

Currículo e suas diversidades de práticas e de abordagens

Mariana Aranha de Souza
Suzana Lopes Salgado Ribeiro
(orgs.)



Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

Mariana Aranha de Souza
Suzana Lopes Salgado Ribeiro
(Orgs.)

Currículo e suas diversidades de práticas e de abordagens



Taubaté/SP - 2018

CURRÍCULO E SUAS DIVERSIDADES DE PRÁTICAS E DE ABORDAGENS

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

EXPEDIENTE

Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

REITORA

Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

COORDENADORA ADJUNTA

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

LINHA DE PESQUISA 1: INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

LINHA DE PESQUISA 2: FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

ORGANIZADORAS

Márcia Maria de Moura Ribeiro – SIBi

Cristina Brito de Souza – SIBi

Maria Aparecida Lemos de Souza – SIBi

COLABORAÇÃO

Prof. Ms. Jobel Abdallah

REVISÃO

Maurício Cordeiro – Symples Digital

CAPA

Editora Casa Cultura - www.casacultura.com.br

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Maria Ap. L. de Souza - CRB-9087

S729c

Souza, Mariana Aranha de. [Org.].
Currículo e suas diversidades de práticas e de abordagens / Mariana Aranha
de Souza (Org.), Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Org.) - Taubaté/SP:
EdUnitau, 2018.
320p.

ISBN: 978-85-9561-076-7

1. Currículo. 2. Diversidade. 3. Interdisciplinaridade. 4. Educação. I.
Título.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático

1. Currículo diversidade 370.1
2. Interdisciplinaridade Educação 370.1
3. Educação 370

Sumário

Prefácio ... 05

Parte I- Currículo e escola

A interdisciplinaridade, o currículo e a escola ... 09

Priscila Aparecida Dias Salgado e Mariana Aranha de Souza

A escola, o currículo e a avaliação ... 39

Vanessa Gabriela Fernandes, Maria Aparecida Campos Diniz de Castro e Mariana Aranha de Souza

Violência em âmbito escolar ... 56

Margarete Passos dos Santos de Oliveira, André Luiz da Silva e Virginia Mara Próspero da Cunha

Parte II- Diálogos: áreas de conhecimento e novas tecnologias

Enfermeiro escolar ou professor qualificado para a saúde escolar ... 91

Luciana Siqueira Machado de Melo e Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Docência na engenharia: um caso a ser discutido ... 116

Emilton Alves de Carvalho e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

A gamificação como estratégia para o ensino ... 137

Lucio Luzetti Criado, Nelson Luzetti Criado, Letícia Maria Pinto da Costa e Mariana Aranha de Souza

Mediação e EAD: um estudo sobre as representações dos atores da educação presencial e a distância ... 164

David Vieira Carneiro e Patrícia Ortiz Monteiro

Parte III- Relações de aprendizagem: família e diversidade

As representações sociais dos professores: relação aprendizagem e família ... 192

Joana Jesus Silva, Alexandra Magna Rodrigues e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Relação família-escola: influências na escolarização de estudantes do meio popular ... 229

Goretti Cristina Neves M Ribeiro de Carvalho, Suelene Donola Mendonça e Roseli Albino dos Santos

Relações étnico-raciais: a escola como campo de pesquisa a partir de narrativas docentes ... 254

Eliana Sodré Mendes, André Luiz da Silva e Suzana Lopes Salgado Ribeiro

A qualidade do ensino nas escolas públicas de tempo integral em um município do vale do Paraíba paulista ... 292

Rafaela Cristina Ribeiro da Luz e Renato de Sousa Almeida

CONSELHO EDITORIAL

Andrea Paula dos Santos Oliveira Kamensky
(UFABC)

Ivani Catarina Arantes Fazenda
(PUC-SP)

José Carlos Sebe Bom Meihy
(USP)

Laurinda Ramalho de Almeida
(PUC-SP)

Patricia A. Albieri Almeida
(Unasp e Fundação Carlos Chagas)

PREFÁCIO

O livro **“Currículo e suas diversidades de práticas e abordagens”** apresenta onze artigos de pesquisadores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Todos apresentam uma imersão na dimensão social e pessoal, privilegiando as abordagens epistemológica, metodológica e ontológica que envolvem o processo educativo e de pesquisa, próprias de uma perspectiva interdisciplinar da produção do conhecimento.

A trilha interdisciplinar que este livro apresenta propõe a reflexão sobre ações conscientemente exercidas a partir de elaborações teóricas construídas com rigor e de forma cuidadosa. Tão importante quanto o produto das ações educativas é o processo e, mais que o processo, é a pesquisa sobre a ação. O envolvimento das pesquisas na compreensão das ações do cotidiano escolar é material sobre o qual se debruçaram durante os últimos anos os pesquisadores que produziram o material que ora se apresenta.

Nos textos apresentam-se reflexões sobre a diversidade de práticas desenvolvidas na Educação Básica, em diferentes Instituições Escolares na região do Vale do Paraíba Paulista. Para tanto, está dividido em três grandes blocos de discussão.

Na primeira parte, **“Escola e Currículo”**, três artigos mostram a escola como local de (re)pensar o currículo, frente os desafios da interdisciplinaridade, do processo de avaliação e da violência.

A contextualização dos locais em que se realizam as pesquisas, a definição da população e dos objetos de estudo, exige que se recupere a memória em suas diferentes potencializadas, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende, pressupostos fundamentais para as pesquisas em educação que se pretendem interdisciplinares.

O texto “A interdisciplinaridade, o currículo e a escola” apresenta possibilidades de compreender o fenômeno educativo a partir de uma perspectiva interdisciplinar, considerando essas três dimensões a como indissociáveis. O texto “A escola, o currículo e a avaliação” apresenta a relação existente entre essas três dimensões, apontando o aluno na centralidade do processo avaliativo que ocorre na escola. Já o texto “Violência no âmbito escolar” promove uma denúncia das formas pelas quais a violência se manifesta na escola e as possibilidades da criação de uma cultura de paz.

“**Diálogos: áreas de conhecimento e novas tecnologias**” constitui-se a segunda parte, na qual ganham centralidade as discussões a respeito de mudanças de práticas e abordagens vividas no cotidiano escolar.

Para a interdisciplinaridade essas mudanças se configuram em um movimento de metamorfose e incerteza, que impelem os sujeitos a um saber mais livre, mais próprio e, certamente, mais feliz.

É importante compreender, no entanto, que esse processo de metamorfose não é (e não deve ser) violento. É um processo lento, que exige uma atitude intencional de espera vigiada, que permite ao professor e ao pesquisador observar rigorosamente o contexto e os sujeitos, destacando desafios e possibilidades, de forma a estar atento para as melhores oportunidades de intervenção. Essa postura é a que empreende o sentido a que um trabalho interdisciplinar desperta, e para o qual nem sempre se está preparado: o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o que já foi construído.

Assim, os estudos sobre as interfaces com as áreas de conhecimento, promovidos a partir dos textos “Enfermeiro escolar ou professor qualificado para a saúde escolar” e “Docência na Engenharia: um caso a ser discutido” ganham destaque por permitir uma reflexão a partir de múltiplos olhares acerca dos fenômenos que orientam a docência.

Já os textos “A gamificação como estratégia de ensino” e “Mediação e EAD: um estudo sobre as representações dos atores da educação presencial e à distância” apresentam as possibilidades de novas mediações presentes nos processos de ensino e de aprendizagem – como os games e a educação à distância.

Todos se articulam em uma análise conceitual que permite a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano, os quais podem inspirar novos olhares sobre os fenômenos e novas práticas em diferentes contextos educativos.

Por fim, na terceira parte, **“Relações de ensino: família e diversidade”**, os quatro textos encaram discussões a respeito das relações de aprendizagem relacionadas à família e à diversidade.

Os textos *“As representações sociais dos professores: relação aprendizagem e família”* e *“Relação família-escola: influência na escolarização dos estudantes do meio popular”* apresentam uma leitura sobre a família e a escola, temas tão necessários à reflexão daqueles que mergulham no universo da Educação Básica no Brasil hoje.

Ao mesmo tempo, os textos *“Relações étnico-raciais: a escola como campo de pesquisa a partir de narrativas docentes”* e *“A qualidade no ensino nas escolas públicas de tempo integral em um município do Vale do Paraíba Paulista”* revelam uma discussão sobre a diversidade e a qualidade no ensino que permitem uma reflexão sobre essas temáticas, tão necessárias à realidade que vivenciamos atualmente.

Todos os autores entraram em contato com a percepção de educadores e registraram suas reflexões e análises amparadas por pesquisas de campo e bibliográficas. Assim, os textos apresentam falas de professores, observações e dados entrelaçados à referências teóricas e bibliográficas de modo a atualizar o debate acadêmico em torno dos temas. Por outro lado, as questões estudadas emergem da realidade profissional desses pesquisadores/educadores que imersos na realidade escolar selecionaram para estudo, temas candentes da educação brasileira.

Todos os textos despertam uma preocupação subjacente a uma formação (i) à interdisciplinaridade, enquanto enunciadora de princípios que orientam sua construção teórica; (ii) pela interdisciplinaridade, enquanto indicadora de estratégias; e (iii) para a interdisciplinaridade, enquanto indicadora de práticas de intervenção educativa.

Os fundamentos que orientam esse processo reflexivo exigem um processo de clarificação conceitual, que vai além do simples nível de abstração e permite

orientar tanto a pesquisa quanto a intervenção do professor que deseja recorrer à interdisciplinaridade. Nesse sentido, muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando, os textos aqui apresentados mostram que a dimensão epistemológica encontra-se articulada às dimensões advindas das práticas em situação reais e contextualizadas, mediadas pela dimensão ontológica.

Desta maneira, acreditamos que este livro possa de modo aprofundado, reflexivo e teórico apresentar alternativas para a prática educacional cotidiana de modo a melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Sendo assim, desejamos uma excelente leitura, boas pesquisas e melhores aulas!

Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC-SP)

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU-SP)

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro (UNITAU-SP)

A INTERDISCIPLINARIDADE, O CURRÍCULO E A ESCOLA

Priscila Aparecida Dias Salgado
Mariana Aranha de Souza

Interdisciplinaridade

Fazenda (2002, 2008a), pioneira nos estudos sobre Interdisciplinaridade no Brasil, aponta que o movimento da Interdisciplinaridade iniciou o seu percurso na Europa na década de 1960, na mesma época em que se evidenciaram os movimentos estudantis que reivindicavam um novo estatuto da universidade e da escola. A discussão sobre o papel humanista do conhecimento começou a interferir na estruturação de ciências isoladas, e os questionamentos sobre o saber em sua totalidade ganharam força e foco, principalmente na década de 1970.

Um dos principais precursores sobre o saber interdisciplinar foi Georges Gusdorf, que apresentou para a UNESCO um projeto que previa um trabalho interdisciplinar entre cientistas de ciências humanas em prol da “unidade humana”. Tal projeto partia de uma proposta de divisão por níveis relacionais: “Multi, pluri, inter e transdisciplinaridade” (FAZENDA, 2008a, p. 19). Essa variação de nomenclaturas dificultou o entendimento sobre o que significa ser interdisciplinar, e é possível observar certa confusão, por parte dos educadores, quando tentam uma definição dessas palavras relacionadas ao contexto disciplinar. Contudo, antes de utilizar essas palavras como vocabulário para esta pesquisa, há que se concordar com a autora e considerar a importância de uma investigação dos percursos da interdisciplinaridade, para não se debruçar sobre termos e reproduções impensadas (FAZENDA, 2008a).

Ao Brasil, a Interdisciplinaridade chegou no final da década de 1960, e o primeiro autor brasileiro que se propôs a pensar de forma significativa sobre o tema foi Japiassu (1976). Para Fazenda (2008a), esse tema sofreu sérias distorções, embaladas pelo que a autora chama de “modismo”, pois passou a ser utilizado nas escolas como palavra de ordem, sem o devido conhecimento de seus verdadeiros fundamentos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96, e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, os diálogos sobre Interdisciplinaridade surgiram com força nos meios escolares. Em seu artigo segundo, a LDB 9394/96 expressa a necessidade de a educação ser compreendida a partir de uma perspectiva da integração e da formação plena:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nessa passagem, o documento explicita que a Educação vai muito além da formação acadêmica, pois abrange todos os âmbitos da formação humana. Portanto, entende-se que a escolarização deve promover uma formação cidadã, buscando sempre associar os conteúdos escolares à realidade cultural e social dos educandos, e também uma formação mais humana, que possa ir além das disciplinas.

Sobre o conceito de Interdisciplinaridade

Para compreender a definição de interdisciplinaridade, buscou-se, em um dicionário comum de língua portuguesa, a definição dessa palavra: “Comum a dois ou mais campos disciplinares inter-relacionados” (FERREIRA, 2010, p. 433). Com base nessa definição, compreende-se o entendimento de muitos educadores sobre interdisciplinaridade, pois eles a entendem como uma mera junção, ou um trabalho conjunto entre duas ou mais disciplinas.

A fim de compreender o que realmente seja interdisciplinaridade, é preciso conhecer sua origem etimológica. Para Salvador (2006), o termo precisa ser estudado a partir da palavra 'disciplina', do prefixo 'inter' e do sufixo 'dade':

O prefixo *inter*, do latim, desencadeia inúmeros significados: entre, no interior de dois, no meio, fazer a ligação, estabelecer nexos, junto, uma ponte no processo de ir e vir. A palavra disciplina também vem do latim *disciplina ae*, ensino, instrução, educação e, ao longo do tempo recebeu outros significados, inclusive matéria organizada em conteúdos. O sufixo *dade*, também do latim, oferta a idéia de movimento, ação (SALVADOR, 2006, p. 116-117, grifos da autora).

Garcia (2000) também realiza a mesma análise etimológica desse vocábulo:

Assim, o prefixo *inter* nos permite interpretar a 'inter' enquanto um 'movimento' ou 'processo' instalado tanto 'entre' quanto 'dentro' (das disciplinas). Concebida desta forma, a inter seria algo inerente ao espaço das disciplinas envolvidas, seja em regiões de interseção (portanto, ainda 'dentro' delas) ou no espaço das suas relações imediatas ou virtuais – tal como um aspecto teórico situado ao alcance das disciplinas, por exemplo, mas ainda a ser explorado. A inter, portanto, pode ser exercida em espaços de interseção, comuns, ou explorada em espaços ainda não compartilhados que residam “entre” as disciplinas (GARCIA, 2000, p. 66, grifos do autor).

É interessante refletir sobre o fato de que ambos os autores, ao apresentarem a análise do termo interdisciplinaridade, dão um salto qualitativo sobre a primeira definição apresentada pelo dicionário de Língua Portuguesa, que atribui ao termo interdisciplinar o significado de “comum a dois ou mais campos de disciplinas”. Ambos os autores concluem que a interdisciplinaridade se constitui por uma ação que se realiza entre as disciplinas envolvidas, no que diz respeito às possibilidades de intersecção entre elas. Não se trata, portanto, de juntar uma disciplina a outra, mas de compreender (ou descobrir) quais são (ou onde estão) os pontos de convergência ou de complementaridade entre elas.

Essa forma de se compreender a interdisciplinaridade estabelece novos pontos de discussão que tendem a evidenciar uma forma de observar os fenômenos, sejam eles educativos ou científicos, a partir da perspectiva de que o conhecimento enfrenta um novo paradigma, o de que as fronteiras estão cada vez menos definidas, como afirma Santos (1996). Por outro lado, essa discussão não pretende, de forma alguma, criar uma tendência de que a interdisciplinaridade surge no âmbito científico no sentido de criar uma “metadisciplina”, como se fosse um movimento de destruição das disciplinas (FAZENDA, 2000). Ao contrário, está evidente que a interdisciplinaridade só existe porque existem as disciplinas.

