novos alunos.

O gestor E também expôs sua opinião, discordando desta medida educacional:

Economizar, reorganizar as contas do Estado, realmente era urgente. Mas sacrificar a base da formação do conhecimento numa era em que quem sabe mais larga na frente, é covardia, é desumanização. Nós, como educadores, somos progenitores dum momento em que a consciência da vida, do valor humano está sendo muito questionado. Tanto em função da situação ambiental, a qual nos encontramos; como, em função da falta de reconhecimento ao próximo, provocado pela fuga às drogas, da violência implícita e explícita. Acredito que o nosso maior desafio é justamente ordenar tudo isso na cabecinha dos nossos alunos, e não ajudar a confundir o quanto valem para a humanidade. Que nesse caso, a economia que o Estado deve fazer para organizar as suas contas (GESTOR E, 2009).

Esta reflexão, feita pelo entrevistado acima, inquieta, no sentido de querer saber o que será do futuro dos alunos, das crianças, que estão aí à mercê dessa medida educacional perversa e, ao mesmo tempo, dotada de complexidades que parecem difíceis de serem desvendadas e compreendidas.

O ideal seria que os chamados gastos e despesas com a Educação não fossem desta forma chamados, mas sim de investimentos, que proporcionarão melhores condições para o

desenvolvimento, tanto da escola, quanto dos professores, dos alunos, enfim, de todos que contribuem para a formação da comunidade escolar. O Estado necessita diminuir gastos, reorganizar suas dívidas, porém, tem que ter presente que a Educação, o ensino, norteiam e dão suporte para o país, o Estado, a sociedade. É imprescindível que a mesma apresente condições favoráveis, de acesso a todos, possibilitando, através dela, a inserção dos sujeitos no meio social, e o exercício de sua autonomia

Para o Banco Mundial esta medida implantada, a enturmação, visa à diminuição de despesas, pois:

Segundo estudos citados pelo Banco Mundial, o tamanho da classe (número de alunos por professor) não incide ou tem uma incidência pouco significativa sobre o rendimento escolar: acima de vinte alunos por sala, afirma-se, não faz diferença se não trinta ou cinquenta ou mais. Sobre essa base, o Banco Mundial recomenda aos países em desenvolvimento não empenhar esforços em reduzir o tamanho da classe [...], pelo contrário, incrementar o número de alunos por sala a ficam de baixar custos e utilizar esses recursos em livros didáticos e capacitação em serviço (TORRES, 1998, p. 167).

Essa abordagem ilustra o que está ocorrendo com parte de educação no Estado do Rio Grande do Sul, hoje. A medida da redução de gastos, leva ao aumento do número de alunos por sala. Essa situação pode ser confrontada com o que diz o Parecer CEE/RS 1400/2002, que recomenda que: “1º ano tenha até 25 alunos, do 2º ao 4º ano até 30 alunos, do 5º ao 8º ano até 35 alunos”. É necessário que estas salas de aula estejam equipadas e preparadas para atender às necessidades básicas dos alunos, incluindo carteiras suficientes para o número de educandos, bem como quadro de giz em condições favoráveis, sala com aeração, janelas adequadas para proteção com incidência de sol. Porém, não é bem nessas condições que algumas escolas estaduais se encontram. A educação não poderia ser vista como uma mercadoria, exercendo através dela relações de mercado em que aqueles que fazem parte da minoria usam de poder para interferir de forma equivocada na educação, por exemplo, determinar o número de alunos por sala, medida baseada apenas nos princípios mercantilistas, visando à quantidade e não à qualidade. Tais atitudes vão, totalmente, contra a política da construção do processo ensino/aprendizagem do sujeito em que o mesmo constrói o conhecimento com base na cooperação, no respeito, na solidariedade, exigindo mediações do professor para o seu desenvolvimento integral.

Quando o gestor I argumenta em sua entrevista percebe-se em suas palavras o mesmo sentido que os entrevistados H e E expuseram, ou seja:

Achamos que a enturmação do Ensino Fundamental em nossa escola não foi positiva, pois ocorreu um alto índice de reprovação, devido ao grande número de alunos, o que não oportunizou um ambiente propício para a concentração, dificultando assim, a aprendizagem. Vivenciada essa experiência, achamos que

turmas menores, com uma média de vinte alunos, apresentarão um aproveitamento maior, melhor e mais positivo (GESTOR I, 2009).

Nesta fala se depreende que esta medida poderá deixar algumas marcas nas escolas, neste caso, como podemos perceber, o índice de reprovação e o baixo aproveitamento das aulas é um fator que parece estar contribuindo para o comprometimento do processo ensino aprendizagem dos alunos.

No contraponto, há um grupo de professores apontando que a enturmação, de certa forma, pode ser considerada aceitável. Uma vez que, tanto o gestor L quanto o Gestor B afirmam, respectivamente: “É aceitável, porque em muitas escolas de ensino fundamental a realidade era de 5 alunos por série, mas na nossa escola temos turmas com 20 alunos por turma em média” (GESTOR L, 2009). “Pedagogicamente não, no entanto, administrativamente sim, pois há contenção de despesas” (GESTOR B, 2009).

Na mesma linha de argumentação, o Gestor M afirma:

Dependendo do número de professores e de alunos disponíveis na escola concordamos com a enturmação. Se a turma tiver número reduzido de alunos concordamos em unir duas séries. Não é aceitável que um professor dê aula para quatro ou cinco alunos enquanto outro tenha que atender trinta ou mais (centros grandes). Também não concordamos com a imposição feita pelo governo, mas achamos louvável a atitude de fazer uma melhor distribuição dos professores desde que respeite os direitos dos professores e dos alunos em receber uma educação de qualidade sem infringir a lei (GESTOR M, 2009).

Percebe-se, a partir das reflexões dos 3 gestores distintos, mas que detêm posicionamentos semelhantes, que, apontam algo questionador, quando falam em remanejamento de professores e número reduzido de alunos por série. Entende-se que a justificativa para a aceitação dá-se de acordo com a realidade produzida pelos formuladores de política, pela mídia, ou seja, pelo contexto de influência e de produção de textos.

O importante é que a partir do momento em que os sujeitos constroem sua autonomia, seu papel de cidadão perante a sociedade podem assim contribuir com seu ponto de vista nas decisões. O processo disso tudo é construído, aprimorado e concretizado na escola, lugar de construção da aprendizagem e cidadania. Esta abordagem faz referência com o que falam os gestores F e J, quando dizem que a formação de turmas não é aceitável, devendo-se levar em conta a realidade da escola, pois cada turma apresenta um nível de desenvolvimento (GESTOR F e J, 2009).

Nesta parte cabe salientar a importância da gestão, como mencionado no decorrer da pesquisa. As políticas educacionais têm como objetivo contribuir para uma educação de qualidade, sendo que a concretização desta se dá através da gestão, pelo fato de a mesma ter autonomia relativa para criar as ações, viabilizá-las e avaliá-las no ambiente escolar. Assim, é

relevante apontar o que Lück diz referente à gestão, [...] “se entende que a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas” (LÜCK, 2007, p. 25).

Cabe, então, ao gestor, proporcionar meios para a concretização de ideias pensadas no ambiente escolar. A realidade em que se encontram as escolas pode ser um ponto de partida para a viabilização de tais ideias que necessitam ser planejadas e estudadas, tendo presente um fim comum.

A realidade da escola precisa ser analisada, seja para a prática de um trabalho curricular, uma atividade de sala, que faz parte do planejamento do professor, a qual está inserida num contexto micro, seja, num contexto macro, como, por exemplo, a medida da enturmação.

E esse ambiente precisa ser propício para o desenvolvimento do educando, a escola precisa estar preparada para atender à demanda, deve estar munida de um corpo docente qualificado, coordenação pedagógica, direção, apoio pedagógico, secretaria, biblioteca, determinados recursos que auxiliam, também, no progresso de uma instituição, proporcionando aos docentes, discentes e comunidade em geral, educação com responsabilidade e, assim, corresponder aos objetivos propostos.