A polissemia do conceito de Interdisciplinaridade

De acordo com Lenoir (2005-2006), há uma série de definições que permeiam o sentido da Interdisciplinaridade. Isso resulta do fato de que pesquisadores que se interessam pela temática advêm de culturas e fundamentações teóricas de diversas linhas. O autor apresenta três perspectivas diferentes sobre a abordagem interdisciplinar – a lógica do sentido, a lógica da funcionalidade e a lógica da intencionalidade fenomenológica –, e enfatiza a importância da compreensão da complexidade dessas lógicas, para que não se crie uma visão unilateral do termo.

A palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e, atualmente, dá a volta ao planeta. Esta palavra é utilizada tanto na francofonia (países cuja língua oficial é o francês), nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxônicos como nos países de língua espanhola ou portuguesa. Da Nova Zelândia ao Japão, de Portugal à Noruega, do Chile ao Canadá, o termo tem uma utilização corrente. Poderíamos crer, à primeira vista e, sem dúvida, de uma maneira um pouco ingênua, que este termo é portador de um sentido socialmente compartilhado pelo conjunto de seus utilizadores, e que se caracteriza por perspectivas comuns tanto no plano da pesquisa em educação como no plano da formação de professores. Uma tal apreensão corre

o risco de ser fonte de sérias más interpretações (LENOIR, 2005-2006, p. 2).

A primeira lógica argumentada por Lenoir (2005-2006) seria a do sentido. Essa, de origem europeia, mais especificamente francesa, preocupa-se com questões epistemológicas, ideológicas, sociais e conceituais. Ligada à concepção da liberdade francesa, prioriza a instrução como uma forma de aquisição de conhecimento e entende a interdisciplinaridade como uma forma de um **“saber-conhecer”** ou **“saber-saber”**.

A segunda lógica apontada pelo autor seria a do sentido e da funcionalidade, apelando para a conceituação da Interdisciplinaridade como uma forma de instrumentalização do saber. Pautada nos princípios de liberdade americanos, mais especificamente dos Estados Unidos, essa linha busca no foco de suas ações interdisciplinares a socialização dos sujeitos, o desenvolvimento do **“saber-agir”** no mundo, entendendo que o desenvolvimento do ser humano se dá pela vivência do **“saber-fazer”**.

Por fim, como representante da conceituação brasileira de Interdisciplinaridade, Lenoir (2005-2006) apresenta a lógica da intencionalidade fenomenológica, que tem em Ivani Fazenda seu maior aporte teórico. Diferentemente da lógica francesa (que focaliza o saber) e da americana (que focaliza o sujeito que aprende e a ação de aprender), a lógica brasileira busca, como elemento construtivo da Interdisciplinaridade, estudar o educador. O educador, assim, é considerado como sujeito que aprende e que ensina. Em sua construção de saber pessoal e profissional, descobre-se interdisciplinar e, a partir de sua subjetividade, oferece aos estudantes a oportunidade de construção de sua própria identidade. A linha apresenta-se como fenomenológica, pois permite um olhar sobre a subjetividade dos sujeitos na sociedade e estabelece uma linha dialógica entre eles. Portanto, nessa perspectiva a interdisciplinaridade ocorre pela intersubjetividade dos sujeitos no ambiente interdisciplinar da escola e, por consequência, na vivência social (no mundo). A linha fenomenológica aborda o **“saber-ser”** do educador.

Fazenda (2008b) concorda com a afirmação de que a Interdisciplinaridade é um conceito polissêmico e que está subjacente às questões culturais, como proposto por Lenoir (2005-2006). Para a autora:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008b, p.17).

Para Fazenda (2008b), compreender a Interdisciplinaridade como atitude representa a efetiva necessidade de olhar os fenômenos (sejam eles educativos ou científicos) por seus vários ângulos. Não é só trabalhar junto, mas reconhecer a importância dessa inter-relação para a produção do conhecimento e praticá-la.

Pensar o processo interdisciplinar a partir da perspectiva educativa envolve analisar também o professor e seu meio, sua formação e seu ideário. Não se pode pensar a Interdisciplinaridade sem considerar os pressupostos teóricos que envolvem a formação do professor, a relação desses saberes com o espaço em que ele habita e, sobretudo, “[...] a coerência sobre o que se fala e o que se faz” (FAZENDA, 2008, p. 20), uma vez que “[...] no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (*Idem*, p. 20).

Assim, compreende-se que a dimensão polissêmica do conceito de interdisciplinaridade, associada à sua perspectiva cultural, exige atenção especial à formação de pesquisadores e professores que se dedicam a trabalhar com essa temática:

A formação à Interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios), pela Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar (FAZENDA, 2001, p. 14).

Esse processo formativo de que fala a autora exige cuidado com as questões teóricas que fundamentam as práticas e com o cotidiano em que elas se realizam. Para Fazenda (2001), o exercício da Interdisciplinaridade conduz “a um saber mais livre” (p.18), fruto de um processo de construção teórico-prático lento, ou seja, que exige tempo de aprofundamento teórico e exercício prático, pautados pela reflexão constante. Para a autora, “[...] o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído” (FAZENDA, 2001, p. 18).

Panorama das Pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil

A fim de obter um panorama acerca das pesquisas realizadas sobre Interdisciplinaridade no Brasil, procedeu-se a uma consulta na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Como critério para a seleção dos trabalhos, optou-se por aqueles publicados no período 2013–2016, visto que disponibilizam leitura do material completo, pela conexão com a plataforma Sucupira¹.

Inicialmente, colocou-se como critério de busca na plataforma a palavra-chave “Interdisciplinaridade”, o que indicou 3.542 trabalhos sobre o tema. Optou-se, nesse sentido, por filtrar a busca por trabalhos realizados sob a orientação da professora Ivani Fazenda, referencial teórico no país quanto a essa temática, o que resultou em 41 trabalhos. Após ler os títulos e os resumos de todos, selecionaram-se 10 trabalhos que, relacionados com a temática “Currículo”, poderiam contribuir com os estudos e com a conceituação da problemática aqui apresentada. As dez pesquisas selecionadas, organizadas por tipo (tese de doutorado ou dissertação de mestrado) e por ano de defesa, foram analisadas em sua temática, abordagem metodológica e resultados obtidos, conforme apontam a Tabela 1 e o texto que a sucede.

¹ A Plataforma Sucupira fornece para toda a comunidade acadêmica, em tempo real e com transparência, as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG (Sistema Nacional de Pós-graduação). O nome da Plataforma é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977, de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como hoje a conhecemos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>>. Acesso em: 16.abr.2017.

Tabela 1- Pesquisas sobre Interdisciplinaridade e Currículo

	Título da pesquisa	Autor	Tipo	Ano de Conclusão
1	A prática interdisciplinar no mestrado acadêmico: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes	Marilda Prado Yamamoto	Tese	2013
2	Práticas corporais educativas: movimento interno e externo do ser interdisciplinar	Telma Teixeira de Oliveira Almeida	Tese	2013
3	O tempo e as histórias de vida: contribuições para a pesquisa interdisciplinar	Silmara Rascalha Casadei	Tese	2014
4	Cartas ao Educador: parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares como o fazer teatral	Celso dos Santos Solha	Tese	2015
5	Da criação à apresentação de propostas: movimento rítmico interdisciplinar desvelado na linguagem	Christine Syrgiannis	Dissertação	2013
6	Interdisciplinaridade na gestão educacional: utopia ou possibilidade	Jerley Pereira da Silva	Dissertação	2013
7	No cultivo da Filosofia: uma colheita interdisciplinar nos subterrâneos da rede estadual	Rodrigo Mendes Rodrigues	Dissertação	2013
8	O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares	Thais Floriano Ribeiro	Dissertação	2013
9	As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação	Peterson José Cruz Fernandes	Dissertação	2014
10	O desenho de cursos por competências com possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais	Rosiris Maturro Domingues	Dissertação	2015

Fonte: Base de teses e dissertações da Capes (2013/2016), elaborada pela autora.

A tese de doutorado de Yamamoto (2013), “A prática interdisciplinar no mestrado acadêmico: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes”, primeira pesquisa objeto desta análise, teve como objetivo contribuir para o avanço do conhecimento relativo à interdisciplinaridade e suas possíveis implicações no desenvolvimento humano. O estudo evidenciou a procura, pelos mestrandos do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, por um desenvolvimento pessoal e profissional. Partindo da hipótese de que o curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano mudou os alunos, tanto do ponto de vista pessoal, quanto em sua prática profissional, a pesquisadora optou por uma abordagem quali/quantitativa, analisando: o plano do curso, as histórias de vida expressas em autobiografias dos mestrandos, as falas dos mestrandos da primeira turma do curso, recolhidas durante atividades de observação de aulas, e questionários referentes à percepção dos mestrandos sobre a proposta interdisciplinar do curso.

A pesquisa utilizou a figura metafórica da matrioska² para apresentar as relações complexas e o olhar em camadas sobre o conhecimento, que, segundo a autora, nunca se fecha em verdade absoluta. O trabalho conduziu sujeitos e pesquisadora a retomadas existenciais de momentos significativos de suas trajetórias, evidenciando que a interdisciplinaridade contribui para o desenvolvimento humano dos envolvidos.

A tese de doutorado de Almeida (2013), “Práticas corporais educativas: movimento interno e externo do ser interdisciplinar”, segunda pesquisa analisada, tem como foco o acompanhamento da disciplina “Interdisciplinaridade, Autoconhecimento e Práticas educativas”, ministrada em um Centro Universitário da grande São Paulo. A pesquisadora aponta que o objetivo do acompanhamento foi compreender o desenvolvimento e o movimento na construção do que ela denominava “ser interdisciplinar”.

Almeida (2013) utilizou como metodologia para a coleta de dados o registro de depoimentos dos alunos, a partir de atividades práticas de leitura e apreciação de obras escritas e cinematográficas. O trabalho evidenciou práticas interdisciplinares de autoconhecimento como transformadoras na formação de educadores e colocou o sujeito, ser em movimento, como ponto fundamental na formação de educadores mais conscientes de si.

A pesquisa de Almeida (2013) permitiu uma reflexão acentuada sobre a importância da Interdisciplinaridade na formação de educadores, compreendendo-a, não apenas quanto aos saberes advindos de conteúdos técnicos, mas quanto à totalidade das dimensões que constituem a docência, considerando como fundamental a perspectiva do autoconhecimento na formação do professor.

Por outro lado, na tese de doutorado de Casadei (2014), terceira pesquisa objeto desta análise, intitulada “O tempo e as histórias de vida: contribuições para a pesquisa interdisciplinar”, o objetivo foi compreender a importância das histórias de vida nos processos de pesquisa e suas relações com a interdisciplinaridade.

² “Também conhecida como “**boneca russa**”, a matrioska é caracterizada por reunir uma série de bonecas de tamanhos variados que são colocadas uma dentro das outras.”

A pesquisadora utilizou a metáfora da metamorfose da borboleta para compreender o percurso de sua própria vida, entendendo-o como parte importante da pesquisa. A tese também faz uma análise do tempo, enquanto constructo teórico, para compreensão do tempo do sujeito.

Ao final do trabalho, Casadei (2014) aponta que é necessária a inclusão da formação existencial nos espaços educacionais, além da formação intelectual, pois em toda escola há muitos significados entrelaçados à vida de professores e alunos que precisam ser desvelados.

A tese de doutorado de Solha (2015), “Cartas ao Educador: Parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares como o fazer teatral”, quarta pesquisa objeto desta análise, questiona o modelo atual de formação do educador artístico, classificando-o como utilitarista e tecnicista, e propõe um modelo de formação baseado nos princípios da Interdisciplinaridade apontados por Fazenda (2001): parceria, coerência, diálogo, humildade e desapego.

O pesquisador descreveu dez aulas que ocorreram no decorrer de sua docência e que denominou de “Encontros Formativos”, sob o título de: “Cartas escritas, palavras soltas no espaço criativo de vida, da escola, do educador, do educando”. A partir da descrição desses encontros, promoveu um diálogo entre seus autores de referência e os relatos feitos pelos alunos, criando um material que auxilia na formação de educadores artísticos mais criativos. Esse processo, segundo ele, leva à formação de uma “postura interdisciplinar”.

Essa tese foi pertinente para esta pesquisa, pois promove uma reflexão sobre a necessidade de uma formação do educador baseada nos princípios interdisciplinares, em contraposição às formações vigentes que se apresentam de forma instrumental e condicionada a interesses mercadológicos. Outro aspecto interessante foi o fato de o pesquisador “dar voz” aos educadores em formação a partir das cartas. A leitura das cartas direcionadas a Solha (2015) ajudou na percepção da importância da inferência de cada palavra, de cada frase, e da escolha de enredo que os educadores fizeram ao escrever seus textos.

A dissertação de mestrado de Syrgiannis (2013), quinta pesquisa objeto desta análise, intitulada “Da criação à apresentação de propostas: movimento rítmico interdisciplinar desvelado na linguagem”, objetivou explicar como se forma o

movimento rítmico de criação a partir da linguagem. O trabalho relaciona o saber profissional da pesquisadora, que atua com práticas inovadoras de proficiência em língua inglesa à luz da teoria interdisciplinar. O resultado dos estudos aponta que “o movimento rítmico interdisciplinar”, metáfora utilizada ao longo da escrita da dissertação, tem início no “Ser”, ou seja, no sujeito que é elemento central do processo educativo e se desvela na “Linguagem”.

A dissertação de mestrado intitulada “Interdisciplinaridade na gestão educacional: utopia ou possibilidade”, de autoria de Silva (2013), a sexta pesquisa objeto desta análise, utiliza o instrumento de narrativa para expor a trajetória profissional de mais de dez anos do pesquisador como Gestor Educacional. A O objetivo foi apresentar novas proposições do ponto de vista histórico na área administrativa educacional, como propulsores de uma consciência da Interdisciplinaridade. Com fundamento no referencial teórico de Fazenda, acerca dos estudos sobre a Interdisciplinaridade, e de Chiavenatto, sobre o constructo da Administração, enfatizou-se a necessidade da “escuta” como destaque no exercício diário do Gestor Educacional. Foi utilizada a metáfora do Plantio, mostrando-se, no decorrer do trabalho, preocupação com o desenvolvimento e aprimoramento constante de saberes e habilidades adquiridos por meio da formação e da prática.

Já a dissertação de mestrado de Rodrigues (2013), sétima pesquisa objeto desta análise, intitulada “No cultivo da Filosofia: uma colheita interdisciplinar nos subterrâneos da rede estadual”, teve como objetivo oferecer um espaço para que os alunos pudessem, a partir de conversas filosóficas, falar e refletir sobre violências no ambiente escolar.

O pesquisador, utilizando o recurso de metáfora conceituado por Fazenda (2001), denominou-se como “Cultivador”, durante o processo de coleta de análise dos dados. Essa metáfora foi escolhida porque ele é professor de filosofia e porque entende que essa condição o torna apto a cultivar “[...] reflexões, questionamentos e cultura, no terreno fértil que é a escola”.

Rodrigues (2013) utiliza a fenomenologia como princípio norteador para a observação e coleta da historicidade que orienta a pesquisa. Os alunos participantes foram indicados pela direção da escola pesquisada e categorizados

por ela como alunos “indisciplinados”. A partir do recurso hermenêutico, o pesquisador retomou o conceito de “indisciplina”, interpretando as experiências colocadas pelos discentes, dando-lhes significado e fazendo dos encontros com os alunos pesquisados momentos de reflexão e transformação de seu olhar sobre sua trajetória.

A partir da análise da pesquisa de Rodrigues (2013), pôde-se perceber melhor a relação entre filosofia e a interdisciplinaridade de Fazenda, o que fez todo o sentido para esta pesquisadora. A análise fenomenológica e hermenêutica sobre a violência, à luz da teoria da interdisciplinaridade, permitiu o questionamento sobre a importância que as pesquisas devem dar às vozes que muitas vezes são silenciadas na escola: as vozes dos alunos. Ao mesmo tempo, os relatos do pesquisador também mostraram como a pesquisa em interdisciplinaridade pode causar certa estranheza, sobretudo por tratar de temas como espiritualidade e afeto.

A dissertação de mestrado de Ribeiro (2013), oitava pesquisa objeto desta análise, intitulada “O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares”, traz como questionamentos e hipóteses as seguintes questões: “As práticas de uma vida transformam o sujeito? Uma doença crônica delinea o percurso de formação de um sujeito? Como se dá o desenvolvimento humano fora dos espaços formais de aprendizagem?”.

A pesquisadora, por meio da análise de sua própria história de vida, colocou-se como atriz principal de seu trabalho, fator que auxilia muito na reflexão sobre as questões do envolvimento do investigador com o objeto estudado. Promove-se o autor como parte importante do processo, não o considerando como mero instrumento ou entendendo-o como imparcial. Essa dissertação demonstra a abrangência da interdisciplinaridade e o modo como a pesquisa pode ser um excelente instrumento de autocrítica e autoformação, dando sentido às práticas vividas.

Na dissertação de mestrado de Fernandes (2014), nona pesquisa objeto desta análise, intitulada “As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação”, o objetivo é estudar e refletir sobre a relação entre escola e Interdisciplinaridade,

evidenciando a intersubjetividade das relações humanas, que hoje estão “demasiadamente castigadas”. A pesquisa indica a dicotomia entre ciência e existência como fruto de uma sociedade incapaz de promover uma vida sustentável no planeta e que, portanto, segundo o pesquisador, não existe, e sim, coexiste.

O trabalho de Fernandes (2014) parte de uma reflexão à luz da teoria do Agir Comunicativo de Habermas e propõe a superação da dicotomia entre ciência e existência a partir dos princípios interdisciplinares de Fazenda (2001): coerência, humildade, espera, respeito e desapego. Esses princípios são aplicados na prática educativa para a substituição da verdade da ciência pela verdade do homem, um ser no mundo e do mundo.

Por fim, na dissertação de Domingues (2015), décima pesquisa objeto desta análise, intitulada “O desenho de cursos por competências com possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais”, objetiva-se investigar o desenho dos cursos de qualificação profissional do SENAC de São Paulo, analisando o currículo formal e o currículo realizado. A análise feita pelo autor sobre o conceito de currículo e o conceito de interdisciplinaridade permitiu que os compreendesse muito mais como intervenção dos agentes do que como prescrições do planejamento curricular.

A análise dessas dez pesquisas que tratam da temática da Interdisciplinaridade permitiu compreender esse campo teórico a partir de suas implicações curriculares nas práticas pedagógicas e na formação dos professores. De igual forma, permitiu também compreender que, enquanto campo de pesquisa, a interdisciplinaridade privilegia uma investigação criteriosa sobre a pessoa do pesquisador, por intermédio do conhecimento de suas histórias de vida. Compreender a trajetória de quem pesquisa é parte essencial desse tipo de investigação, pois permite que o pesquisador tenha clareza de sua aproximação com o objeto de estudo e dos limites e possibilidades que essa aproximação lhe proporciona.

Entende-se, por fim, que as pesquisas recentes sobre a Interdisciplinaridade buscam uma atitude interdisciplinar diante do conhecimento e diante das ações educativas, o que as aproxima das questões teóricas aqui apresentadas.

A Interdisciplinaridade, o Currículo e a Escola

Juntamente com a chegada/surgimento do termo interdisciplinaridade, várias outras definições, diretas e indiretas, surgiram na tentativa de defender a importância da prática interdisciplinar na educação. Outro autor, Morin (2011), apesar de não tratar exclusivamente de Interdisciplinaridade, é referência nos estudos desse tema, pois não considera a educação de outra maneira que não seja em sua integralidade. Para ele, a fragmentação do conhecimento e o trabalho intelectual dividido em disciplinas isoladas é um dos problemas encontrados na educação atual.

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas, cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários (MORIN, 2011, p. 33 - grifos do autor).

De acordo com Morin (2011), a complexidade do conhecimento está na interligação dos conteúdos trabalhados em conjunto e em contexto. Uma palavra pode ter vários significados, dependendo do contexto em que se encontra, e a busca pela contextualização já pode ser considerada interdisciplinar.

Um exemplo, em Biologia, quando se pesquisa sobre um tipo de planta. Verifica-se que ela nasce em um determinado espaço geográfico (Geografia), que depende de determinadas relações químicas entre os elementos naturais para se desenvolver ou sobreviver (Química), que determinados grupos sociais dela se alimentavam em determinada época e que ela constituiu alimento que influenciou na vida em comunidade (História). Finalmente, que a forma de colheita desse alimento influenciou na decisão política daqueles grupos sociais (Sociologia). Realizou-se uma divisão disciplinar nesse exemplo para elucidar a complexidade que existe no desenvolvimento de uma pesquisa, pois muitas vezes o ensino escolar é considerado como instrumental, como uma entrada para o mercado de trabalho ou para a formação exclusivamente acadêmica dos

alunos. Na verdade, trabalha-se com o ser humano na complexidade do saber que produz, sendo ele agente de conhecimento e objeto de pesquisa.

Na realidade, esses conhecimentos não deveriam ser divididos em disciplinas, pois nesse mesmo exemplo existem muitas outras disciplinas que não foram citadas e que, nem por isso, encontram-se separadas nos momentos elucidados. Pensando assim, percebe-se por que muitos alunos não conseguem entender a importância de determinadas disciplinas em suas vidas: não conseguem visualizá-las em conjunto, diante de tantas fragmentações realizadas durante anos e anos na cultura escolar.

Sacristán (2000) afirma que

Quase se pode dizer que o currículo vem a ser um conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação. Essa interação de conceitos facilita a compreensão da prática escolar, que está tão condicionada pelo currículo que se distribui (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Ao tratar do currículo a partir de uma abordagem interdisciplinar, Sacristán (2000) afirma que a interdisciplinaridade não tem a intenção de significar apenas dois profissionais distintos trabalhando juntos, mas sim reconhecer a importância de se entender que as coisas existentes no contexto do indivíduo são complexas e multidimensionais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não seria uma maneira nova de trabalhar os conteúdos pertinentes ao conhecimento do mundo de forma conjunta, mas sim a mais adequada à realidade como objeto de conhecimento, sugerindo que desde sempre o conhecimento deveria ser buscado dessa forma, já que as coisas não existem isoladamente. Tudo necessita de tempo, espaço, causas, efeitos, interpretações e variações.

Nesse sentido, olhar as coisas de forma ampla e em suas várias dimensões é primordial para o trabalho interdisciplinar, o qual deve estar presente em todo momento, na educação, pois só assim se poderá efetivamente chegar ao conhecimento (MORIN, 2011). Mesmo que as disciplinas existam de forma

isolada, elas jamais conseguirão se sustentar assim, pois, mesmo que suas junções não sejam citadas, elas existirão por si sós. Nas palavras de Pascal:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (PASCAL, 1976, *apud* MORIN, 2011, p. 35).

Entende-se que a escola deve promover uma inteligência geral, que proporcione a correlação dos conhecimentos e que permita pensar os problemas de forma global e com articulação para sua resolução também de forma global (MORIN, 2011). A escola é um espaço vivo, onde se encontram e se buscam relações interpessoais e humanas. E é nesse sentido que ela precisa contribuir para a construção do humano, buscando as relações entre o pluralismo cultural, as diferenciações sociais e o pluralismo ideológico. Deve relacionar, também, o que “separa” e o que une os indivíduos. E é nesse sentido que ela necessita ser interdisciplinar.

Os professores precisam conhecer suas disciplinas dentro da sua área e saber relacioná-las com as demais áreas, entendê-las em suas mais diversas dimensões, enxergar a sua condição interdimensional entre as demais ciências e buscar métodos eficazes para obtenção desse mesmo posicionamento por parte de seus alunos. Um determinado saber não pode e não deve ser propriedade exclusiva de uma só ciência. Muito menos uma ciência deve ser mais reconhecida do que outra. Atualmente, diante da realidade capitalista, percebe-se claramente o domínio de uma ciência sobre a outra e da superioridade expressa mais em algumas ciências do que em outras. É na escola que se deve buscar o conhecimento crítico e reflexivo que liberta o indivíduo dessas concepções reducionistas, que consideram o lucro como base para uma hierarquização do saber. Na sala de aula, a partir do ensino interdisciplinar é que se consegue construir instrumentos para enfrentar essa realidade e criar meios para modificá-la.

Acredita-se também que, “[...] num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos-nos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar e ir além” (FAZENDA, 2013, p. 21). A inovação e a atitude devem ser palavras de ordem para uma educação interdisciplinar.

A atitude interdisciplinar

A Psicologia Social tem como uma de suas mais importantes buscas as investigações acerca do conceito de atitude. No entanto, esse conceito está longe de ser uma unanimidade entre os estudiosos dessa linha. Segundo Trindade (2001, p. 79-80), é possível apontar como características mais tradicionais das atitudes os seguintes itens:

- a) referem-se a um objeto, que pode ser concreto (pessoas ou grupo de pessoas, instituições, comportamentos, coisas...) ou abstracto (conceitos, normas, ideias...) mas que possui sempre valor social para o sujeito;
- b) têm uma componente cognitiva que engloba os conhecimentos que o detentor da atitude possui em relação ao objeto – esses conhecimentos são tidos como certos pelo sujeito;
- c) possuem uma componente afectiva preenchida pela avaliação que o sujeito faz do objeto e pode ser positiva ou negativa;
- d) apresentam uma componente conativa, ou seja, predisposição para responder em relação ao objeto;
- e) são aprendidas, sofrendo por isso influências sociais;
- f) são duradouras, isto é, prolongam-se suficientemente no tempo para serem estáveis, mas de modo suficientemente transitório para permitirem a sua mudança;
- g) São consistentes, isto é, relacionam-se com comportamentos específicos, permitindo prevê-los. A componente avaliativa, para além de determinar a direção da atitude, permite ainda determinar a intensidade (a força do pró e do contra) e a importância ou relevância da atitude (o mesmo objecto de atitude pode ser de diferente relevância para diferentes pessoas).

Para Trindade (2001), as definições mais recorrentes acerca do conceito de atitude têm sido construídas considerando-se essas características. A atitude reporta sempre a algo ou a alguém, gerando ações que envolvem pessoas, grupos, comportamentos, normas e ideias, estando sempre relacionadas à importância social que essas coisas têm para o sujeito que produz determinada atitude. Sua componente cognitiva engloba todos os conhecimentos e visão de mundo do sujeito em relação ao objeto e, juntamente com a dimensão afetiva dessa atitude, considera os juízos de valor do sujeito, ou seja, o que ele considera certo ou errado em relação ao objeto.

Para Trindade (2001), a atitude é aprendida e depende das influências sociais sofridas pelo sujeito. Como exemplo, a seguinte situação: uma pessoa que nunca experimentou se alimentar de carne e recebeu referências sociais de sua família, que é vegetariana, é convidada a experimentar o alimento pela primeira vez. Pode-se pressupor que esse sujeito apresentará uma atitude completamente contrária à de alguém que nunca experimentou carne, mas ele traz em sua referência familiar o hábito de ter em sua mesa todos os dias esse tipo de alimento. Nesse sentido, não se afirma aqui que um sujeito não apresentará nunca atitudes contrárias a sua criação, mas é possível enfatizar que as referências sociais são fortes componentes nas atitudes do sujeito. As atitudes são duradouras, levam um tempo até se estabilizarem e permitem mudanças. São consistentes e permitem que sejam previstas a partir do perfil do sujeito.

Longe do intuito de conceituar de forma absoluta o termo “Atitude”, não se pretende, neste texto, estender-se nos estudos da Psicologia Social. O intuito é compreender o conceito de Atitude Interdisciplinar considerando os comportamentos interdisciplinares que surgem do sujeito educador e/ou pesquisador, e os estudos desenvolvidos a partir das pesquisas de Fazenda (2001, 2008, 2013), no Brasil, e dos estudiosos que a seguiram nessa linha.

A atitude, que se articula com a prática interdisciplinar, exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa. Para mudar de *atitude* é preciso conhecer

melhor a proposta interdisciplinar, que transforma a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se interrelaciona com a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer (JOSGRILBERT, 2001, p. 85 – grifos da autora).

Fazenda (2006) acredita que a atitude interdisciplinar é uma ação esperada diante de situações que o educador e/ou pesquisador se percebe a enfrentar. Para a autora, é uma atitude que envolve espera, reciprocidade, diálogo, humildade, perplexidade, desafio, comprometimento e responsabilidade:

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele o diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2006, p. 75).

Josgrilbert (2001) aponta, a partir dos estudos de Fazenda (2001), que a Interdisciplinaridade é uma atitude que surge do sujeito que se coloca como educador e/ou pesquisador e que, por isso, necessita de um envolvimento pessoal. Não deve ser imposta, e nem se acredita que recursos ou exigências externas forneçam sua prática. Para Fazenda (2001), o educador interdisciplinar precisa ter em si a vontade de ir além das possibilidades impostas, querer conhecer, querer pesquisar e se colocar à disposição dos novos conhecimentos.

A atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial, refletindo sobre a sua própria prática educativa, procurando significado para a sua

vida e a de seus alunos, tornando-a um processo contínuo de construção de novos saberes, não abandonado as suas práticas coerentes e consequentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus pares. O professor deve ser um provocador de dúvidas, um incitador a reflexões e questionamentos, uma pessoa que sabe o momento certo de interferir, mas que ao mesmo tempo aprende com seus alunos (JOSGRILBERT, 2001, p.85-86 – grifos da autora).

Segundo Fazenda (2006), a interdisciplinaridade, constructo teórico e elemento da prática pedagógica e da pesquisa, está mais voltada ao SER do que ao TER. Nesse sentido, seus princípios relacionam-se mais com os sujeitos do que com as disciplinas:

A primeira evidência, constatada após múltiplas observações, descrições e análises de projetos interdisciplinares em ação, é de que a premissa que mais fundamentalmente predomina é a **do respeito ao modo de ser de cada um**, ao caminho que cada um empreende em busca de sua **própria autonomia**- portanto, concluímos que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas (FAZENDA, 2006, p. 71).

A atitude interdisciplinar parte mais do sujeito para o meio do que ao contrário, pois, mesmo diante de um ambiente interdisciplinar, é preciso que o sujeito se perceba interdisciplinar, como um processo de autoconhecimento. Para Fazenda (2006), a articulação entre o conhecimento e quem o produz é intrínseca e fundamental. A autora insiste em dizer que as relações a que a Interdisciplinaridade se dedica advêm sempre, e em primeira instância, dos sujeitos que pensam e constroem esse conhecimento.

Princípios para uma Atitude Interdisciplinar

Para Fazenda (2001, p. 11), há “[...] cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. São princípios que refletem o percurso teórico das pesquisas nessa

temática, no Brasil, as quais enfatizam questões que orientam a formação ao saber-ser, como apontado por Lenoir (2005-2006). Fazenda (2001, p. 12) observa que a afetividade e a ousadia são atributos presentes em cada um desses princípios, pois eles impelem as pessoas que realizam as atividades “[...] às trocas intersubjetivas, às parcerias”. É importante mencionar que, segundo Fazenda (2001), esses princípios, como estão atrelados à dimensão de uma prática, estão em processo “[...] de construção e reconstrução conceitual” (p. 27).