Verificar o nível de desenvolvimento de cada turma, individualizadamente, segundo os entrevistados, é de suma importância também. Talvez, um estudo de caso, aprofundado pudesse ser feito antes da aplicação e execução de uma política pública. Dando seguimento à análise das entrevistas, os gestores a seguir responderam, expressando através de suas palavras sua contrariedade frente a essa medida. O gestor D expôs sua reflexão acerca de como se processa a aceitação de tal medida educacional. Para o entrevistado “não é aceitável. Isto não leva a objetivo algum, porque é bastante difícil trabalhar com níveis de aprendizagem diferentes. Acho isto muito antigo, o sistema está impondo às escolas um trabalho arcaico” (GESTOR D e N, 2009).

Quando os gestores apontam esta medida educacional como sendo antiga, dá-se pelo fato de que, há mais ou menos uns cinquenta anos as aulas eram ministradas dessa forma, multisseriadas, na sala de aula de cinco séries e, ainda, com níveis de aprendizagem distintos. Havia apenas um professor para conduzir as atividades, isso acontecia por não haver professores suficientes nas escolas.

Na sequência, o gestor C argumenta expondo sua opinião sobre a medida educacional. Para ele: “Não é aceitável, mas como tínhamos que cumprir ordens tivemos que atender a determinação da governadora” (GESTOR C, 2009).

Questiona-se, será que apenas cumprir ordens e não questionar, não reivindicar é a melhor decisão a ser tomada? Ainda, é assim que a escola está assumindo seu papel de formar cidadãos críticos? Aceitando em silêncio as determinações do governo, sem ao menos indagar o por quê?

O papel dos docentes, enquanto cidadãos na sociedade, vai muito além de apenas aceitar o que nos é imposto, constatar não é suficiente, é preciso que a partir do que se constata, realizar, ações de mudança, práticas de intervenções como sujeito da situação e não objeto, que age de forma passiva. Precisa-se reportar à política educacional, alvo principal da pesquisa que está deixando a escola e os professores acomodados, e que não parecem apresentar motivação para praticarem atos de mudança, ou pronunciar sua insatisfação quanto às políticas públicas de educação.

Isto demonstra o quanto a autonomia das escolas não é exercida. Se a política educacional foi implantada, cabe à escola e aos docentes que nela atuam reavaliar sua prática, buscando meios para o aprimoramento da mesma, de certa forma é um começo para haver mudança. É o espaço do Contexto da Prática que pode auxiliar a ressignificar uma política global, de forma local. Assim, de acordo com Mainardes:

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Como já explicitado, anteriormente, o Contexto da Prática tem grande ligação com o Contexto de Produção de Texto, sendo que no momento em que a política educacional é implantada, cabe aos sujeitos, neste caso, às escolas, interpretarem-na. Uma vez que as mesmas não encaram os textos políticos de forma ingênua, justamente por levarem em conta em suas interpretações, as histórias, os valores, os princípios, as experiências, os propósitos e os interesses entre eles. Isto é a prova de que os formuladores de políticas não podem controlar seu significado, cada indivíduo compreende de uma forma diferente o que lê, de acordo com o contexto em que está inserido.

O importante é que as escolas, a partir do momento em que internalizam o significado do discurso político, possam recriar um novo olhar sobre o efeito que esta política produz. Esta abordagem designa, portanto, que os docentes e demais profissionais da educação assumem uma postura ativa no processo de interpretação e reinterpretção das políticas

educacionais, conseqüentemente, o que pensam e praticam tem grande interferência no processo de implementação das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

A Escola, quando assume uma postura de reflexão, de questionamentos e indagação sobre as políticas implantadas, está contribuindo para a formação do sujeito (aluno) crítico que exerce sua cidadania. No momento em que o sujeito não se satisfaz com a subordinação dos que detêm a hegemonia, pode-se dizer que ele não é mais objeto da História, mas sim, sujeito dela.

A segunda pergunta da entrevista questionava os gestores em relação ao número de turmas agrupadas na escola, bem como o número de séries agrupadas na mesma. Assim, na amostra de 14 escolas, 25 turmas e 48 séries foram agrupadas, processo iniciado em 2008.

Dando seguimento à análise dos dados, apresenta-se a terceira questão da entrevista, a qual consiste em saber a justificativa apontada pelo Sistema Educacional para o agrupamento de turmas do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, os gestores responderam, expressando através de suas palavras que uma das justificativas apontadas seria que, com a enturmação haveria a redução de gastos, já que com mais alunos por turma, o número de professores diminuiria e as despesas também. Outro aspecto apontado como justificativa seria o baixo número de alunos por turma nas escolas e muitos professores, às vezes sem função nas instituições, precisando ser remanejados com o objetivo de diminuir o número. Em suma, as justificativas apontadas preveem a redução de despesas com os docentes, sem levar em conta os princípios dos Pareceres Estaduais CEED nº 1400/2002 e 580/2000 que determinam o número de alunos por série, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Percebe-se, portanto, a predominância do critério econômico.

A questão número quatro consistia em indagar como são viabilizadas as aulas com turmas numerosas, ou até mesmo com níveis diferentes. Os docentes responderam, expondo as dificuldades mais prementes da prática docente. Expuseram o fato de que procuram diversificar as aulas, partindo de temas geradores, que a interdisciplinaridade está bastante presente, que buscam o novo para trazer aos educandos, porém colocam que não é de grande valia trazer novas metodologias, se o atendimento individualizado não acontece, devido ao número elevado de alunos dentro da sala de aula e, também, devido aos diferentes níveis de ensino que se encontram num mesmo ambiente. Nesta questão tem-se presente o contexto da prática, quando a política educacional é implantada, estando atuante nas escolas. E os docentes precisam trabalhar da melhor forma possível para conseguir conciliar a aprendizagem dos educandos com as implicações da política educacional, uma vez que os

mesmos têm o poder de resignificação desta política, tendo a possibilidade de encontrar meios para melhor interagir com ela.

A respeito da questão número cinco, os gestores expuseram quanto ao processo de aceitação dos professores em relação ao aumento de alunos. Neste sentido, constata-se que as respostas foram diversas, porém, todos mostraram sua rejeição frente a esta medida, pelo fato de haver interferência negativa da política educacional na prática docente. Pode-se citar alguns apontamentos levantados pelos gestores, como, por exemplo, o fato de que os professores sentem dificuldades em preparar suas aulas, pela complexidade de atendimento individualizado e pela indisciplina que ocorre frequentemente. Um outro ponto pertinente nas reflexões dos gestores é o caso da multisseriação, em que os professores precisam ministrar as aulas com diferentes níveis de ensino na mesma sala, o que dificulta o bom andamento das atividades da aula, bem como a qualidade do ensino fica a desejar.

CICLO DE POLÍTICAS X REPRESENTAÇÃO DOS GESTORES

Para a coleta e análise de dados, constitui-se, também, um grupo focal, que, segundo Melo (2005), possibilita a inserção do pesquisador no grupo envolvido na pesquisa, de forma a anexar questionamentos, rever posições dos sujeitos, verificação dos dados, nem sempre possíveis com um questionário ou com a abordagem individual.

Os sujeitos da pesquisa são reunidos em grupos para reuniões quinzenais sobre a temática. Este grupo é denominado grupo focal.

O grupo focal foi constituído pelos gestores das escolas envolvidas na pesquisa e por docentes que atuam em turmas agrupadas, que aderiram à proposta. Este grupo objetiva ampliar a visão do assunto, obter novas informações, através da maior proximidade com os sujeitos da pesquisa, por meio de textos, debates e posicionamentos.

Os debates são lançados pela moderadora (pesquisadora) em forma de associação livre e estímulos sobre o assunto da pesquisa (BAUER, GASKELL, 2002).

Podemos dizer que o Grupo Focal é um encontro entre os gestores, docentes, pesquisador e orientador. No Grupo há uma discussão em relação ao tema da pesquisa. Num primeiro momento são apresentados os propósitos da mesma e, posteriormente, alguns textos em relação à Educação hoje, apontando e explicitando alguns aspectos referentes aos impasses e às perspectivas da educação, bem como da situação das escolas.