Nesse sentido, a conceitualização dos cinco princípios que orientam a atitude interdisciplinar tem como objetivo definir seu campo conceitual como processo em movimento, apontando o referencial teórico que os orienta e sua potencialidade de aplicação nas práticas pedagógicas e de pesquisa.

O princípio da **Humildade**, o primeiro apresentado como característico da atitude interdisciplinar, pode ser definido como:

Humildade é conhecer os próprios limites. Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado. E, nessa atitude, estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que julga saber. Encontrando-os, ter a coragem de cotejá-los, incorporá-los, mesmo que isso signifique ter que abandonar a satisfação e a segurança pessoal. Aceitar que o outro, embora pareça simples e ignorante, também sabe algo. Que todos podem sempre, de alguma forma, contribuir para enriquecer o conhecimento. Que se aprende com o aluno, com o colega, com o dito leigo na matéria. A humildade facilita o conhecimento, uma vez que este não tem fronteiras sagradas, zonas obscuras. A pesquisa, a aprendizagem sempre aponta para todos os lados, no espaço e no tempo. Quando alguém julga que aprendeu é porque não aprendeu nada, está ainda começando, pois sequer sabe que não sabe. O verdadeiro sábio, o humilde aprendiz é aquele que, tendo feito tudo o que julga necessário e pertinente, é capaz de dizer, parafraseando o Evangelho: Sou um servo inútil. E até mais, como diziam os latinos: Fiz o que pude. Façam mais e melhor os que puderem (ALVES, 2001, p. 64).

Assim, ser humilde é considerar o todo, tanto do conhecimento, como do sujeito. É aceitar que se aprende com o outro, seja ele aluno, professor, ou qualquer outra pessoa. É estabelecer parcerias, é reconhecer a importância de todos no processo, é reconhecer que o conhecimento é limitado para todas as pessoas e ao mesmo tempo, e que todas são capazes de contribuir com ele. Ser humilde é ser crítico de si, para ajudar no crescimento pessoal e alheio. É saber ouvir o que o outro tem a falar, sem esperar para retrucar, mas sim para analisar e considerar o que ele diz. O princípio da Humildade é fundamental no agir interdisciplinar, pois mostra que nem os sujeitos e nem os conteúdos podem se desenvolver sem promover inter-relações.

Outro princípio essencial para a Interdisciplinaridade, apontado por Fazenda (2001) e aqui considerado como o segundo deles, é o da **Coerência**. Para Giacon (2001):

À dimensão interdisciplinar, a coerência é um dos seus princípios, é uma virtude mãe, é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento, é uma das diretrizes que norteiam todo o seu trabalho, e não poderia ser diferente, pois ela é a amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir (GIACON, 2001, p. 37).

Amálgama é uma solução de metal que serve como liga. Giacon (2001) utiliza esse termo como uma metáfora para definir a junção de coisas distintas com o intuito de criar uma nova coisa. Nesse sentido, a coerência pode ser considerada como a união entre o pensar, o fazer e o agir para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar. Na lógica de Fazenda (2001), para que se promovam práticas interdisciplinares é necessário ter coerência, e para se chegar a ela é preciso:

[...] se conhecer e conceder-se a capacidade de mudar, estar aberto ao outro, numa osmose singular, pois a coerência não significa que as ideias são imutáveis. Faz-se necessário permitir-se permitindo, num processo de espera vigiada constante, enriquecido pelo olhar de amor intencional, que

se exprime, que reconhece e é reconhecido, um olhar capaz de transcender o próprio olho (GIACON, 2001, p. 37).

De acordo com Fazenda (2001), quem não consegue ser coerente não consegue ser interdisciplinar. A Coerência é movida pela Humildade e deve ser autocrítica. Precisa-se do reconhecimento da limitação, porque, se a visão do professor for a de esperar pela perfeição, ao errar será incoerente em relação a sua busca. Se for humilde e reconhecer que é limitado, o erro demonstrará coerência, uma vez que há o reconhecimento do erro como parte do processo, e não como sinônimo de imperfeição ou fracasso.

A **Espera**, aqui entendida como o terceiro princípio da interdisciplinaridade, engloba tempo, movimento, ação, trabalho e caminhos. Cascino (2001) aponta que, para o referencial teórico que orienta a teoria da Interdisciplinaridade, esperar não significa estar parado, mas sim movimentar-se em busca de um fim maior, de esperar pela conquista, ter esperança, esperança de mudança, de melhora, de crescimento, de colheita do que foi plantado.

Esperar é estar em um tempo significativo, mas esperar que seja mais significativo ainda é confiar no tempo, é acreditar no que se faz, acreditar que com o tempo se adquire maturidade e sabedoria. É acreditar que a demora não é ruim, pois carrega em si o tempo necessário para cada coisa.

O **Respeito**, compreendido como o quarto princípio da atitude interdisciplinar, permite construir pontes, abrir caminhos, reduzir as fronteiras, interagir e criar parcerias que vão além do interesse pedagógico, pois estabelece uma relação de vidas.

A parceria que se estabelece com os sujeitos entre si e com o conhecimento histórico e socialmente construído, é fundamental na prática interdisciplinar. Surge de um movimento revelador dos aspectos ocultos dos atos de ensinar e aprender que se processam por meio da reflexão na e sobre a prática cotidiana (FAZENDA, 1996, p. 161).

As crenças ocultadas nas práticas de ensino são reveladas a partir do princípio do Respeito, que transforma o trabalho em atos de cumplicidade envoltos na

afetividade, num movimento de trocas significativas que engrandecem as formas de ensinar e aprender na escola. Nas palavras de Fazenda (2001, p.162): “[...] numa sala de aula interdisciplinar há um ritual de encontro – no início, no meio, no fim”.

Para a autora, o encontro é um momento de união, é a encruzilhada para onde os saberes convergem. Para que o encontro aconteça é necessário o respeito mútuo entre alunos e professores. O respeito permite que as relações sejam uma troca, derrubando as barreiras hierárquicas historicamente construídas entre esses personagens. O encontro proporciona a troca de afetos, ideias e percepções, engrandecendo ambas as partes.

O **Desapego**, compreendido como o quinto princípio da Interdisciplinaridade, orienta as práticas pedagógicas e de pesquisa no sentido de o sujeito desapegar-se de técnicas antigas para dar lugar a novas: é desapegar do que “dava certo” para abrir espaço para o que dá certo e produz significado, é abrir mão de ideias próprias para ideias mais completas, de outrem.

Nesse sentido, o desapego pode ser caracterizado como a liberdade nas formas de aprender e de ensinar. Significa não ter medo de inovar, de se entregar de corpo e alma a um projeto sem ter medo de errar. É ter humildade e entender que o erro engrandece; se não houver a ousadia de tentar, jamais haverá crescimento.

Para Fazenda (2001), o desapego engloba os princípios da Espera, Humildade, Coerência e Respeito, pois desapegar-se vai muito além de abrir mão de algo – é abrir novos caminhos para a inovação.

Para Fazenda (2001, p. 11), os princípios que orientam a atitude interdisciplinar exigem do sujeito professor e/ou pesquisador “uma profunda imersão no cotidiano”. Para ela, o compromisso com a atividade realizada e com os sujeitos que estão envolvidos é fundamental para o seu sucesso. Esse compromisso é traduzido pela autora como o cerne das questões que envolvem a interdisciplinaridade, compreendida por ela como uma atitude “[...] de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (p.11).

O ato de colocar em questão os aspectos relativos ao conhecimento e às práticas é apontado por Fazenda (2001) como uma necessidade do pesquisador e/ou professor que se dedica à Interdisciplinaridade. Esse ato pode ser representado por meio da figura metafórica do olhar.

Para Fazenda (2001), o que está por trás da metáfora do **Olhar** é a intencionalidade, que permite ir além do primeiro olhar sobre o objeto estudado, compreendido pela autora como um olhar unidimensional. Para Fazenda (2001), esse primeiro olhar abre possibilidades para um “olhar em camadas”, em que cada camada permite um conhecimento mais complexo de quem (ou do que) se está olhando. Yamamoto (2013) utilizou a metáfora do olhar em camadas para organizar o discurso de sua tese de doutorado, fazendo uma alegoria entre o olhar interdisciplinar e a figura da matrioska. Para essa pesquisadora, o olhar interdisciplinar permite que o fenômeno observado vá sendo desvelado aos poucos, em camadas, para que se possa compreender cada uma de suas particularidades a partir da compreensão geral do todo.

Fazenda (2001, p. 226) compreende que, sem interpretações superficiais, o olhar interdisciplinar não desperta um interesse imediato, “[...] tentando ver, não só os sorrisos, mas o que pode estar por trás deles” (FAZENDA, 2001, p. 226). Para ela:

Se tomarmos como premissa o fato de que quando olhamos, o fazemos em uma única direção, ou seja, na medida em que voltamos o olhar para cada pessoa, na intencionalidade de interagir, que é alguma coisa muito importante quando se pensa nesta metáfora do olhar. Esta interação acontece em uma situação de intencionalidade em um tempo único. Por exemplo, se eu fixar meu olhar em um aluno e ele corresponder, terei um instante em minha fase de vida onde a interação entre mim e o aluno será em um único sentido, em um único momento. Tive a intencionalidade de olhar o aluno, mas esta minha intencionalidade despertou no aluno o desejo de me olhar também, então nós dois, neste momento, que é inspirador e único, saímos da questão do olhar e subimos a um patamar maior, que é transcendente, está fora de ambos (eu e o aluno), onde os desejos foram cooptados de forma que ambos subiram juntos em um

momento de transcendência onde podemos realizar coisas que estão além de fusão de nossos olhares, coisas muito mais eternas. Talvez em uma breve fusão de olhares podemos cooptar o olhar da humanidade toda! (FAZENDA, 2001, p. 225).

O olhar interdisciplinar é compreendido por Fazenda (2001) como um olhar de desvelamento. Se Yamamoto (2013) usou a figura da matrioska para explicá-lo, Fazenda (2001), por sua vez, compara-o a um olho com vários véus que o encobrem. No caso específico da relação entre professor e aluno, a autora explica que, a cada etapa de retirada dos véus, a proximidade entre professor e aluno aumenta, permitindo uma relação de cumplicidade e de confiabilidade que permite um aprendizado construído pelo aluno com a mediação do professor. Nesse sentido, é possível afirmar que o olhar interdisciplinar possibilita a construção de um relacionamento significativo e complexo entre professor e conhecimento e entre professor e aluno.

Para Fazenda (2001), a atitude interdisciplinar evidencia-se, não só nas formas de se fazer o trabalho, mas na intensidade, nas buscas de como se fazer e em toda a formação que orienta a constituição do professor e do pesquisador interdisciplinar. Para ela, esse processo engloba o que denominou de “projeto de existência”.

Esse “projeto de existência” compreende um processo de incentivo ao resgate da memória profissional do pesquisador e/ou professor. A autora acredita que, na medida em que se consegue trazer à tona o percurso profissional, a história, épocas vividas, o processo formativo de autoconhecimento e a consequente reflexão sobre as práticas, o processo de análise dessas mesmas práticas adquire uma categoria mais abrangente. Para Fazenda (2001, p. 25), “Um professor competente, quando submetido a um trabalho de memória, recupera a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada”.

No sentido de contribuir com os estudos acerca da constituição desse “projeto de existência” em direção à efetivação de uma atitude interdisciplinar, Fazenda (2001), baseando-se em Jung e em toda a Psicologia analítica, apresenta

quatro diferentes tipos de competências necessárias ao professor que deseja ser interdisciplinar e suas respectivas características:

(a) **Competência Intuitiva:** o professor que tem competência intuitiva vê além do seu tempo, é ousado, equilibrado, comprometido, tem aparência de inovador, é questionador, pesquisador. Procura despertar o espírito de pesquisador em seus alunos;

(b) **Competência intelectual:** ao manifestar a competência intelectual, o professor mostra-se reflexivo e é fonte de inspiração para os alunos, imprimindo neles o hábito de refletir. É analítico, comumente conhecido como filósofo ou erudito, e é respeitado pelos alunos. “É um ser de esperanças consolidadas, que planta, planta, planta e deixa a colheita para outrem” (FAZENDA, 2001, p. 25), pois sabe que o trabalho educativo é sempre um trabalho para o futuro, para contribuir com a construção dos sujeitos, e que isso, inevitavelmente, não é construído no imediatismo;

(c) **Competência prática:** além da competência intuitiva e intelectual, o professor que se deseja interdisciplinar precisa desenvolver competência prática, relacionada com a organização do espaço e do tempo. Deve planejar milimétrica e intencionalmente, utilizando técnicas diferentes, predispondo-se a inovar, e, conseqüentemente, alcançando bons resultados. Para a autora, organização prática do professor que se dispõe a esse trabalho permite que ele se faça querido pelos alunos, “[...] que nele sentem a presença de um porto seguro” (*Idem*, p. 26).

(d) **Competência emocional:** por fim, considera-se que a competência emocional seja fundamental para o desenvolvimento de ações interdisciplinares. Para Fazenda (2001, p. 26), essa competência permite que o professor faça a “leitura da alma”, da sua e da de seus alunos, partindo sempre do autoconhecimento e transmitindo segurança e tranquilidade a seu grupo. O docente torna-se afetivo, expondo suas ideias com sentimento, e ousado, organizando as emoções e os conhecimentos relativos às vidas.

Para Fazenda (2001), compreender as competências que constituem a ação interdisciplinar permite que o professor e/ou pesquisador amplie a compreensão desse constructo teórico e do referencial metodológico, em direção a um saber-

ser interdisciplinar, já apontado por Lenoir (2005-2006). Para Fazenda (2001, p. 26), “[...] ampliando-se o conceito, amplia-se o olhar, e um olhar ampliado sugere ações mais livres, arrojadas, comprometidas e competentes”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. T. O. **Práticas corporais educativas: movimento interno e externo do ser interdisciplinar**. 2013. 120 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

ALVES, C. Humildade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-64.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: abr. 2015.

CASADEI, S. P. **O tempo e as histórias de vida: contribuições para a pesquisa interdisciplinar**. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

CASCINO, F. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

DOMINGUES, R. M. **O desenho de cursos por competências como possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo. Loyola, 1979.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 272.

_____. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006, 84 p.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008. 147 p.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 201 p.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 181 p.

FERNANDES, P. J. C. **As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação**. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 856 p.
- GARCIA, J. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2000.
- GIACON, B. D. M. Coerência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes. 2003
- JOSGRILBERT, In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.
- LENOIR, I. Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de três Tradições Culturais Distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 102 p.
- RIBEIRO, T. F. **O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares**. 2013 f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
- RODRIGUES, R. M. **No cultivo da Filosofia: uma colheita interdisciplinar nos subterrâneos da rede estadual**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
- SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto, Afrontamento, 1996.
- SILVA, J. P. **Interdisciplinaridade na Gestão educacional: Utopia e Possibilidade?** 2013.82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
- SOLHA, S. S. **Cartas ao Educador Parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares como o fazer teatral**. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.
- SYRGIANNIS, C. **Da Criação à apresentação de propostas: movimento rítmico interdisciplinar desvelado na linguagem**. 2013.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
- TRINDADE, In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-39.

YAMAMOTO. M. P. **A prática interdisciplinar no mestrado acadêmico**: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

A ESCOLA, O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO

Vanessa Gabriela Fernandes
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro
Mariana Aranha de Souza

A Escola

Conhecer o papel da escola e da educação é o primeiro passo para compreender as razões das tomadas de decisões sobre a concepção de currículo e critérios de avaliação a serem usados pelos professores durante o processo de aprendizagem. É o primeiro passo também para entender como os diferentes segmentos da comunidade escolar se organizam. Essas concepções alicerçam as ações realizadas diariamente pelos diferentes profissionais que atuam na área e também demonstram a forma como os sujeitos envolvidos nesse processo (estudantes, pais e funcionários) se portam diante das situações que envolvem a escola. Assim, reflexões e discussões acerca desses temas, tão expressivos para o oferecimento de uma educação democrática e de qualidade para todos, devem fazer parte das ações dos educadores e pesquisadores da área de educação.

A escola passou por mudanças significativas ao longo dos anos, tendo suas funções alteradas e adaptadas de acordo com novas concepções sociais sobre sua função, assim como sobre a função da educação. Isso porque a maneira como as pessoas compreendem a sociedade influi significativamente na forma como concebem a escola.

As noções que as pessoas têm a respeito do mundo, da sociedade, dos homens orientam sua visão de escola, advindo daí a existência de diferentes compreensões de educação escolar, diferentes maneiras de entender a relação entre educação e sociedade (LIBÂNEO, 2003, p. 172).

Esse tema gera discussões intensas, pois as opiniões divergentes estão nos espaços escolares. Assim, reflexões e retomadas dos objetivos que alicerçam a educação devem fazer parte da rotina dos agentes envolvidos nessa organização social, porque, segundo Saviani (2004, p. 36), “Se o objetivo da educação escolar é a formação humana, então as necessidades humanas é que determinam os objetivos da educação”.

É possível refletir, a partir das considerações feitas por Saviani (2004), sobre a presença dessas diferentes concepções, utilizando como ponto de partida a tendência pedagógica liberal tradicional, na qual o papel da escola consiste em preparar os alunos para que ocupem seu lugar na sociedade. Prega-se a ideia de que todos estão em condições iguais de aprendizado, cabendo a cada um, individualmente, superar suas dificuldades. Fundamenta-se nos conhecimentos e valores acumulados ao longo do tempo, centralizando o poder no professor, tendo-o como transmissor dos saberes necessários para o preparo do aluno para a vida. O professor, assim, é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Desvincula o conhecimento das vivências dos alunos, tornando-o receptor de informações e passivo no processo de interiorização de conhecimentos. Isso porque, na visão tradicional, o aluno não faz parte do processo de construção do conhecimento, e aprender significa, para ele, ser capaz de reproduzir o que lhe foi transmitido. Essa concepção atribui à escola um caráter de transmissora de conhecimentos, não sendo permitida a participação dos alunos no processo.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2008, p. 6).

Libâneo (2015, p. 49-50) entende que a escola de hoje não pode ser vista como um espaço para “passar informações”, pois essa limitação não atende mais a uma sociedade que vivencia constantes transformações. É necessário que

valorize a cultura experienciada, presente nos diferentes espaços, e também a cultura formal, a qual ela denomina: “[...] domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento”. Reforça que a escola precisa articular a capacidade de receber e interpretar informações com a capacidade de produzi-las, tornando o aluno construtor do seu conhecimento.

Ao desconsiderar a escola como o único espaço de aquisição do saber, passa-se a considerar uma ampliação de espaços de aprendizagem. Essa nova percepção reporta a uma tendência pedagógica progressista, que tem em Freire (2011, p. 16) sua concretização, pois ele concebe a ideia de que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Nessa percepção, há uma análise das realidades sociais, e vê-se na educação uma possibilidade de compreensão da realidade histórico-social, compreendendo o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Essa prática é uma crítica a práticas descontextualizadas do cotidiano dos alunos, como aquelas denunciadas por Harper *et al.* (1980).

Essa participação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais discutida a partir da redemocratização do ensino. A atenção passou a se voltar para o aluno como elemento central nos processos de ensino e de aprendizagem. Arroyo (2007) afirma que é em função dos alunos e por causa deles que os currículos se organizam e os professores reveem suas práticas:

Entretanto, muitos coletivos docentes passam a investigar os currículos a partir dos educandos. Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2007, p.21).

Há que se ratificar que a educação é um direito garantido por Lei, conforme o artigo 205 da Constituição Federal: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). Seus objetivos são clarificados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que traz em seu Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p). Nesse sentido, é necessário refletir sobre que educação está sendo desenvolvida em nossas escolas e de que maneira, e verificar se a sociedade está sendo posta a colaborar efetivamente para a promoção de uma educação qualitativa, respeitando processos, e não apenas os resultados. Para Libâneo (2003), é fundamental refletir sobre que formação a escola está proporcionando:

[...] a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero-defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha-zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana (LIBÂNEO, 2003, p. 117).

Dessa forma, analisando o que é proposto pela Lei e atuando na área da educação, observa-se ainda certa dificuldade em quebrar paradigmas para que ela seja efetivamente cumprida e as práticas educacionais se tornem efetivamente construtivas e garantam que a Educação seja oferecida de maneira democrática e com qualidade. Um paradigma que exemplifica essa dificuldade e que ainda está presente nas escolas é o da Educação Bancária, criticada por Freire (1997). Para o autor, a Educação Bancária considera o aluno como uma “tábula rasa”, mero receptor de conhecimentos transmitidos pelo professor. Nessa concepção o protagonismo e a formação para a cidadania ficam submersos à anulação do poder de participação, do diálogo e da valorização das vivências, culturas e interesses dos estudantes.

Observa-se que, por ser considerado um recipiente, quanto mais passivo e inativo o estudante for, maiores serão suas chances de receber e apenas reproduzir o que lhe foi transferido, contrariando o que rege a Constituição Nacional e a LDBEN 9394/96. Na figura, há a representação de que pouco ou nada importa o que o aluno pensa, sente, sofre ou vive. Importa o que o professor (ou a escola e seu currículo) considera que é “bom” para ele, como se essa decisão fosse descompactada das dimensões sociais, econômicas, políticas e ideológicas.

Libâneo (2003), assim como Freire (1997), ao criticar a Educação Bancária, aponta que é urgente que as escolas reconsiderem tais práticas e se organizem para efetivar práticas mais progressistas, que considerem o aluno na centralidade do processo educativo:

Apesar de as escolas ainda serem, em grande parte, tradicionais em seu fazer pedagógico, não significa que serão sempre assim. Seu caráter histórico e, portanto, mutável, é percebido nas experiências progressistas e exitosas de muitos profissionais da educação, comprometidos politicamente com a escola pública e adeptos de uma educação promotora de emancipação (LIBÂNEO, 2003, p. 174).

A escola vista como organização social mostra-se em uma dinâmica repleta de relações pautadas na coletividade. Apresenta-se como um espaço propício ao desenvolvimento da cidadania e do protagonismo.

Ela (escola) é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem seu trabalho que se tem uma escola em seu sentido pleno (LUCK, 2011, p. 85).

Nota-se que a escola deve ser fruto de intensa interação entre seus agentes, para garantir a participação efetiva dos diferentes segmentos que a compõem. Libâneo (2003) infere que

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e [...] a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2003, p. 87).

Assim, como espaço de participação a escola deve proporcionar momentos em que o diálogo, os questionamentos e as colocações dos diferentes segmentos que a compõem possam se colocar e construir coletivamente um ambiente de aprendizagem. Para José (2008, p. 89 – grifos da autora), “[...] há de se pensar em uma *escola do diálogo*, onde todos são reconhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade”.

O Currículo

O currículo no contexto educacional é tema de inúmeras discussões e reflexões, visto que sua concepção também depende dos conhecimentos teóricos e das ideologias construídas culturalmente acerca dos objetivos da educação e da função social da escola. Para compreender seus impactos na organização educacional, é importante refletir sobre as teorias junto às quais ele se fundamenta.

De acordo com Sacristán (2000), assim como a concepção de escola e avaliação, o currículo também é concebido a partir de perspectivas fundamentadas em teorias. O autor afirma que, em uma teoria tradicional, o currículo é associado a disciplinas curriculares que pautam os conteúdos da educação a um processo de instrução mecânica, com temas impostos e memorizados, para serem repetidos pelos estudantes.

Já as teorias críticas sobre o currículo, por sua vez, apontam sua função em uma perspectiva libertadora, visto que reconhecem a escola e a educação como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. De acordo com Sacristán (2000), na perspectiva crítica o currículo se dá como um espaço de lutas no campo social e cultural.

As teorias curriculares pós-críticas criticam as teorias tradicionais e abrangem, além das questões sociais, o sujeito. Para o autor, elas estabelecem lutas contra marginalização e discriminação de grupos. O currículo considera o contexto do aluno e, a partir dele, estabelece relações de respeito às diferenças observadas. Outro fator crucial dos currículos pós-críticos é que se compreende que não há conhecimento único e verdadeiro, pois eles sofrem modificações a partir de seu contexto histórico.

Libâneo (2015, p. 140) define o currículo como “[...] a materialização das intenções e orientações previstas do Projeto pedagógico em objetivos e conteúdo”. Afirma ainda que, “Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define *o que* ensinar, *para quê* ensinar, *o como* ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática”.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuam, o que torna todos os sujeitos, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, é importante considerar o papel dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando-lhes momentos de efetiva participação na elaboração desse documento que caracteriza a identidade escolar.

Para Moreira e Candau (2007), o currículo oculto envolve atitudes e valores que são transmitidos, de forma implícita (ou subliminar), por meio das rotinas e relações sociais que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Para os autores, fazem parte do currículo oculto: rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, fulana, professora, etc.); o modo como são colocadas as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Harper *et al.* (1980) afirmam, por sua vez, que as formas de organização das salas de aula e das próprias aulas deixam muito claro para professores e alunos o

comportamento que se espera de cada um deles ao longo dos anos, como: “(1) o aprendizado do cada um por si, da competição; (2) o aprendizado do sentimento de inferioridade; (3) da submissão; (4) o respeito pela ordem estabelecida; e, (5) o medo do conflito” (HARPER *et al.*, 1980, p. 83-87).

Os autores afirmam que o aprendizado da competição é velado, na escola, portanto é parte do seu currículo oculto. Quando a escola organiza os alunos em carteiras isoladas, eles ficam proibidos de falar com seus colegas; privilegia-se o esforço individual como meio fundamental para se conseguir boas notas. Os alunos incorporam essas práticas como ações que são esperadas deles.

Em contrapartida, Libâneo (2015) aponta a possibilidade de se estabelecer uma relação interdisciplinar nos currículos abertos, que oferecem autonomia aos envolvidos, integra disciplinas e flexibiliza objetivos e competências. Para o autor:

Entre as características assinaladas nos currículos abertos está a interdisciplinaridade, que atualmente é um dos mais importantes elementos do formato de currículo que corresponde melhor, a uma proposta curricular de cunho cognitivo e social (LIBÂNEO, 2015, p. 152).

Essa proposta interdisciplinar do currículo possibilita um olhar pautado na formação do indivíduo como um ser total, não munido apenas de conceito e visto como mero receptor de informações, mas como um ser atuante, capaz de questionar, intervir em seu contexto e contribuir de maneira participativa.

A Avaliação

A maneira como se dá o processo avaliativo está diretamente relacionada à forma como são concebidas a escola e a educação. Pensar em avaliação exige repensar sobre a prática e sobre as ações que a norteiam.

Ao direcionar as reflexões sobre o tema avaliação, na maioria das vezes é possível resgatar uma lista extensa de palavras que muitos consideram como sinônimos de avaliação: notas, provas, resultados, fracasso, sucesso, desempenho, aprovação, reprovação, etc. Isso também mostra o que culturalmente se

definiu como avaliação escolar. Na escola ainda há a cultura de que avaliação é apenas um instrumento de medição, destinado a aprovação e reprovação dos alunos.

Luckesi (2008, p.20) faz apontamentos sobre concepções de avaliação que estão presentes nas ações educativas e que norteiam o que ele denomina “práticas liberais tradicionais”. Para o autor, as escolas desenvolvem uma pedagogia de exames, e no processo formativo predomina a nota, deixando de ser considerado o percurso ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação, nessa concepção que tem o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem e o aluno como mero receptor de informações, é usada como um instrumento disciplinador, para que a manutenção de condutas sociais sejam garantidas e para que os conteúdos transmitidos e memorizados possam ser reproduzidos em exames. Em uma perspectiva tradicional, a avaliação escolar tem como função avaliar a classificação, e não o caminho percorrido pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para o autor, essa prática mostra o processo avaliativo desarticulado do processo de ensino e aprendizagem, prejudicando inclusive a relação professor e aluno, “[...] que devido a concepção conservadora, deixa de ser uma relação entre sujeitos e passa a ser uma relação entre coisas: notas” (LUCKESI, 2008, p. 24).

Líbâneo (2003) denuncia que a avaliação precisa compor a mesma lógica que orienta o projeto educativo, no qual a compreensão do processo de aprendizagem percorrido pelo aluno, entendido por meio de avaliação e reavaliação constantes, deveria ser muito mais importante que as “medidas” que lhe são atribuídas:

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos e menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação (LIBÂNEO, 2003, p. 205).

Sobre esse mesmo conceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) afirma que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] (BRASIL, 1996, art. 24, parágrafo. V, s/p).

Essa diretriz apontada pela Lei mostra uma concepção mais crítica acerca da avaliação escolar, uma vez que pontua a importância de se considerar o processo de aprendizagem e de avaliação. As questões quantitativas não deixam de ser valorizadas; mas não devem ser elas a ter destaque, e sim as questões de ordem qualitativa.

Nessa perspectiva, o aluno passa a ser considerado um sujeito ativo no processo, e a avaliação desempenha um caráter formativo e cooperativo. A LDB (BRASIL, 1996) determina que sejam observados os critérios de uma avaliação contínua e cumulativa, enfatizando que o caminho percorrido é mais significativo que os resultados apresentados por meio de provas finais. Essa concepção também é defendida por Luckesi (2008, p. 28), quando afirma que “A avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios, e não fins em si mesmas”.

Essa mudança de paradigma sobre avaliação, tornando o aluno corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, contribui para a construção de uma escola mais emancipadora e participativa, favorecendo uma participação social crítica e responsável e valorizando a formação integral do aluno. Zabala (1998, p. 197) observa que, “Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa, e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam”. Essa mudança de concepção é o primeiro passo para que a prática também seja modificada.

Outra demanda vinda de uma concepção mais crítica de avaliação é a criação de espaços para diálogos e reflexões, para que, por meio de conversas, trocas de ideias e discussões acerca de opiniões divergentes, seja possível construir um ambiente de aprendizagem democrático e solidário. Freire (2011, p. 54) destaca que “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho de professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

Dessa forma, o fracasso dará espaço para retomadas e interações, contribuindo para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem construam coletiva e dialogicamente o conhecimento. Assim, repensar a avaliação de uma perspectiva conservadora e tradicional, para uma perspectiva progressista e crítica, possibilita refletir sobre uma educação emancipadora, a qual não se limita a conteúdos fragmentados e disciplinares, mas garante uma prática interdisciplinar numa ação em movimento.

Conselhos de Classe

Ao considerar a escola como um espaço de constantes relações sociais e de efetiva participação da comunidade, torna-se necessário refletir acerca de quais espaços e estruturas organizacionais são ofertados para que os diferentes segmentos da comunidade possam atuar e fazer parte das decisões escolares. A partir das reflexões realizadas sobre as concepções de Escola, Avaliação e Currículo, fica o questionamento sobre qual é a real função dos Conselhos de Classe na organização escolar. É possível a realização de um Conselho que considere apenas os olhares dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem da escola?

Se a concepção de escola e educação for pautada em uma perspectiva tradicional, o Conselho de Classe pode ser visto como um espaço para apontamentos de resultados, classificação dos alunos, ou para justificar o fracasso. Essa perspectiva aponta uma visão de avaliação como instrumento sancionador, tendo como sujeito da avaliação somente o aluno, o que constitui uma prática excludente, como critica Dalben (1994):

É que o papel do Conselho Participativo de Classe no cotidiano escolar tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários, e não de propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade (DALBEN, 1994, p. 114).