Diante disso, é oportuno salientar a importância de se realizar um agrupamento das falas dos sujeitos participantes do Grupo Focal, de acordo com o Ciclo de Políticas, pois o

mesmo dá a dimensão dos três contextos que estão presentes no dia a dia escolar na prática docente, interferindo na Educação como um todo.

A realização do agrupamento exige fazer uma análise minuciosa das falas dos gestores, após esta, então, define-se em qual dos três contextos eles se identificam melhor, observando-se que as respostas situam-se 20% no Contexto de Influência, 30% no Contexto de Produção de Texto e 50% do Contexto da Prática.

É possível perceber, portanto, que o percentual maior está no Contexto da Prática. Isso se dá pelo fato de que a pesquisa objetiva a reflexão acerca da Política Educacional, Enturmação, resultando numa reavaliação da prática docente. Pode-se dizer, então, que essas intervenções acontecem com a mediação do Grupo Focal.

Cumprir registrar algumas falas dos gestores que participaram dos encontros do Grupo Focal. Sendo que, as mesmas atestam a vinculação com o ciclo de Políticas. Para começar, temos a fala do Gestor Participante da Grupo Focal A, quando nos diz que:

O governo está sujeito a aceitar as ordens dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, quando há o empréstimo de dinheiro eles precisam cumprir ordens e mostrar resultados, e estes surgem e são impostos para as escolas, a educação mais uma vez sendo prejudicada (GESTOR PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL A, 2009).

Quando os governos necessitam de recursos para determinados setores, neste caso, a educação, recorrem aos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial. Este foi criado para prestar auxílio aos países que estavam passando por dificuldades após a 2ª Guerra Mundial, sendo que o mesmo ganhou e ganha forças auxiliando, até hoje, estes governos em crise. E assim, pode ser compreendido como:

Uma instituição financeira que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado. O grupo do Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si (SILVA, 2002, p. 45).

No momento em que há o empréstimo de recursos financeiros para os governos esta relação pode ser caracterizada como uma troca, algo é dado, porém impondo um retorno. Dessa forma, é importante ressaltar as palavras de Silva quando diz que:

[...] acrescidas dos empréstimos solicitados, prioritariamente, ao Banco Mundial, que passou a ser, com o Fundo Monetário, o principal ato na determinação de políticas econômicas e socioeducacionais, através de aprovação de créditos para setores da economia que, por extensão condicionam a implementação de políticas e de projetos para a educação básica e para o ensino superior (SILVA, 2002, p. 96).

Como mencionado anteriormente, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, interferem, diretamente, nas decisões e implementações das políticas públicas, entre

elas, a política educacional. E essa interferência nem sempre adquire um perfil voltado à qualidade educacional. Os financiadores visam à quantidade e ao retorno, para isso utilizam-se de métodos que acabam desfavorecendo o setor. Para dar continuidade à reflexão, temos a segunda fala de um Gestor Participante do Grupo Focal: “Surgiu comentários de que haveria uma ajuda de custo para as escolas, nas quais ocorreu enturmação – como forma de mascarar a realidade” (GESTOR PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL B, 2010).

Podemos dizer que essa atitude é uma forma de mascarar a realidade. No sentido de que a educação passa por impasses e momentos tumultuosos, há inúmeras dificuldades em trabalhar com turmas numerosas, porém, precisam cumprir ordens e acordos combinados, sendo que esta ajuda de custo, poderia ser uma forma de amenizar a situação.

De acordo com o apontamento do gestor acima, é válido ressaltar ainda, que a realidade da educação está mascarada pela mídia, uma vez que, neste momento, faz-se presente o Contexto da Influência e, também, o Contexto de Produção de Texto, quando exerce influência sobre as políticas educacionais através de um discurso hegemônico. Ainda, em relação ao Contexto de Produção de Texto, é oportuno salientar que a linguagem política se apresenta sob o formato e textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais. Esses textos nem sempre adquirem uma postura de veracidade e coerência, sendo que a ideia apontada pelo autor, não é aquela que está explícita, evidenciando aspectos ideológicos e dogmáticos.

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento do Gestor C, quando afirma que:

A gestão escolar possui um papel importante nas decisões da escola e também no gerenciamento das mesmas, é ela que viabiliza e norteia as ações na instituição e instiga o corpo docente para realizar uma boa prática, confrontando com as decisões do governo, analisando, por exemplo, as políticas educacionais implantadas, neste caso a da enturmação (GESTOR PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL C, 2010).

Do ponto de vista técnico a Gestão exige competência de fazer, decidir, liderar. Do ponto de vista político necessita do compromisso com o bem coletivo, com a participação, com o bem de todos. De acordo com Lück (2008) é oportuno ressaltar que as ações de gestão são, realmente, efetivadas e com resultados positivos, quando planejadas coletivamente. Há que avançar na superação das limitações do enfoque da administração, apenas. A gestão supõe a ideia do coletivo, da participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas, superando visões equivocadas.

Quando se fala em gestão refere-se a uma abordagem muito mais ampla do que o conceito de administração e de gerenciamento, lida-se, pois, com um processo político coletivo, que envolve ideias em comum, direitos humanos, ações e princípios democráticos e,

neste sentido, pode-se destacar nosso principal alvo, a educação, o sistema de ensino, requerendo um olhar cuidadoso e avaliador.

Dessa forma, é imprescindível ressaltar o depoimento do Gestor C, que se relaciona com o Contexto da Prática, no qual a política está à mercê de interpretações e recriações de ideias e opiniões, o que ocasiona transformações na política original. A compreensão dos textos políticos produzidos no contexto da produção de textos, atestam sua aplicabilidade. E é no momento em que a política educacional chega até a escola que ela ganha sentido, o sentido próprio de cada instituição, com a autonomia de ressignificar determinada política, dar um novo entendimento para a aplicação e efetivação da mesma no espaço escolar.

Para dar continuidade à análise das falas dos gestores, trazemos o Gestor D:

A escola está trocando seu papel e sua função de educar, ensinar e proporcionar um espaço propício para a aprendizagem pelo de gerenciamento, fazendo relação com uma empresa. Tendo que correr atrás de notas fiscais, de rifas, de festas para poder arrecadar dinheiro e com este realizar ações no espaço (compra de computadores, classes, DVD, som, entre outros). Sendo que esse dinheiro teria que ser oriundo do governo, mas sabemos que as prioridades para os governantes não são em relação à educação, esta está sendo vista como caso sem importância ou de fácil solução (GESTOR PARTICIPANTE DO GRUPO FOCAL D, 2010).

O depoimento deste gestor pode ser comparado com o Contexto da Prática. Os profissionais atuam na interpretação dos textos, elaboram sua compreensão acerca dos mesmos, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores enquanto pessoas, os propósitos, as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória. Esses aspectos contribuem para que as políticas sejam analisadas, tendo presente a possibilidade de reinterpretá-las e recriá-las, pois, no momento em que os textos são lidos pelos indivíduos, os mesmos têm autonomia para dar o sentido e o significado que lhes convêm. Os autores dos textos não podem controlar o seu significado, nem o sentido interpretado pelos leitores, não podem interferir e nem manipular, já que o entendimento varia de acordo com suas histórias, experiências, valores e propósitos, cada um compreendendo de uma maneira diferente.

Diante disto, podemos dizer que na interpretação pode haver divergências, pois compreensões distintas serão contestadas, havendo conflitos entre pessoas, sendo que as interpretações possuem relações de interesses diversos e sempre pode haver preponderância de alguns interesses.

Os professores e profissionais devem assumir uma postura atuante no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, tendo o poder de expor o que pensam e, através de ideias que acreditam, interferir neste processo de implementação das mesmas.

O Contexto da Prática é válido, nesse sentido, pelo fato de que ele explica como a Política Educacional é interpretada pelos sujeitos. Na escola, por exemplo, ela é internalizada pelos docentes que conhecem a realidade de seus alunos. E é devido a esse conhecimento que a escola possui autonomia para ressignificar a política e lançar outro olhar sobre a realidade em questão.