Nessa perspectiva, mais uma vez o professor é considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem, assumindo o papel de pontuar erros e acertos dos alunos, responsabilizando-os pelos resultados.

É necessário repensar essa prática, retomando o significado da avaliação numa perspectiva formativa e integradora, quando se parte de uma compreensão de formação humana.

Ao considerar a escola como um espaço vivo e constitucionalmente democrático, percebe-se, nos Conselhos Participativos de Classe, uma oportunidade de compreender o trabalho pedagógico numa perspectiva democrática, pautando-o nas ações de toda a comunidade escolar, e todos se tornam protagonistas da ação educativa.

Essa ação reforça a necessidade de repensar constantemente a função social da escola e suas implicações no processo formativo dos estudantes que a frequentam.

Chamada a rever suas práticas, a escola, como uma instituição social, encontra-se, neste momento, num processo dinâmico de renovação de valores, princípios, conteúdos e formas, na perspectiva de uma ação significativa, competente e comprometida com a melhoria de vida da população e com o engajamento num novo tempo (DALBEN, 2004, p. 21).

Esse processo dinâmico deve ser construído, para que faça parte da cultura escolar. Instituir um espaço de participação demanda rupturas de uma visão tradicional do sistema educacional. É necessário rever posturas e crenças que norteiam as ações dentro das escolas, repensando principalmente o direcionamento e as percepções sobre escola, currículo e avaliação.

A partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino passou a ser visto em um contexto social. Ampliaram-se as possibilidades de ações direcionadas à formação humana em seu sentido global, garantindo por meio da gestão democrática maior descentralização do poder de decisão, nas escolas.

Ao objetivar a implantação da gestão democrática, abrem-se caminhos para que a escola proporcione momentos de socialização e debates fundamentais para o desenvolvimento da comunidade escolar, focando na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os Conselhos Participativos de Classe constituem uma instância coletiva para avaliação e decisões que favoreçam a corresponsabilização de todos durante o processo de avaliação formativa da comunidade escolar.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2003, p. 328).

Esses conceitos reforçam a necessidade de se repensar o processo avaliativo, refletir sobre a função da escola e investir em mudanças reais nas práticas escolares, além de valorizar os espaços que por excelência propiciam reflexões, participação e desenvolvimento coletivo. Os Conselhos Participativos de Classe passam a ser reconhecidos como um espaço privilegiado de construção de um fazer coletivo.

Cruz (2015, p. 8) destaca que:

Democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar sobre avaliação. É o

momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores pelos alunos, à luz do Projeto Político Pedagógico.

Ainda de acordo com Cruz (2015, p. 66), “Essa avaliação realizada de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e aluno”.

Cabe destacar que o autor se reporta ao Conselho de Classe e que aponta ações que visam agregar sentido a esse processo avaliativo a ser construído coletivamente. Refere-se aos agentes participantes, incluindo aluno e professor.

No entanto, ao se pensar em um Conselho de Classe participativo, é possível ousar e refletir sobre a participação de outros segmentos da comunidade escolar que, direta ou indiretamente, fazem parte desse processo educativo.

Conselhos Participativos de Classe

Ao compreender o Conselho Participativo de Classe como um momento de extrema relevância para a reflexão do processo educacional, evidencia-se também o valor que esse colegiado apresenta para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que é o eixo central do trabalho escolar.

O Conselho Participativo de Classe é um momento em que os diferentes segmentos da comunidade escolar têm a oportunidade de discutir, refletir, pontuar, retomar, sugerir e avaliar as práticas pedagógicas e avaliativas do processo de ensino e aprendizagem que vivenciaram. Assim, o Conselho torna-se um espaço interdisciplinar, com contribuições significativas, não apenas na perspectiva conceitual, mas também quanto à avaliação em seu caráter formativo, direcionando o olhar para uma avaliação global e intencionando modificação e melhora contínua do aluno que se avalia e dos envolvidos no processo.

Compreendendo que a educação se propõe a formar cidadãos para atuar em sua realidade e desenvolver essa atuação da maneira mais plena possível,

observa-se uma oportunidade clara nos Conselhos Participativos de Classe: a de oferecer aos alunos, responsáveis, professores e demais membros da equipe um momento pautado no diálogo, reflexões, empatia e a observância de nosso “inacabamento” (FREIRE, 1997).

Algumas Considerações

Tratar das temáticas da Escola, do Currículo e da Avaliação exige um olhar crítico sobre os aspectos conceituais que as envolvem, bem como sobre suas implicações sociais, políticas e ideológicas. Exige pensar, como orienta Morin (2011), sobre a relação existente entre o todo e as partes e as partes e o todo, considerando uma gama de complexidades.

Como orienta Arroyo (2011), os currículos revelam as concepções, os desejos e os interesses dos sujeitos que os compõem, e caminham, cada vez mais, na direção dos processos de participação ativa de professores e alunos, num movimento dialógico e de construção participativa.

Nessa perspectiva, cabe pensar a organização da escola como um espaço, não mais de transmissão de conteúdos, mas de construção do conhecimento. É nesse espaço que essa construção precisa acontecer, de forma dinâmica, participativa, com o aluno e seu contexto em posição de relevância, na centralidade dos processos educativos. É em função dos alunos e de suas realidades que professores, gestores e toda a comunidade educativa precisam se organizar e organizar suas ações. É por causa dos alunos que as escolas existem, e a partir deles é que as reflexões e reformulações deveriam caminhar.

De igual modo, encontra-se a temática da avaliação das aprendizagens e, com ela, o papel dos Conselhos de Classe. Avaliar o percurso dos alunos, considerando os processos iniciais e finais de aprendizagem, bem como todo o percurso realizado, é uma tarefa desafiadora para os docentes que se apropriam de uma posição emancipadora. É dessa postura que fala Freire (1997), no sentido de permitir que o aluno se constitua como cidadão autônomo, consciente de seu percurso, de suas limitações e potencialidades.

É nesse sentido que se pretende fomentar diálogo permanente nas escolas que se preocupam com a formação integral de alunos e alunas. E também nas que se preocupam com a formação de docentes progressistas e inovadores, que venham a contribuir na formação de sujeitos autônomos para atuação na sociedade com conhecimento, assertividade e criticidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo**: território em disputa. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: abr. 2015.
- CORTELLA, M.S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- FAZENDA, I.C.A. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 272.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HARPER, B. *et al.* (Org.) **Cuidado escola**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- HOFFMANN, J. **Avaliação - Mito & Desafio**: Uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre. Mediação, 2011.
- LIBÂNEO, J. **Organização e Gestão da escola**: *Teoria e Prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 19. ed. São Paulo. Cortez. 2008.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D. S.; NASCIMENTO, A. R. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica. 2007. 48 p.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 102 p.
- SACRISTAN, J.G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 352 p.

VIOLÊNCIA EM ÂMBITO ESCOLAR

Margarete Passos dos Santos de Oliveira

André Luiz da Silva

Virginia Mara Próspero da Cunha

Introdução

O presente texto foi escrito a partir da pesquisa e estudos realizados para o Mestrado Profissional em Educação, cujo objetivo foi analisar as representações sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do ensino fundamental. Buscou-se entender como essas representações repercutem nas ações constituídas para mediar conflitos, prevenção e enfrentamento à violência escolar.

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) da rede pública municipal, localizada na região extremo sul de uma cidade metropolitana do vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. Para tanto, utilizou-se referencial teórico interdisciplinar, referente às representações sociais, função social da escola, violência escolar e possibilidades de enfrentamento a esse fenômeno.

O estudo foi feito por meio de uma pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória é bastante flexível, “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41). Nesse tipo de abordagem há uma interação dinâmica “[...] entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p.20). Uma pesquisa descritiva, por sua vez, “[...] visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou as relações entre as variáveis” (GIL, 2002, p. 42). O

referencial teórico adotado no estudo foi a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1961):

Tal teoria manifesta sua ênfase no processo e conteúdo e permite uma reflexão aprofundada sobre este tema a partir de uma perspectiva interpretativista, na forma em que outras teorias de conhecimento ou de atitudes não podem ter (MOSCOVICI, 1961, p. 31).

Os sujeitos da pesquisa foram educadores e educandos do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), em um total de 25 sujeitos, sendo 7 educadores dos anos iniciais e anos finais e 18 educandos (9 crianças dos anos iniciais e 9 adolescentes dos anos finais).

Como procedimento metodológico, valeu-se de grupos de discussão (GD), por meio do qual se buscou identificar as crenças, atitudes e os valores dos participantes da pesquisa, sobre a representação da violência escolar. O grupo de discussão, ao trabalhar a fala e situando-se na perspectiva do discurso social, permite chegar a um tipo de informação diferente daquela a que se chegaria com o recurso de outras técnicas. Segundo Ortega (2005, p. 24) “[...] a informação recolhida desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate por meio da riqueza das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção de seu próprio discurso”.

Para análise dos dados, utilizou-se pesquisa documental e bibliográfica e a análise de conteúdo, valendo-se dos relatos dos sujeitos participantes dos grupos de discussão e dos dados obtidos com o auxílio do software I RaMuTeQ.

A contribuição da pesquisa está na oportunidade de identificar as representações sociais de educadores e educandos sobre a violência escolar e analisar de que forma essas representações reverberam/interferem nas ações de mediação de conflitos, prevenção e combate à violência no âmbito escolar.

O estudo justifica-se, pois a partir do momento em que a violência se manifesta na escola, um espaço reconhecido como educativo, é necessário problematizá-la e torná-la objeto de um estudo particular. Pressupondo ser a escola o lugar privilegiado e entendido pela sociedade como propiciador de

oportunidades para a aquisição de novos saberes, troca de experiências e prática constante do diálogo, considera-se que naturalizar e banalizar a violência escolar, tentando torná-la invisível, não diminuirá as consequências danosas causadas por ela.

Refletindo Conceitos e significados

De forma geral, a literatura voltada para a violência relata que na história da civilização a ela não é um fenômeno novo. Envolve aspectos econômicos, sociais e políticos. As práticas violentas já se faziam presentes na Antiguidade, salientando-se que a história da humanidade também é fenômeno complexo e polissêmico, isto é, apresenta diferentes sentidos. Seu significado se define a partir do seu contexto formador social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados em cada sociedade e considerando-se os seus níveis de tolerância em relação à violência.

No entendimento de Oliveira e Martins (2007), a violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque datam de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa, por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. É possível, então, considerar a violência como todo ato ao qual se aplique uma dose de força excessiva, e a agressão, como uma forma de violência (força contra alguém aplicada de maneira intencional, com a pretensão de causar um dano a outra pessoa). Charlot (2002) evidencia que a violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação e que, de certo modo, toda agressão é violência na medida em que se usa a força. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema. Todavia, a violência é bem mais provável na medida em que o diálogo se torna impossível.

A escola, instância de aprendizagem de conhecimentos e de valores, assim como de exercício da ética e da razão, tem-se tornado um espaço de proliferação de violências, incluindo brigas, invasões, depredações e até mortes. É um espaço em que os alunos, em plena fase de desenvolvimento, deparam violências e também constroem e elaboram experiências de violência. Essa vulnerabilidade

social refletida na vivência escolar reduz a força socializadora da escola, interferindo no ambiente relacional e permitindo que os alunos apreendam a violência como uma forma habitual de experiência escolar (CAMACHO, 2000).

Sobre a temática, Camacho (2000) aponta duas formas básicas de violência na escola: física (brigas, agressões físicas e depredações) e não física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização por meio de palavras e atitudes de desmerecimento), sendo a última, muitas vezes, disfarçada, mascarada e de difícil diagnóstico. Essas experiências aniquiladoras ocorrem nos diversos níveis de relações, podendo ter como agentes tanto alunos como professores e funcionários, em seus diversos arranjos, quer como protagonistas, quer como vítimas.

Costa (1993), em “A trama da violência na escola”, relata que, se por um lado a violência aparece como uma preocupação no cotidiano do trabalho pedagógico, por outro lado a enorme complexidade desse problema e a assustadora realidade, em princípio, levam sua negação. Limitam-se, assim, as possibilidades de enfrentamento, e a naturalidade que vem se processando frente à violência é um dos principais elementos que contribuem para essa negação. Saliente-se que, perante um contexto tão grave, qualquer prática de violência por parte da escola passa a ser considerada normal, natural, o que vai concorrer para sua naturalização.

Para Charlot (1993, p. 232), “De acordo com o imaginário social, a escola é um espaço sagrado, preservado, protegido, por isso mesmo incapaz de praticar qualquer forma de violência”. O autor ainda salienta, em seu estudo sobre a abordagem da violência na escola por sociólogos franceses, a possibilidade da multidiversificação do fenômeno da violência:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os

insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 434- 435).

Para o autor, é fundamental, preliminarmente, distinguir o fenômeno da violência das diversificações existentes. Assim, é possível pensar estratégias de ação, já que são inúmeros os exemplos de práticas de violência, tanto verbais quanto físicas, que acontecem no interior da escola. Essas práticas aparecem, não apenas entre os alunos, mas entre eles e os professores, manifestadas por meio de ameaças, insultos, agressões e, de maneira simbólica, por exemplo, por meio de gestos, e pela imposição da avaliação da aprendizagem. Quando há a imposição de tarefas dobradas, por exemplo, é exercida a violência simbólica.

Causas exógenas de violência em escola

Alguns fatores (socioeconômicos, político-organizacionais e culturais) são apontados como causas exógenas de violência em escolas. Esses fatores estão fora do controle direto das escolas, mas, de acordo com Ceccon (2009, p.49), “[...] o que não quer dizer que as comunidades escolares não possam exercer influência sobre tais causas”.

A violência referente a fatores socioeconômicos torna-se perceptível na forma como a sociedade brasileira se apresenta, muito dividida e injusta. A participação e o diálogo ainda são restritos e as necessidades básicas da população não são atendidas a contento, havendo privação de direitos básicos. Todo esse desequilíbrio é fonte geradora de violências. Como expresso por Ceccon (2009, p. 49):

No Brasil a pobreza extrema que afeta milhões de famílias, as condições exaustivas de trabalho a que são submetidas as

peessoas, retirando-lhes o tempo que poderiam dedicar para comunicar-se com os filhos educá-los em parceria com a escola, a falta de boas políticas públicas que verdadeiramente beneficiem todos, os recursos ainda insuficientes destinados à educação têm suas raízes no contexto socioeconômico de violência e exclusão, caracterizado pela enorme concentração de riquezas nas mãos de poucos e por um estrutural desrespeito pelos direitos de cidadania.

No referente aos fatores político-organizacionais, cita-se a dificuldade histórica de partilhar o poder de decisão por parte de quem o detém, a pouca participação efetiva da população nas decisões que afetam seus destinos, a falta de experiência em monitorar e cobrar ações de seus representantes e dos servidores públicos. Essa situação também se dá na escola, na dificuldade de dialogar e expressar conflitos de forma criativa, dialogal e não violenta. Dessa forma, a organização político-organizacional compromete negativamente todo o sistema de ensino:

A organização burocrática e rígida dos sistemas de ensino, que não oferecem boas condições de trabalho aos seus funcionários e não os têm remunerado de acordo com sua estratégica importância para o desenvolvimento sustentável do país, obrigando os professores, por exemplo, a trabalhar em até três locais, revela uma situação de violência, que gera outras, no espaço escolar. Outro aspecto que afeta as escolas em sua capacidade de construir ambientes equilibrados, seguros e capazes de produzir aprendizagem é que os sistemas de ensino, em geral, não garantem continuidade nas políticas públicas em relação à educação (CECCON, 2009, p. 49-50).

Fatores culturais também afetam as escolas, no que se refere à violência. Algumas formas de sentir e pensar que foram construídas historicamente na sociedade brasileira ficaram enraizadas no cotidiano da população. Os fatores culturais interferem no cotidiano escolar e transforma a escola também em palco de manifestações de preconceitos e discriminações.

Segundo Candau (2003, p. 163):

[...] imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre nós e os outros é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas em muitos casos “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos.

Aos fatores já citados acrescentem-se ainda a força cultural da mídia e as imposições capitalistas de consumo.

Causas endógenas de violência em escola

Sobre fatores internos geradores de violência, Ceccon (2009, p. 55), ressalta os seguintes aspectos:

- Dificuldade de criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertencimento

Essa dificuldade reflete-se principalmente nos educandos que, devido à organização rígida de muitas escolas, não conseguem desenvolver sentimento de pertencimento ao espaço, sendo muitas vezes obrigados (por força da lei) a estarem num ambiente com o qual não se identificam. Não estabelecem relação de empatia com os professores e demais instâncias da instituição escola. Entretanto, tal dificuldade também se faz presente entre os educadores, que por vezes são obrigados a cumprir ordens hierarquizadas e descontextualizadas, o que faz com que se sintam invisíveis dentro do sistema.

- Desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos, familiares, dos fatores externos e internos que contribuem para rupturas do equilíbrio (violências) na escola. (Ou: conhecimento teórico desses fatores, mas sem aplicá-lo na prática)

Sobre esse fator importa também ressaltar que muitas vezes a violência é banalizada, e exatamente por isso não se priorizam seu estudo e ações que

possam amenizar ou acabar com sua prática e efeitos danosos ao ambiente escolar.

- Falta de normas de convivência que tenham sido coletivamente definidas e acordadas, o que favoreceria relacionamentos amigáveis entre todos

Espaços escolares hierarquizados que buscam a ordem pelas regras impostas, e não por meio de elaborações coletivas dos acordos de convivência, com utilização do diálogo, acabam por incentivar a transgressão, e não a convivência com respeito às diferenças e mediação de conflitos.

- Desconhecimento ou domínio insuficiente de competências e habilidades necessárias para dialogar e comunicar-se de forma transparente, o que permitiria administrar conflitos de forma produtiva

Esse fator de violência em escola é percebido principalmente quando se estabelecem no planejamento os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados durante o ano letivo, ou mesmo nas prioridades elencadas no Projeto Político pedagógico, nas quais se verifica pouco relacionamento com o “aprender a Conviver”.

- Falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação

Quando os espaços, tempos e conteúdo não são permeados de respeito e diálogo, a própria instituição escolar torna-se agente de violência, na medida em que cerceia a participação e dificulta a convivência entre os sujeitos que nela interagem.

- Abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos

Esse é um fator gerador de violência de grande impacto no cotidiano escolar, pois coloca em xeque a própria função social da escola.

O método e os resultados

Para análise dos dados, utilizou-se pesquisa documental e bibliográfica, e a análise de conteúdo valeu-se dos relatos dos sujeitos participantes dos grupos de discussão e dos dados obtidos com o auxílio do software IRAMUTEQ.

Sentidos Compartilhados pelos Educandos sobre Violência

A análise dos discursos presentes nos grupos de discussão dos educandos aponta que as representações sociais de violência na escola estão diretamente relacionadas ao *bullying*, sendo este o termo mais evocado e considerado de maior importância pelos participantes. Em seguida, surgem temas relacionados ao preconceito, em suas diferentes formas, como racismo, preconceito religioso, discriminação e homofobia. Vocábulos relativos a violência, como bater, triste, xingar, *bullying*, chorar, empurrar, macaco, encontram-se na zona periférica da estrutura do sentido da violência. Aparecem ainda como representações de violência em âmbito escolar na concepção dos educandos a violência institucional (abrangendo a relação com professores e gestores), o uso de drogas, o assédio sexual e a violência doméstica.

♦ Violência entre Pares (*Bullying*)

De acordo com a análise das evocações, o *bullying* configura-se como um relevante elemento do núcleo central das representações sobre violência, segundo os educandos. O termo *bullying* tem tomado maior visibilidade no espaço escolar nas últimas décadas e se tornou comum nas conversações cotidianas. Nesse processo, o *bullying* muitas vezes é confundido com outras eventuais situações de violência entre pares de alunos. Outro fator que em muito contribuiu para essa generalização do termo foi a superexposição de casos na mídia, muitas vezes com informações errôneas ou inconsistentes.

Os estudos pioneiros de Dan Olweus, realizados na Noruega, têm servido de referência a outros estudiosos de diversas nacionalidades, sobre o tema. Nesses

estudos, o *bullying* escolar era compreendido como ataques repetidos de um aluno dominador sobre outro estudante, vitimizado (OLWEUS, 1997). Inicialmente, as pesquisas incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas 'formas diretas' de *bullying*. Entretanto, na medida em que o fenômeno se tornou mais observado e conhecido, percebeu-se que estavam sendo deixadas de lado outras formas igualmente importantes de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros. São as chamadas 'formas indiretas', cujas ocorrências mais frequentes são comentários ('fofocas'), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, exclusão ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares. Seja direto ou indireto, o *bullying* pode ser caracterizado segundo três critérios: 1. Comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. Comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. Comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2000, p. 5), caracteriza o *bullying* como:

Todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Observa-se que, em muitos casos, a vítima sente-se incapaz de se defender e de perceber a si mesma como vítima. A atitude, muitas vezes entendida pelos agressores como “passiva” diante da violência sofrida, empodera-os ainda mais, fazendo perpetuar o *bullying* no ambiente escolar, naturalizando e banalizando essas violências.

Durante as discussões em grupo, foram inúmeras as situações relatadas pelos estudantes que envolveram o *bullying* articulado a outras formas de violência. Na

unidade escolar em que transcorreu a pesquisa, os educandos relataram que o *bullying* normalmente se inicia quando se elegem características físicas, orientação sexual, adesão religiosa, estilos e gosto cultural como sinais de inferioridade. Isso é demonstrado com piadas e humilhações públicas nas quais a diferença é subalternizada, e a partir de então inicia-se um processo de exclusão e segregação daquele que foi rotulado pela diferença. Esse processo é sentido e percebido pelos estudantes, assim como também demonstram compreender, por suas falas, as consequências danosas do *bullying* na vida dos estudantes vitimizados:

EA1¹: [...] *Começa a me zuar, e começa a me rebaixar a um nível que eu não gosto. Daí vem a depressão, a pessoa chora e fica triste.*

EA8: *Começa a se cortar e dá morte.*

EA7: *Quando vê faleceu.*

Ea3: *Eu tinha uma amiga gordinha. Todo mundo zuava ela, falava um monte de coisas. O braço dela era todo cortado, a perna era toda cortada. Ela cortava a coxa, a canela, ela cortava tudo!*

EA3: [...] *A K. sofreu praticamente metade do ano. Ela chorava.*

EA6: *Ela chora. Todo mundo “zua” ela por causa da cor.*

EA6: [...] *O P. direto é chamado de macaco. Ele é alto e todo mundo pensa que ele é durão, mas ele não é!*

EA7: *Desde da outra escola, eu conheço esse moleque. Eu fazia bullying com ele, até que um dia eu vi ele chorando por sofrer bullying. Isso pesa na minha consciência. Daí eu cheguei e pedi desculpas pra ele “vêi”.*

A pesquisa aponta que o *bullying* está presente em todo o universo escolar, estabelecendo as mais diversas violências e provocando impacto negativo, não só na convivência, mas também no processo de ensino e aprendizagem. Acreditava-se até então que essa situação era mais latente entre os estudantes dos anos finais, contudo constatou-se, na verbalização dos estudantes, que a prática do

¹ EA: Educando Adolescente.

bullying e suas consequências danosas também se fazem presentes de forma contundente entre as crianças dos anos iniciais. Isso pode ser constatado neste fragmento do depoimento de GD:

EC5²: Meu nome é C., sou do 5º ano B e é assim muitas vezes que me sinto bem na escola, mas tem muitas vezes que eu acabo sofrendo bullying, por causa do jeito que eu sou e eu não me sinto bem às vezes [...] os meninos ficavam praticando bullying comigo, me chamando de cabeçuda e um monte de coisas e eu fiquei triste. Isso aconteceu com três dias em que eu tinha chegado nesta escola. Eu me senti triste e até falei pra minha mãe, mas agora eles não são chatos comigo, só mais ou menos (Choro)

EC9: Tem o G. que todo mundo fica zoando ele. Um dia um menino empurrou ele na cadeira e ficou batendo na cadeira dele e de tanto bater ele chorou e todo mundo ficou rindo e dizendo que ele era chorão e ele ficou triste e humilhado.

EC3: Me chamavam de um monte de coisas e eu ficava triste e não gostava [...] Por causa do meu jeito, que eu gosto de algumas coisas, de futebol, de dinossauros, de skate e essas coisas.

EC7: Eles falavam que ela era Maria home.

EC2: Eu gosto das mesmas coisas que ela gosta, porque mulher não é proibida de nada.

As principais violências percebidas pelos estudantes são representadas por meio do *bullying*, entretanto observa-se que estão ancoradas em suas relações conflituosas, como práticas de discriminação, agressões físicas, verbais e preconceitos diversos. Esses preconceitos perpassam as questões étnico-raciais, orientação sexual, gênero e religião.

EC6: Na minha sala tem meninas e meninos que faz bullying comigo com a MC e com a IS. Eu não me sinto bem, fico triste com isso. Já me chamaram de um monte de coisa e eu não gosto de uma palavra.

² EC: Educando Criança.

EC1: *Chamaram ela de asa do demônio.*

EC2: *Chamam ela de sanduíche de macaco, porque ela é negra*

EC3: *A humilhação que está acontecendo também é violência. O bullying também é violência. O K. sofre violência desde o início da escola.*

EC8: *Ficam falando que ele é baleia assassina, tetudo e tudo o mais!*

Essas agressões (violências) estão presentes na instituição escolar, muitas vezes de forma velada, disfarçadas em tom de brincadeira, como apelidos e piadas, mas representam uma forte expressão de preconceito e discriminação, pois objetivam colocar o outro num lugar de inferioridade e/ou de negação, com a ocupação de um não lugar na vida. Os relatos corroboram as pesquisas na área quando indicam que negros, homossexuais e pessoas com deficiência são constantemente segregados no espaço escolar, seja por esta violência verbal ou pela ausência de espaços de manifestação e colocação pessoal no contexto social da escola. O cotidiano escolar acaba por reforçar essa segregação, na medida em que não lida pedagogicamente com as diferenças, por exemplo, abordando a cultura afro como parte do currículo pedagógico, colocando os temas da diversidade sexual para ser abertamente tratados ou oferecendo condições de aprendizagem e de acessibilidade dignas às pessoas com deficiência (SANTIAGO, 2005).

♦ **A violência institucional – educadores e equipe gestora**

Outros aspectos citados pelos educandos referiram-se referente ao corpo docente da escola e à forma como a violência e faz presente nas relações entre educandos, educadores e gestores. Os educandos queixam-se da forma como são tratados, tanto por alguns professores quanto pela equipe gestora. Segundo eles, os educadores utilizam métodos de ensino que não vão ao encontro de seus interesses e ou necessidades.

EA8: *A maioria dos professores, passam as coisas na lousa e fica lá, sentado e não explica nada.*

EA6: *O pior é aquela vez que o professor pega e fala assim: Copia as páginas “nem sei tantas” daí a gente fala assim: Porque copiar se a gente já leu, já fez a atividade. “Ah! Mas você pode copiar. Gente!! Qual a noção de copiar e se a gente não copia, ele diz: Quer ficar sem nota? Quer ir pra orientadora? Aí lá você vai ter que copiar...*

EA3: *Todos usam a orientadora!!*

EA7: *hoje nós fizemos um texto, já havíamos aprendido e feito a atividade. Daí o professor (eventual) chegou lá e passou de novo a mesma atividade.*

EA8: *A mesma atividade, o mesmo texto. A gente conversou só que era a professora substituta. A gente falou: Não, a gente já copiou este texto, já fizemos tudo, mostramos o texto pra ela, mas ela falou: É este o texto que eu quero e vai copiar. Poxa!!*

EA7: *O título é igual, mas o texto é diferente!!*

Risos

EA7: *Foi o que ela falou, mano*

EA8: *A gente mostrou o texto, mas ela falou: Copia!*

Percebe-se, no fragmento do GD, que, além de impor aos educandos um modelo falido de aprendizagem, ainda lançam mão de coerção, quando os ameaça de serem levados para a orientação educacional (direção). A ameaça objetiva manter os estudantes sob controle para que continuem fazendo cópias e, dessa forma, fiquem disciplinados em sala de aula. Para Freire (1996), muitas vezes se espera que os conteúdos possam dar conta de todas as demandas do educando, como um passe de mágica. Ao serem “depositados”, devem operar as mudanças esperadas, quando na realidade os conteúdos, objetos de conhecimento, deveriam aguçar a curiosidade, o interesse do aluno e do professor em uma relação em que ambos ensinam e aprendem. Salienta-se ainda que não acontece prática educativa sem conteúdo; o que muda é a posição ideológica do educador.

Pode-se entender, nas entrelinhas das narrativas dos estudantes, o pacto, ainda que não declarado, existente entre a equipe docente e a equipe de gestão escolar, para manter os estudantes sob controle.

Outra questão abordada pelos educandos, como representação de violência, referiu-se ao relacionamento deles com educadores e gestores. Tal fato se evidencia principalmente entre os adolescentes dos anos finais:

EA9: *Horrível!!*

EA7: *Péssimo!! Muito ruim!!*

EA8: *Não é com todos!*

EA4: *Não é com todos que é ruim!*

EA3: *Mas, é com a maioria!*

EA6: *Porque tem alguns professores que falam pro aluno ir pra o centro de macumba porque lá é o lugar dele.*

EA8: *Ou “buteco”, ou pracinha*

EA1: *Fala que a gente é impressora que só sabe copiar, que não serve pra nada ...*

EA7: *Mas, também nós irritamos eles, não é?*

EA6: *Mas, o pior são aqueles professores que xingam a sua mãe, falando que ela não tem educação.*

EA8: *Ou que não te deu educação e que você vem pra escola pra pegar educação ou algo assim.*

EA2: *Que vem pra escola para brincar.*

EA4: *Que ele é uma TV de bar e que ninguém presta atenção.*

EA8: *Que a gente faz feira de peixe dentro da sala*

EA7: *Verdade! O professor fala pra gente ir pra pracinha e acordar meio dia, ou ficar lá o dia todo. “Quer ir pra rua dormir fica lá na pracinha o dia inteiro então” Verdade, fala que é pra gente ficar na pracinha e acordar meio dia.*

EA8: *Aqui ô sobe a rua aqui em cima tem a pracinha, fica lá em cima, não vem pra escola. Verdade, fala isso pra gente!!*

EA4: *Fala que a gente vem pra escola só pela merenda!*

EA1: *É comum isso.*

EA8: *Mas, não são todos!*

EA4: *Não são todos!*

EA7: *Eu acho que a cada dez tem uns quatro, cinco.*

EA8: *Não a cada dez acho que três*

EA7: *Não, é mais!!*

EA8: *Mais gente!! Pelo amor de Deus!!*

EA6: *De cem por cento a metade*

EA3: *São 08 professores e com a metade é ruim.*

EA7: *Péssimo!*

EA3: *Horrível!*

EA6: *Não goste de nenhum deles*

EA7: *Não Gosto deles*

EA3: *Não gosto deles*

EA6: *É verdade isso!*

Também entre as crianças dos anos iniciais houve relatos de representações de violências ancoradas nas relações entre eles e os professores. Um dos casos mais gritantes foi o de uma menina que confidenciou ao grupo, desabafando entre lágrimas, sobre o tanto que foi “torturada” psicologicamente por uma professora que se utilizava de métodos constrangedores e humilhantes. Não só deixou doloridas marcas emocionais na menina como também prejudicou imensamente sua aprendizagem. Em seu relato, a menina termina da seguinte forma: *“De tudo, tudo eu perdoei ela... Mas, uma coisa eu não perdoei, foi ela ter falado que eu não tenho capacidade de ser médica. E é por isso que eu estou me esforçando nos estudos para mostrar pra ela, que sim! Eu tenho capacidade de ser médica e vou ser uma grande médica ainda!”*. Esse relato a estudante terminou entre lágrimas e posteriores aplausos de todo o grupo que participava da discussão naquela etapa da pesquisa.