Para dar seguimento as reflexões do Grupo Focal, abordaremos nessa perspectiva do Ciclo de Políticas, apontamentos dos gestores em relação ao mesmo, sendo que, após uma explanação referente aos três contextos que direcionam o ciclo, os docentes puderam estar melhor inseridos nesse assunto.

Assim, com esse olhar os docentes expuseram seu descontentamento diante da busca incessante da escola pela manutenção financeira, pelo fato de que: “O governo não cumpre com suas obrigações quanto a recursos financeiros e apoio pedagógico”. Fala de um gestor (a) da escola.

Nesse aspecto estão presentes os três contextos do Ciclo de Políticas, uma vez que, o contexto de influência exerce função sobre as políticas educacionais através de um discurso hegemônico. Neste contexto, temos em foco que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, sendo que os mesmos vinculam suas ideias, valendo-se do espaço político e acadêmico, através de artigos em revistas, livros, conferências e exposições dessas ideias. Sendo que o governo diz fazer e cumprir determinadas metas e ações, porém isso não acontece concretamente, mantendo uma realidade totalmente mascarada, em que a hegemonia do poder é mantida elitizadamente.

Nesta mesma ótica, é oportuno dizer que o patrocínio e a imposição de algumas soluções de problemas oferecidos por agências multilaterais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros, exercem influência sobre as políticas educacionais. E cabe aqui a fala de um gestor quando nos diz que: “O professor precisa ser um ser pensante, tem que haver a liberdade do ser pensante”. E ainda nesta mesma visão, colocam que, “Está nas mãos na Universidade trabalhar o ser pensante”.

As professoras salientaram várias vezes que a Universidade exerce papel fundamental na formação dos profissionais na área da educação, uma vez que é a base para uma prática pedagógica de qualidade.

Há ainda uma pressão sobre os professores por parte da comunidade em geral, apostando neles todas as expectativas de melhora no setor educacional, sendo que os mesmos cumprem a função além de apenas ensinar, mas o cuidar e o educar estão presentes

constantemente na prática pedagógica, mostrando que o fazer pedagógico vai além da sala de aula.

Na conversa do grupo surgiu a partir das práticas comentadas que alguns professores adquirem uma postura indiferente, neutra, sem tomar decisões sérias, diante das situações que surgem. No contraponto, propõem um ser pensante, já que o mínimo que o professor precisa fazer é seu planejamento de aula diário. Eles expressam sua indignação frente àqueles professores que não estão preocupados com a formação integral do educando, muito menos sua formação continuada. Essa preocupação é extremamente relevante, expressando a vontade de lutar por uma educação melhor nas escolas estaduais, partindo do ponto principal, que é o professor, é válido refletir diante de tal abordagem.

Ainda, para dar continuidade à análise, um gestor (a) comenta: “É importante que o grupo pense junto, comprometimento com o fazer”.

Ilustra tal reflexão, as palavras de Lück:

[...] se entende que a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados, o que, de fato, tem acontecido na educação brasileira (LÜCK, 2007, p. 25).

Quando se menciona a gestão educacional incluem-se dois aspectos designados para identificá-la, estes são os aspectos macro e aspecto micro. Gestão Educacional no âmbito macro refere-se ao sistema de ensino mais amplo. Gestão Educacional no âmbito micro remete à escola como instituição. A gestão educacional atua nestes dois espaços, pois está presente em todos os ambientes ou em todos os setores, como mencionado anteriormente.

A gestão nas escolas está ainda em construção, pois há alguns impasses quanto à falta de liderança clara e competente e, ainda, à falta de orientação teórico-metodológica dos gestores. Então, é válido atentar para algumas modificações na gestão e estas requerem avanços importantes. Ou seja, a escola, enquanto instituição, deve buscar subsídios que lhe darão suporte para a prática da gestão educacional dentro do espaço macro e micro, possibilitando, assim, uma maior abrangência do tema em foco. É crucial apontar que “os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si” (LÜCK 2007).

Do ponto de vista técnico exigem competência de fazer, decidir, liderar. Do ponto de vista político necessitam do compromisso com o bem coletivo, com a participação, com o bem de todos. De acordo com esta ideia de Lück (id) é oportuno ressaltar que as ações de

gestão são, realmente efetivadas e com resultados positivos, quando vinculadas e planejadas coletivamente. Há que avançar na superação das limitações do conceito de administração, apenas. A gestão supõe a ideia do coletivo, da participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas, superando visões equivocadas.

Tais aspectos são relevantes para o bom funcionamento de uma escola, e os professores, da Instituição analisada destacam em vários momentos a fundamentalidade que se deve dar ao trabalho em equipe, o quanto este enriquece um espaço escolar, todos trabalhando por uma educação de maior qualidade, lembrando que, se as relações interpessoais são significativas, a aprendizagem dos educandos se processa de uma forma mais exitosa.

É importante ilustrar tal argumento com a fala de Lück, dizendo que:

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromissos com a promoção de transformação nas práticas escolares (LUCK, 2008, p. 33-34).

De acordo com a autora, a participação de todo o corpo docente que atua na escola, não apenas do diretor e dos membros que fazem parte da coordenação pedagógica, mas que todos tenham a oportunidade de discutir o que é melhor e mais prioritário para a escola. Sendo assim, os problemas e até mesmo as soluções para estes são apontadas pelo grupo e não apenas por um número restrito de pessoas, com opiniões e ponto de vistas muitas vezes limitados.

Dessa forma, dando continuidade às reflexões, aludiram à questão da inclusão, presente no que tange a enturmação como um todo, pelo fato de que os alunos com necessidades especiais são incluídos numa classe regular, sendo que na maioria das vezes são séries com um número significativo de alunos, dificultando o atendimento individualizado e o processo ensino aprendizagem, assim, os resultados são semelhantes aos das turmas enturmadas.

Um (a) gestor (a) comenta que: “Todos temos que trabalhar as dificuldades dos alunos, diante da enturmação, como fica esse atendimento?”.

Ainda é preciso levar em consideração o fato de que os alunos são oriundos de realidades diferentes, e isto é fundamental que seja trabalhado na escola, porém, os docentes apontam também que as dificuldades aumentam nessas condições e o poder público não dá suporte para que o trabalho seja de boa qualidade.

Reporta ao início da pesquisa quando se fala no Banco Mundial, como de extrema importância para a efetivação das políticas educacionais no país, é imprescindível que se faça jus às palavras de Torres, quando explana que:

As propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade (TORRES, 2003, p. 138).

É importante abordar nesse momento o que um gestor do Grupo Focal aponta: “Com os números é mais fácil de lidar”

Para ilustrar tais reflexões é oportuno trazer uma citação de Torres (1993):

As escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, utilizando deste modo menos professores e alocando os recursos destinados aos professores a outros consumos que melhoram o rendimento, tais como livros didáticos e capacitação em serviço (BM, 1995, p. 33).

Nessa citação conclui-se que a medida da enturmação está favorecendo a junção de turmas, diminuição de professores e de funcionários, resultando na redução de gastos, e na melhoria da aprendizagem.

CONCLUSÃO

A construção deste relato teve como objetivo avaliar e analisar os processos de formação de turmas no ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino na Região Norte do Rio Grande do Sul. Diante disto, afirma-se que a medida educacional da enturmação, operada no Rio Grande do Sul, requer análise e estudo aprofundado. A análise avaliativa de uma determinada Política Educacional revela-se fundamental para subsidiar o planejamento educacional.

A política educacional, enquanto uma das políticas sociais, é a aplicação da ciência política para o setor educacional. A referência à política implica em ideias e ações. A política, portanto, remete ao espaço em que se manifesta a politicidade da educação. Ainda, pode-se destacar que as políticas educacionais têm por objetivo estabelecer mediações entre o sujeito e suas necessidades, aproximando diferenças entre capital e trabalho.

A implementação de políticas educacionais consequentes, como pode ser evidenciado no decorrer da pesquisa, deve contribuir para uma educação de qualidade. Sua concretização dá-se através da gestão, por meio da qual as ações são criadas, viabilizadas e avaliadas. Seu propósito, portanto, é atender às diferenças entre as classes sociais, próprias de países capitalistas, visando a fazer frente às necessidades mais prementes da população. Como cabe

ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança.

É importante destacar, também, que as políticas públicas, neste caso da educação, são implantadas em meios a conflitos sociais, depositando nas mesmas a capacidade de superação e de gerenciamento das ações governamentais, o que, de fato, nem sempre acontece, ocasionando, por vezes, equívocos. Um deles, que podemos citar, é o da medida educacional, enturmação. Esta junção de turmas pode afetar, diretamente, a aprendizagem da criança, bem como o bom andamento das aulas, dificultando o processo ensino/aprendizagem.

A gestão educacional exerce função concretizadora das ações de políticas educacionais. A gestão vem sofrendo alguns impasses quanto à atuação da liderança de seus gestores. Como mencionado em parte da pesquisa, acerca da participação da comunidade escolar, professores e alunos nas ações de organização escolar, ressalta-se o quão importante é haver esta colaboração, quando todos assumem uma postura de participação nas decisões.

Ainda, pode-se concluir, a partir da coleta e geração de dados, que parte dos entrevistados expôs sua indignação frente a essa medida educacional, a enturmação. Apontam que a mesma trouxe apenas prejuízos para a educação, para as escolas e, também, para a aprendizagem dos alunos, principalmente no que tange ao atendimento individualizado e na relação professor e aluno.

Evidencia-se no decorrer da pesquisa que as políticas públicas têm objetivo de atender às necessidades da população, fazer com que algum problema que esteja acontecendo com determinado setor, seja sanado. Porém, não é isso que podemos observar com a política educacional da enturmação, ela não parece estar contribuindo para uma educação de qualidade, no momento em que se colocam trinta, ou mais alunos num 1º ano, por exemplo, na mesma sala de aula, o atendimento individualizado necessário ao aluno fica limitado, já que nesta fase, a criança está desenvolvendo suas habilidades da escrita, do seu raciocínio lógico matemático, construindo conceitos para sua aprendizagem, formando sua personalidade.

É importante ressaltar, também, referente aos dados analisados, que é imprescindível a escola fazer uso de sua autonomia para ressignificar a aplicação da política educacional, assim sugere-se:

As escolas sempre representaram as propostas das macropolíticas educacionais. Com esta afirmação queremos fazer menção aos processos pelos quais as escolas traduziram as propostas, interpretaram-nas, quebraram-nas, encontraram nelas interstícios não imaginados sobre os quais estenderam sua autonomia, mumificaram-nas, fetichizaram-nas banalizaram-nas, superaram-nas, aproveitando suas potencialidades. [...] não só exclusivamente as medidas em si que definem ou

decidem as verdadeiras mudanças, mas a forma na qual elas coletivamente se elaboram, produzem, redefinem e acabam por serem ajustadas [...] (FRIGERIO, 2002, p. 193).

É fundamental apontar, também, que não são apenas as políticas educacionais que definem os rumos, ou as atividades no ambiente escolar, mas quem tem o poder de ressignificá-las, dar sentido à sua prática e, ainda, fazer a diferença, são, sem dúvida, os docentes e os profissionais que atuam na escola. Ressalta-se, novamente, a importância de estudar e compreender o ciclo de políticas, em que a política educacional é entendida em três contextos diferentes, mas que se relacionam entre si. Ou seja,

Uma síntese crítico-reflexiva demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com a anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente, e, não sem resistências e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade (SILVA, 2002, p. 96).

De acordo com as palavras de Silva, anuncia-se que as políticas educacionais implantadas têm interferência dos organismos internacionais, porém são efetivadas com o consentimento dos governos. E são aceitas sem questionamentos ou, até mesmo, pouco analisadas, criticamente, pela sociedade em geral.

A escola tem um importante papel no exercício da autonomia relativa, para avaliar e mudar o que lhe é imposto, como por exemplo, em relação à medida educacional da enturmação. A instituição pode encontrar meios de mudar ou tomar decisões na escola que podem dar outro rumo para as atividades de sala de aula.

O que se percebe, também, na análise dos dados deste estudo é que alguns gestores mantêm uma postura indiferente diante da medida educacional, não mostrando interesse em mudar, apenas alegando dificuldades em trabalhar com turmas numerosas, porém não apontam possíveis soluções para melhorar determinada situação. Não se pode apontar os motivos de tal atitude, mas pode-se dizer que se todos os professores juntos planejassem ideias que pudessem amenizar a situação das escolas talvez fosse um bom começo para se ter uma educação de qualidade, na perspectiva de que o professor é o grande mediador não só do conhecimento, da relação professor aluno e das decisões macro políticas.

As políticas e a gestão da educação devem convergir para a aprendizagem de todas as crianças em prol de uma educação igualitária e de qualidade. Mas o que se observa é que as medidas educacionais no Brasil vêm sofrendo o mal da descontinuidade e carência de avaliação de seus impactos. Assim, cabe ao pesquisador estudar e analisar as decisões e as

medidas tomadas, na intenção de subsidiar ações futuras e avaliar, realmente, se estas decisões e ações estão contribuindo para uma educação de qualidade para todos.

É oportuno salientar em relação ao Grupo Focal, a relevância dos encontros nas escolas, nas quais houve enturmação. Foi possível perceber a persistência em buscar uma educação de qualidade por parte dos docentes envolvidos que atuam no espaço escolar, já que demonstraram alegria em ensinar, força de vontade em buscar o diferencial, lidam de forma crítica com a crise em que a educação se encontra hoje.

Assim, afirma-se o grupo de professores das escolas pesquisadas possui características fortes que se destacam. Entre as quais, a união, a persistência, a inovação, o cuidar e o educar, presentes na prática educativa, o diálogo, a troca de experiências.

Durante a discussão foi possível perceber o interesse por parte dos docentes em ouvir e saber reconhecer qual era o objetivo desse encontro e, junto com esse interesse, vinha a participação dos mesmos, através de fatos ou situações que eles vivenciavam em sua prática docente, o que é de grande valia para a construção da pesquisa, bem como para enriquecer o conhecimento de todos.

Percebe-se um apelo por parte dos professores em serem avaliados e analisados, principalmente quando há uma discussão sobre a situação dos mesmos e das escolas, a educação como um todo. Eles precisam ser ouvidos e, também, falar o que pensam. A discussão e o diálogo entre um grupo geram ótimas reflexões e estas, muitas vezes, apontam possíveis soluções para a prática docente.

É possível concluir então, que os docentes participantes de todos os encontros do Grupo Focal aderiram à pesquisa com entusiasmo, assim, uma das possibilidades de trazer soluções para enfrentar as dificuldades com a educação e a escola. Porém, perceberam que todos com sua parcela de contribuição podem auxiliar na melhoria no setor educacional, e isto foram percebendo no decorrer dos encontros. Refletiram que nas entrelinhas estavam as respostas para os questionamentos.

Todos os apontamentos citados pelos professores são de extrema importância para a construção deste trabalho, uma vez que expressam a realidade em que professores e escolas se encontram.

No decorrer da discussão os professores mencionaram que o governo não parece ter interesse em melhorar as escolas e por consequência a educação no país, visando o que é de seu interesse, bem como cumprir ações burocráticas. Isto causa revolta entre os docentes.

Afirmam os entrevistados que a Universidade tem o grande desafio de formar profissionais críticos, criativos, inquiridores que almejam um futuro promissor, que lutam por uma educação de qualidade para todos.

Ainda, apontam o fato de que a saúde dos professores está prejudicada, pois o seu ritmo está acelerado, não há tempo para a pausa e a reflexão.

Assim, concluindo, afirma-se que o trabalho com o Grupo Focal é de extrema significância para a solidificação da pesquisa. As discussões contribuem para a construção do referencial teórico, bem como para o enriquecimento do estudo, uma vez que, quando pesquisamos na fonte e os sujeitos viram interlocutores diretos das discussões, percebe-se que o trabalho adquire um caráter mais real.

Deslocar-se até as escolas e vivenciar um pouco da realidade junto com o corpo docente acresce nosso conhecimento, principalmente no que tange ao retorno da pesquisa para aqueles que contribuíram com sua opinião para a realização da mesma.

Apontar os erros e os acertos não é a grande solução para acabar com o fracasso na educação, há que unir esforços e não achar culpados, enquanto a escola diz que os culpados são os pais e os pais dizem que é a escola e a escola diz que é a sociedade e assim por diante, a solução fica a cada dia mais distante de ser encontrada. Os problemas estão aí, surgem a cada momento, os impasses fazem parte de todos os setores, é na política, na saúde, no transporte, no saneamento e é na educação também. Por isso o trabalho em equipe e a força de vontade para lutar são primordiais no que tange à qualidade na educação como um todo, fazendo parte, escolas, professores, alunos e as próprias políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004

BAUER. M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Regulamento (CE) nº 1400/2002 da comissão de 31 de Julho de 2002. **Jornal Oficial das Comunidades Europeias**, 01 ago. 2002. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2002:203:0030:0041:pt:PDF>>.

FRIGERIO, Graciela. A gestão dos sistemas educativos. In: UNESCO. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília: UNESCO e OREALC, 2002.

GESTOR A. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR B. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR C. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR D. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR E. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR F. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR H. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR I. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR J. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR L. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR M. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR N. Questionário realizado com os gestores estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2009.

GESTORES participantes do grupo focal. Grupo focal realizado com gestores das escolas estaduais da Região do Médio Alto Uruguai, Rio Grande do Sul, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gestão Educacional**. Uma questão paradigmática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ et al. **A escola participativa**. O trabalho do gestor escolar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. *Autonomia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MELLO, M. **Pesquisa participante e educação popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed.I. PPDA, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União nº 235**, Brasília, DF, 11 dez. 2001. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=1348&hTexto=&Hid_IDNorma=1348>.

_____. **Of. Circ. 20ª CRE/GAB/Nº0090/07**. Palmeira das Missões: Secretaria da Educação, 2007.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP, 2002.

SUDBRACK, Edite, M. **Relatório de pesquisa**. Frederico Westphalen, 2009.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge, Mirian. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REFLEXÕES ACERCA DO “FAZER” EM OFICINAS TERAPÊUTICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO¹

Thais Grossi*
Marisa do Nascimento Pigatto**

INTRODUÇÃO

A partir da prática de Estágio Profissionalizante em Psicologia Social Comunitária, realizado em uma instituição localizada em uma cidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, tornou-se possível discutir e analisar uma das demandas surgidas durante o desenvolvimento do estágio. Fundamentada pela literatura e apoiada na prática, através das observações e intervenções realizadas, a breve discussão tem por objetivo discorrer sobre o tema do “fazer” em oficinas terapêuticas, bem como a repercussão das temáticas abordadas no comportamento dos sujeitos das intervenções.

O estágio realizado nesta instituição teve sua prática voltada a dois grupos formados de acordo com as tarefas desempenhadas no local e as possibilidades de tempo disponível dos sujeitos e da instituição. Assim, os grupos foram divididos em: Grupo A, realizado três vezes no mês, uma vez na semana, com a utilização de diferentes oficinas acerca de determinada temática, escolhidas pelo grupo. E, Grupo B, que se reunia uma vez ao mês para trabalhar diferentes temáticas desenvolvidas pelas estagiárias de psicologia, com a colaboração dos sujeitos do grupo.

A demanda por discorrer sobre este tema no presente trabalho surgiu ao longo da prática de uma oficina terapêutica, realizada com o grupo A, com o tema sexualidade, escolhido a partir de pedidos do grupo, por acharem necessário ter maior conhecimento sobre o assunto. Nesta oficina, foi possível observar comportamentos expressos por um componente do grupo que sinalizaram a mobilização causada pela temática, sendo estes: risos desmedidos, conversas paralelas e tentativas de desviar a atenção do grupo. Os comportamentos foram relacionados a uma mobilização diante deste tema, pelo fato de o adolescente não tê-los manifestado em discussões de outros temas. Também, na discussão de temáticas sobre afetividade, foi possível observar comportamentos semelhantes, porém em outro componente do grupo.

¹ Trabalho realizado pela disciplina de estágio profissionalizante em Psicologia Social Comunitária I e II.

* Acadêmica do VII Semestre do curso de Psicologia da URI, campus de Frederico Westphalen - RS.

** Professora/Orientadora da disciplina de Estágio Profissionalizante em Psicologia Social Comunitária I e II.

Nesse sentido, por meio destas colocações será possível discutir acerca das intervenções realizadas em oficinas terapêuticas, contemplando a mobilização que certas temáticas causam em determinados participantes, buscando a compreensão das possíveis causas e efeitos dos assuntos nos mesmos. Em contrapartida, serão debatidos os sentimentos contratransferências sentidos por quem elabora e aplica as atividades. Esta reflexão torna-se importante para se obter um maior entendimento dos sujeitos de nossas práticas e de que forma pode-se auxiliá-los de maneira eficaz diante de situações mobilizadoras. Além de esboçar as formas como foram trabalhados os sentimentos despertados nos mentores das práticas a partir da resposta dada pelos sujeitos da intervenção.

A Prática das Oficinas Terapêuticas

A oficina terapêutica é compreendida segundo Oliveira (2008), como um espaço no qual a atividade é entendida como possibilidade de comunicação, mediadora da relação terapêutica e que permite o reconhecimento da subjetividade da ação que assume sentido único para o sujeito que a realiza. Tendo por objetivo a socialização e a promoção de um espaço de expressão mediado pela atividade, possibilitando e valorizando a criação e identificação cultural.

Sendo assim, compreende-se por oficina terapêutica a oficina sobre sexualidade realizada com o grupo A, da instituição de estágio, aonde se disponibiliza uma atividade sobre a qual se pretende construir conhecimento diante do tema abordado, deixando o grupo livre para se expressar acerca da temática, considerando sempre a cultura onde os membros estão inseridos e a demanda dos mesmos. A ação proposta tem essencialmente o objetivo de mediar o que a atividade requer, com a expressão e comunicação referentes à temática, levando em consideração os conhecimentos prévios dos sujeitos em relação ao tema, bem como proporcionar-lhes a construção de novos conhecimentos que os auxiliariam no seu cotidiano.

No trabalho com o grupo B., debateram-se variadas temáticas a partir da demanda do mesmo, sendo sempre com uma atividade que deveria ser construída e elaborada por todos os membros do grupo, expressando sentimentos e opiniões que eram úteis para uma reflexão posterior à atividade. Permitindo, ao mesmo tempo, uma (re)construção de conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios dos próprios sujeitos, sobre temática abordada.

Segundo Oliveira (2008), o que se busca nas oficinas terapêuticas é o estabelecimento de uma discussão mediada pelo fazer. Que o membro do grupo possa, com o auxílio do terapeuta, tornar o processo de fazer e a atividade como meio de comunicação e elaboração. Neste sentido, o autor defende a ideia do olhar e da escuta diferenciados e privilegiados que

cabem ao terapeuta, para acolher a manifestação do sujeito, a partir da atividade proposta, e junto com ele trilhar um caminho onde a manifestação adquira um significado, ou seja, encontrar aquilo que ainda não tem tradução e dar-lhe existência no mundo compartilhado.

Concordando com Lima (1999), quando este afirma que no espaço proporcionado por estas oficinas se estabelece um contexto que possibilite algo de uma criação, na qual o respeito pela capacidade criativa e seriedade no fazer sejam predominantes. Tendo o terapeuta a responsabilidade de buscar escutar a linguagem muitas vezes sem palavras, reconhecendo que ali há um sujeito com algo a dizer e a fazer.

Nesse sentindo, emerge a preocupação com as reações tanto verbais quanto comportamentais dos sujeitos da oficina sobre sexualidade, aonde se pode observar que uma pessoa do grupo teve crises de riso enquanto realizava um debate sobre doenças sexualmente transmissíveis, bem como expressou verbalmente: “Não quero participar nem escutar isso, eu já estudei essas coisas, não quero saber isso” (sic). Pensando nas falas de Oliveira (2008), acima citadas, quando ressalta a importância da percepção de que cada sujeito retirar um sentido único da ação que lhe é proposta, juntamente com a escuta e olhar psicológicos sobre a reação do adolescente, e a discussão em supervisão acadêmica, foi possível levantar a hipótese de que este tema mobilizou a tal ponto este adolescente que ele não suportou estabelecer este debate, demonstrando comportamentos de boicote ao grupo, ou seja, uma tentativa de calar esta temática por não ter condições emocionais de lidar com ela, de suportá-la.

Cabe ressaltar que, discutir sexualidade, ainda que a demanda tenha vindo do próprio grupo, traz em si crenças, valores, e demais particularidades socialmente construídas a respeito do assunto. Já que, este é um conceito extremamente particular e subjetivo, ainda visto por muitos como um tabu. Sendo assim, pensar sobre nossa intimidade, nossas particularidades, de uma forma saudável e natural se torna cada vez mais um desafio, devido aos abismos que são criados no ambiente familiar e posteriormente escolar quando, muitas vezes, o assunto é tratado com preconceito, moralismo e explicações que se limitam aos aspectos biológicos ou ao ato em si (BOCK, 1999).

É preciso salientar que, dependendo da situação em que a pessoa vive como, por exemplo, se reside em uma casa sem as devidas repartições, onde todos dormem no mesmo espaço físico, as questões de sexualidade ficam misturadas. Assim, a mobilização, ao tratar do tema, é ainda maior, sendo preciso um bom suporte para conter o que se apresenta ao grupo.

Mesmo que, em um primeiro momento, quando diante da atividade surgem as falas de desaprovação e os risos do adolescente, a sensação que perpassa o terapeuta é de desvalia, de

incompetência e de raiva, por ter dedicado tempo na elaboração da tarefa demandada pelos próprios sujeitos, que depois “resistem” ao trabalho. É necessário lembrar-se de todo este contexto que cerca a palavra “sexualidade”. Ainda assim, predomina um sentimento de confusão, dúvida se esta resistência do grupo refere-se ao terapeuta, ao tema, à atividade, enfim, são muitos os sentimentos que se misturam, dada a situação. O importante é que se tenha técnica e autoconhecimento o suficiente para separar-se da situação, entendendo que aquelas atitudes não são dirigidas à terapeuta/estagiária, mas sim, para o tema, que mobiliza e desperta conteúdos recalcados e negados pelo sujeito. É necessário que, de forma sutil, o terapeuta trabalhe para que o sujeito possa ouvir e compreender o que está acontecendo com ele, naquele momento, para que possa elaborar o que o mobiliza.

Nesse caso, no momento da atuação do adolescente, não houve tamanha habilidade, tendo contra-atuado meus sentimentos contratransferências ao final da atividade, quando disse ao grupo que entendia que falar sobre o referido assunto poderia ser constrangedor e, também, levá-los a comportamentos como rir, apesar de saber da seriedade do assunto. Não busquei entendê-lo e então devolver o sentimento que era seu em relação ao tema, mas sim, demonstrei que me senti atacada e contra-ataquei. Este fato, levou-me a atacar os sentimentos que me transferiu, falando algo para que também sentisse como um ataque sobre si, da mesma forma que eu havia me sentido, com seu comportamento. Contudo, após supervisão, reflexão e, também, leituras sobre atuações, transferência e contratransferência, foi possível compreender a situação e pensar em como intervir diante desta.

A partir disto, em um próximo encontro, chamei o adolescente para conversar individualmente, antes da tarefa. Perguntei como estava, falei um pouco sobre outros assuntos para deixá-lo à vontade e questionei o que pensava dos encontros e se gostava de participar, contudo, o máximo que ouvi foi que aquele era seu jeito de agir e que participaria dos próximos encontros normalmente. Realmente participou daquele grupo sem apresentar nenhum comportamento daqueles citados anteriormente, porém a temática em debate era outra. Compareceu a mais um encontro e depois não presenciou os demais devido ao fato de sua mãe ter falecido e ter que assumir os cuidados de sua irmã mais nova, deixando, inclusive, de ir à escola. Em virtude disto, não foi possível continuar um acompanhamento individual deste adolescente, mas possibilitou o levantamento de hipóteses sobre seu comportamento no grupo de sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, além daquelas já citadas.

Estas hipóteses foram: a possibilidade de que sua mãe fosse portadora de uma doença sexualmente transmissível e, portanto, falar sobre o assunto lhe exigia pensar que um dia talvez tivesse que separar-se de sua mãe caso esta viesse a falecer em decorrência da doença;

o fato de ter que assumir o papel de cuidador de sua irmã, que nos leva a questionar a existência ou condições de seu pai para isto, fato que agravaria a mobilização no trato do assunto; ou, o quanto ele, enquanto adolescente, se via e se percebia em meio a sua sexualidade, as doenças possíveis e que meios tinha para proteger-se disto; dentre outras tantas que poderiam ser levantadas aqui. Porém, o que vale destacar, é o fato de que nada é por acaso, nossos comportamentos, sentimentos próprios e que despertamos nos outros, sempre são construídos por nossas vivências, contextos, culturas, valores, enfim, sempre existe uma explicação uma motivação para nossas ações que algumas vezes, podem ser sofrimentos que precisam ser vistos e tratados, pois causam muita dor e sofrimento.

É nesse sentido que Moscovici (1988) salienta o quanto o sofrimento consiste na expressão de diferentes formas de experiência de mal-estar, tais como: injustiça, humilhação, rejeição. Esses sentimentos encontram-se aglomerados nas condições psicossociais de exclusão e solidão. Neste estado, o sujeito se sente incompleto, sendo impulsionado na busca do outro, que, no entanto, é paradoxalmente desejado e temido. Assim, percebemos, no caso citado, que também seus comportamentos apresentavam ambivalência, pois demonstravam ao mesmo tempo uma tentativa de fuga e um pedido de ajuda, apesar de suas defesas lhe impedirem de conscientemente aceitar este pedido, em contrapartida, continuava vindo aos encontros desejando, inconscientemente, ser ajudado.

Da mesma forma, no referido grupo, porém com outra temática, uma adolescente apresentou comportamento semelhante ao referido acima. Ela ria muito enquanto realizávamos uma dinâmica sobre afetividade e, também, conversava outros assuntos com as pessoas ao seu redor dispersando a atenção do grupo. Esta situação poderia ser entendida de diversas formas, contudo ressaltam-se duas: a possibilidade de não estar interessada no assunto ou, como citado no outro caso, de uma mobilização a tal ponto que a levou a comportamentos de boicote à atividade por meio dos risos que tentam chamar a atenção, ou conversar com os demais sujeitos atraindo sua atenção e retirando-a do trabalho do grupo.

Também aqui, nossa tentativa foi abordá-la individualmente e entender com ela o que se passava. Neste caso, a intervenção foi extremamente positiva e válida, já que a adolescente relatou não se sentir à vontade falando de seus sentimentos e escutando os outros falarem, sente vergonha e por isso ri. Foi possível devolver a ela que seu comportamento é justificado por suas vivências, bem como é uma forma de defender-se daquilo que lhe traz sofrimento. Combinamos então, que ela viria conversar conosco quando se sentisse incomodada com os assuntos.

A partir deste dia, quando ela sentia necessidade de “fugir” da atividade, de alguma forma, nos falava no grupo e nós tentávamos identificar junto a ela, o que a levava a sentir-se assim, ou modificávamos algumas ações a serem desenvolvidas pelo grupo, quando a mobilização tornava-se inconstante. Foi importante perceber, no último encontro com este grupo, a forma como ela expressou seus sentimentos, dizendo que o momento destinado ao nosso grupo era onde sentia-se entendida. Neste mesmo encontro, escutou todas as demonstrações de sentimentos e expressou as suas, sem nenhum constrangimento aparente. Entendemos, assim, o quanto foi terapêutico para essa adolescente ser vista, ser escutada e ser entendida em seus conflitos internos, compreendendo que este era seu pedido de ajuda e que nossas ações vieram a somar para que ela conhecesse mais sobre si, melhorando a qualidade de suas relações interpessoais e conseqüentemente sua qualidade de vida.

Cabe ressaltar ainda, que esta responsabilidade, citada acima nas falas de Lima, sobre terapeuta buscar compreender e “ouvir” a linguagem sem a expressão das palavras pelo grupo em que se trabalha, foi crucial para o andamento e desenvolvimento positivo de nossos objetivos com o grupo B. Eram realizadas atividades em que os sujeitos permaneciam parados em seus lugares, sendo que, essas pessoas, geralmente, ficavam sentadas para realizar a tarefa artesanal do grupo. Entende-se então que, na verdade, estavam demandando um cansaço deste tipo de funcionamento “muito parado”, não tendo motivação para desenvolver as atividades propostas. Quando se reflete sobre isto, percebe-se que os sujeitos ficavam desde às oito horas da manhã sentados realizando trabalhos como bordados, pinturas e outros afazeres do gênero na instituição e que seria mais produtivo, para elas uma atividade em que pudessem se movimentar, algo dinâmico, diferente do que lhes era imposto em suas tarefas.

Além de que, os sujeitos destas ações nesta instituição, são pessoas com condições precárias de moradia, baixa renda, com vivências familiares e emocionais geralmente conflituosas, tristes e/ou ansiogênicas. Ou seja, em meio a um universo tão sofrido e desesperançoso, ansiavam por um momento de descontração e diversão que amenizasse e fizesse calar por alguns instantes esta realidade, enxergando na vida, e nelas próprias, que ainda existia a capacidade de criar, sorrir, e deslocar a libido para atividades prazerosas. Considerando que a instituição se responsabiliza por tentar dar maiores condições para mudanças em seus contextos de vida, ensinando novas oportunidades para obterem renda, bem como encaminhando para outras instituições os casos de agressão na família, alcoolismo e doenças. Assim, coube as terapeutas, a partir de seus conhecimentos em psicologia, tentar dar-lhes condições de enxergar o lado saudável e positivo deste contexto e fortalecer estas pessoas, para que tivessem maiores condições de lidar com seu contexto.

Nesse sentido, modificou-se o “fazer” com o grupo, sendo propostas atividades dinâmicas, como jogos com balões, atividades que envolvessem andar pela sala, trocar de lugares, abraçarem os colegas e outros gestos e movimentos que desacomodavam os componentes do grupo e faziam com que ficassem mais dispostos a colaborar e refletir sobre os objetivos das temáticas, conseguindo expressar melhor como se sentiam. Sendo que as terapeutas também passaram a ter maior motivação em trabalhar com o grupo pois, a partir desta modificação, foi possível fazer com que todos participassem do trabalho, enquanto vislumbrava-se as expressões de satisfação nos rostos dos sujeitos, também as terapeutas sentiram-se satisfeitas de estar levando um trabalho que era vivido de forma significativa pelo grupo e pela instituição como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo sempre do princípio defendido por Oliveira (2008), que reforça o quanto nenhum sujeito é obrigado a participar da oficina, sendo a permanência de cada participante variável, respeitando-se o processo de cada um, vale lembrar que tanto no grupo A, quanto no grupo B, foi aberto à participação de todas as crianças, as adolescentes e as mulheres que fazem parte do grupo do crochê no primeiro e das outras atividades no segundo. Contudo o espaço era para elas trabalharem temáticas que gostariam ou que eram percebidas como demanda do grupo. Sendo assim, considera-se o fato de algumas não participarem em determinados encontros, mas ressalta-se a diferença entre a não participação de fato, ou seja, não estar presente no grupo, e a falsa participação, ou seja, estar presente na atividade, mas de alguma forma, não senti-la como significativa e assim desviar a atenção do grupo. Sempre fazendo a diferenciação das manifestações que vinham de conflitos internos e motivações intrínsecas dos participantes, daquelas surgidas pela falta de empatia das terapeutas/estagiárias com as necessidades do grupo. Como foi o caso dos comportamentos expressos pelo grupo B, onde queriam participar do trabalho, mas não estavam sendo compreendidas em sua demanda, não estavam sendo ouvidas em um primeiro momento e por isso não havia motivação em participar de forma ativa das atividades.

Neste sentido, adverte Safra (2006), quando cita a importância de o analisando experimentar a presença do outro, que de alguma forma lhe possibilita o acesso ao pertencer e à experiência do reconhecimento de si. Este autor destaca, com esta frase, a relevância da escuta e do olhar que o psicólogo direciona ao sujeito, na maneira de perceber, analisar e traduzir o que fica implícito naquilo que transparece não só verbalmente, mas também comportamentalmente, sendo sentido pelo terapeuta através da contratransferência unida às

próprias vivências. Assim, destaca-se o quanto deve-se prestar atenção nas interpretações que se devolvem no sujeito ou no grupo acerca das compreensões contratransferenciais, para que este consiga elaborar e dar-se conta do porque age de determinadas maneiras.

Além disso, foi possível considerar, enquanto prática de estágio, a necessidade de perceber até que ponto pode-se mobilizar algo em contrapartida a até onde se conseguirá conter o que foi mobilizado. Diante desta constatação, entende-se a necessidade de abordar individualmente o sujeito mobilizado, neste caso, ambos os adolescentes dos fatos relatados, para entender junto com eles o porquê de seus comportamentos. Bem como, não se desconsidera a hipótese de, dependendo da gravidade e de não ter como trabalhar as questões envolvidas nas reações dos sujeitos, dar-se um fechamento aquele tema, de maneira que possa ser absorvido pelo grupo, e seguir para outra demanda.

Assim, por meio da discussão teórico-prática aqui apresentada, conclui-se que este espaço proporcionado pelas oficinas terapêuticas tem sua importância na atribuição de significados que cada um confere aos seus conhecimentos e ao seu percurso pelo social, seu valor de troca e de intervenção no universo cultural e coletivo onde está inserido, associando-se ao reconhecimento da subjetividade de cada sujeito. Sendo a troca de todos estes campos de vivência de cada um com os demais sujeitos do grupo, esperada como forma de resignificação, fortalecimento, bem-estar e crescimento mútuo. Do contrário, não sei se terá sentido a intervenção a que o psicólogo/estagiário se propõe.

Valendo-se para finalizar, a frase de Maximino (2001), citando que quando um grupo está constituído e integrado, as intervenções que são feitas para um indivíduo em particular, ecoam e atingem o grupo como um todo. Mas enquanto um dos sujeitos não estiver em sintonia com o grupo, ou tiver algo de si que compromete sua integração e/ou atenção às temáticas, inicialmente nossa intervenção deverá ser voltada a este indivíduo, mesmo que a proposta seja grupal, para tentar, de alguma forma, aliviá-lo do sofrimento que não consegue traduzir em palavras e que, por isto, expressa em seus comportamentos.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. T.; TRASSI, M. de L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

LIMA, E. A. **Clínica e criação**: um estudo sobre o lugar das atividades nas práticas em saúde mental. 1999. 183f. Dissertação (Mestrado)- PUC, São Paulo, 1999.

MAXIMINO, V. S. **Grupos de atividade com pacientes psicóticos**. São José dos Campos: Univap, 2001.

MOSCOVICI, S. Do amor e da dor: representações sociais sobre o amor e o sofrimento psíquico. **Estud. psicol.** v. 22. n. 1. Campinas, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, W. de. Adolescência. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, Curitiba: Juruá Editora, v. 17, 2008.

SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman,
formato e-book pdf, em maio de 2011.