Para que haja um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, a primeira relação que deve ser estabelecida em uma sala de aula é a de respeito, que se manifesta quando há um ambiente de trocas de maneira respeitosa, cada um tem o seu espaço. Muitos professores ainda apresentam uma postura muito arcaica e tradicional, passam para os alunos a imagem de que são o centro do poder, e que seus “alunos” são apenas coadjuvantes no processo da aprendizagem. Esses professores pensam que ensinar significa apenas “passar” conhecimentos. Assim, acabam tendo dificuldades em lidar com os alunos e, para mantê-los disciplinados, lançam mão de meios violentos e autoritários. Para Freire (1996, p. 92): “A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma

criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer que o educando revele o gosto de aventurar-se”.

♦ **Uso de Drogas e Assédio Sexual**

No tocante a esses dois aspectos, assédio sexual e uso de drogas, foram poucos os relatos, porém bastante contundentes e preocupantes, pois demonstram que a banalização por trás de tais violências tem naturalizado esses fenômenos nas escolas.

Observa-se que tais representações sobre a violência estão ancoradas em preconceitos nos quais se transfere a culpa do assédio para meninas, atribuindo-a ao seu comportamento “inadequado”. Segundo Abramovay (2003), “O assédio sexual pode ter graves consequências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva, em que atos desse tipo não são vistos como sérios e possíveis de punição”.

Esses aspectos podem ser observados nos relatos dos adolescentes durante o GD:

EA6: *Tipo uma pessoa fica sabendo que a outra pessoa, vamos supor... A AD. Todo mundo está sabendo que ela gosta do GV. Daí uma pessoa fica sabendo e passa para a sala inteira, e aí a menina começa a sofrer bullying tipo: “Nossa! Vai chamar seu amorzinho o GD!”*

EA3: *Mas, daí o GD não gosta da brincadeira e diz “Eu não! Não namoro com piranha” Ele fala deste jeito, mas é porque ela deixa todo mundo passar a mão nela, ela fica sentada e...*

EA6: *Ela demonstra uma coisa...*

EA3: *Deixar, é que ela deixa, não corta! Não fala nada, ela deixa! Ela coloca as mãos dos meninos e coloca...*

EA7: *Por exemplo, eu chego e coloco a mão no peito dela, ela não vai falar nada, ela vai deixar. Como se ela tivesse tipo, tivesse gostando, está ligado? Ou eu vou e passo a mão na coxa dela, tipo ela não fala nada, ela está gostando, dá muita liberdade!*

EA6: *Só que mesmo ela dando essa liberdade, algumas pessoas da sala que faz essas coisas, deveriam, vamos dizer*

assim, se tocar pra parar de fazer esse bullying com o GD, porque não é só ela que tá sofrendo. Se fosse ela (balança os ombros) risos. Agora a outra pessoa que tá fora disso se sente mal.

Ea7: Ela tem medo de falar!

EA3: Eu também já parei pra pensar nisto...

EA8: Ela deixa!

EA3: Ela deixa, na maioria das vezes ela deixa! Ela já falou, eu já vi! Ela já falou tipo, ela colocando as mãos dos meninos, mas tem hora que os meninos colocam as mãos nela e ela fala, para! Mas, eles não param, porque ela deu essa liberdade pra eles, verdade!

EA7: Ela fala para! Mas, deu essa liberdade pra eles. Ela fala para, mas eles entendem continua!

EA3: Eu já percebi que os meninos vão colocar e ela fica de um jeito assim... eu já percebi tipo fala para e os meninos não se tocam

EA8: Ela fala tipo... Um para, mas que significa vem aqui!

No que tange às drogas no universo escolar, percebe-se que, apesar de os estudantes adolescentes terem mais contato com esse fenômeno, as crianças é que mais se mostraram incomodadas e amedrontadas com essa situação. Ressalta-se que no entorno da unidade escolar é comum a compra e venda de drogas, o que acaba por refletir também no cotidiano escolar. Essa situação é relatada no GD dos estudantes dos anos iniciais:

EC3: Também tem um negócio que eu acabei de lembrar aqui, já aconteceu e já faz um tempinho, não sei se o EC7: lembra, tem uns, sabe a escada lá de trás lá? Então, é, tem uns moleques que ficam lá, consumindo drogas lá. Inclusive, a turma da noite, a gente acha um monte de coisa de cigarro e às vezes até de maconha, essas coisas assim.

EC7: É.

EC3: E, eu ouvi falar, agora não sei se é verdade, que teve moleque de lá oferecendo droga que parece, tipo um chocolate para as crianças lá do quarto A ou do quarto B, acho que do A, e só que eles não pegaram. Agora não sei se é verdade ou se é mentira. Porque tem uma nova droga que

eles lançaram, que parece com chocolate, engana as crianças direitinho e eles, é verdade! Teve inclusive, uma vez que estava eu, o EC7: E meu colega o K., a gente viu um carinha lá atrás nesse outro estacionamento aqui e ele estava meio que assim, mexendo no celular e fumando, fumando assim, consumindo as coisas aqui dentro. E ficou assim, um cheiro horrível aqui, lembra? Um cheiro horrível.

De acordo com esses relatos, o uso de drogas também tem acontecido no horário das aulas dos estudantes dos anos iniciais, o que demonstra que o tráfico de drogas, que outrora que se dava no entorno da instituição, já ultrapassou os muros e adentrou o espaço escolar. Pode-se dizer que o tráfico de drogas corresponde a uma problemática trazida de fora para dentro das escolas (ABRAMOVAY & CASTRO, 2002). De modo geral, a expansão do tráfico relaciona-se diretamente com o crescimento da violência, atingindo também as escolas e proporcionando uma sensação de insegurança que se instala e prejudica de forma acentuada o clima escolar (MEDEIROS, 2006).

♦ **Violência Doméstica**

De acordo com a pesquisa, também a violência é representada pelos educandos nas relações familiares que repercutem negativamente no espaço escolar e no processo de ensino aprendizagem. Cabe ressaltar que a família, o primeiro núcleo de socialização das pessoas, é de extrema importância para a garantia do desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes. É na família que os indivíduos deveriam ter a base, assim como os suportes materiais necessários ao seu bem-estar. É na família que valores éticos, laços afetivos e de solidariedade começam a ser absorvidos e aprofundados. Isso ocorre de acordo com a cultura e o momento histórico em que se constituem. Salienta-se ainda que, de acordo com a cultura e o momento histórico em que se constituem, se organizam de diversas maneiras e apresentam diferentes representações dos papéis de seus membros. Por família entende-se qualquer grupo de pessoas com vínculos afetivos, de sangue ou de convivência. Dessa forma, diversas configurações familiares podem ser constituídas.

Diferentemente do modelo entendido como tradicional (pai, mãe e filhos), hoje há famílias organizadas somente por um dos pais, chamadas famílias monoparentais, em que na maioria das vezes a mãe é a principal provedora. Há as famílias formadas por netos e avós; outras, reconstruídas com a presença de padrastos, madrastas e os filhos dos respectivos casamentos anteriores. Há também, apesar do preconceito e discriminação, famílias formadas por casais do mesmo sexo. Embora a história tenha caracterizado a família tradicional como modelo de organização familiar a ser seguido, vale ressaltar que não existe um modelo-padrão, portanto não existe uma 'família regular'. Importada dos moldes europeus e consolidada no processo de urbanização e de industrialização do século XIX, a chamada família nuclear burguesa era a que predominava nas elites brasileiras. Entretanto, ainda que de forma desprestigiada, sempre existiram outras formas de organização que, em decorrência de uma história marcada por relações de poder desiguais e diferenças étnico-culturais, eram vistas como 'desestruturadas' ou 'desajustadas'. É o caso das famílias oriundas de escravos, as indígenas e as das classes populares, consideradas 'famílias irregulares' (CARDOSO & FERES-CARNEIRO, 2008).

A representação de família estruturada versus família desestruturada muitas vezes repercute de forma discriminatória no cotidiano escolar, pois às famílias concebidas como desestruturadas são atribuídas muitas das mazelas presentes nas escolas, tais como o fracasso escolar, indisciplina, excesso de função dos docentes e até mesmo a violência. É óbvio que a escassez econômica e as dificuldades da condição social contribuem para potencializar a violência e desencadear conflitos dentro de casa. Segundo Pimenta (1996), “[...] as relações no âmbito da família, do trabalho, do lazer da cultura, da economia, do direito, entre outros, são estritamente violentas”. Contudo, a situação social de pobreza ou mesmo a formação de famílias diferenciadas daquelas consideradas no modelo padrão não caracterizam necessariamente o surgimento de atos violentos.

Muitas famílias estão em situação de elevada vulnerabilidade: adolescentes que trabalham e cuidam de seus irmãos; famílias chefiadas por mulheres; meninas que têm filhos cedo; três gerações que vivem na mesma casa, que se

cuidam e trabalham para o sustento coletivo. O ambiente e as condições de vida costumam provocar muito estresse relacionado à sobrevivência, rupturas de vínculos, uso abusivo de drogas, e muito sofrimento nas relações comunitárias, sobretudo nos locais onde há violência relacionada a tráfico de drogas e armas. Todos esses fatores também refletem no ambiente escolar.

Apesar do reconhecimento de que situações de vulnerabilidades sociais podem potencializar a violência, considera-se que a violência doméstica está presente em todos os modelos familiares, independentemente de poder aquisitivo ou condição social. Por violência doméstica entende-se:

Por violência familiar (ou intrafamiliar) entendemos toda ação ou omissão cometida por um membro familiar que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo as pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade (Brasil, 2011, p. 13)

A violência sofrida pelos estudantes em meio doméstico foi relatada nos grupos de discussão, expressando a compreensão dos educandos (as) quanto ao impacto de tais violências na vida escolar das crianças e adolescentes. Isso está demonstrado no fragmento abaixo:

EC2: É que eu queria falar três coisas, mas estava todo mundo falando e mudou de assunto. Primeiro, o que a (LA) tinha falado, que tinha que perdoar, mas algumas famílias é que incentivam a fazer o errado.

EC5: É verdade.

EC2: Assim, tem gente que quando não termina a tarefa, chega em casa, vai fazer tarefa com a mãe, a mãe não ajuda, começa a bater nele.

EC2: Quando não tira dez na prova, se não tirar dez na prova vai ter que ficar de castigo, vai ter que trabalhar. Assim, é muito difícil!

Ec4: E também ela falou a verdade, tem pais que incentivam o errado, inclusive eu não quero citar nomes, ele vai muito mal na escola, até a professora tenta colocar ele pra cima assim, para ele fazer mais e tirar nota boa, a mãe de um colega meu assim e minha mãe até falou para eu não ficar andando com ele, a mãe dele incentiva ele ao errado, ela até tentou incentivar ao certo também, mas ele não quis. Ele, como que é... A mãe dele assim, ela bate nele, ela não tá nem aí. Ah, pode jogar fora, tarefa, você olha no caderno dele, está tudo bagunçado, incompleto, caderno sem folha, mal com material. Quando ele pega pra fazer assim, as coisas, ou ele faz pela metade, ou ele começa e não faz mais. E também assim, a mãe do G.A teve um dia que deu dó dele assim mesmo. Eu não sei se o EC7: lembra, ele apareceu na escola com o olho com marca de chinelo.

EC7: Ah! É.

EC3: Teve um dia que ele estava muito triste que o padrinho dele deu uma nova varinha para mãe dele bater nele, daí já incentivou o errado, porque depois disso ele e outro colega começou a resolver as coisas na base da briga, então seria legal as professoras a incentivar o certo, você não quer fazer tarefa, por mais que seja difícil, assim tentar incentivar a fazer o certo. Convencer a criança a fazer sim, mas sem violência!

É possível inferir, dos relatos acima, que a violência doméstica também se articula à violência física e à violência psicológica, que causam sérios danos à formação das crianças e adolescentes. A violência física deixa marcas visíveis, como as marcas de chinelo, descrita pelas crianças no GD. Entretanto, a violência psicológica é tão prejudicial quanto as que deixam marcas visíveis, haja vista a maneira como a criança passou a agir depois que foi machucada fisicamente com a vara ofertada pelo padrinho para que a mãe pudesse puni-lo com violência física. Salienta-se o cuidado que os educadores devem ter no sentido de não reforçarem a desmoralização desses educandos perante suas famílias e não potencializarem ainda mais os abusos psicológicos. A escola deve ter sua atuação, não só como ouvinte das situações de violência doméstica, mas também intervindo para que tais violências não se perpetuem.

Sentidos Compartilhados pelos Educadores sobre Violência Escolar

A análise dos discursos presentes no grupo de discussão dos educadores aponta que as representações sociais de violência na escola estão diretamente associadas à família como um dos elementos mais significativos na representação da violência na escola, pois os termos *família*, *reprodução*, *violência* e *carência* apareceram na maioria das associações. Esse dado revela o quanto a escola, aqui representada pelos professores, ainda sustenta o discurso de que a família é uma das grandes responsáveis pela incidência da violência no cotidiano escolar. Aparecem ainda como representações de violência em âmbito escolar, na concepção dos educadores: questões sociais, estrutura escolar (falta de condições de trabalho, rigidez curricular, comunicação ineficiente, desvalorização do educador), indisciplina e desinteresse dos educandos.

♦ Relação familiar (Produtora e Reprodutora de Violências)

A responsabilização familiar pelas mazelas presentes na escola foi recorrente nos relatos dos educadores. Haja vista que muitos deles alegam que em outros tempos a criança vinha para a escola para aprender os conhecimentos relacionados às diversas áreas do conhecimento e, na concepção deles, elas vinham “educadas”. Alegam ainda que hoje, devido à desestruturação familiar, os educandos, frutos dessas famílias, acabam por reproduzir no cotidiano escolar essa mesma desestrutura exigindo dos educadores novas funções que vão muito além daquelas para as quais supostamente a universidade os preparou.

Salienta-se que o discurso da culpabilização familiar tende a amenizar a responsabilidade também da comunidade escolar, não só na reprodução e perpetuação da violência, mas também na intervenção a esse fenômeno no sentido de diminuir ou até mesmo acabar com as situações de violência presentes na escola. Essa representação fica perceptível nas narrativas dos educadores:

E1³: *Eu vejo uma reprodução, às vezes, das coisas que vivenciam em casa, no próprio bairro, na comunidade, traz*

³ E: Educador

isso um peso muito forte, vou trazer a fala de uma alunas, que ela fala assim, num desses aconselhamentos que a gente fez, ela falou assim... eu falo alto é porque em casa minha mãe meu pai, todo mundo fala alto, então eu falo alto também... então ela reproduz o que tem em casa ,então é uma reprodução mesmo ,então se lá na casa produz muitas cenas de violência, com certeza ela vai reproduzir isso também na escola, eu vejo como a E7 que a gente convive mais assim jogos, brincadeiras, então é na hora que tem mais liberdade ,então eles se soltam e falam....é que a nossa coisa é mais informal...e aí eles se xingam mesmo, né? É o xingar não é como a gente xingava, não tem palavrinhas doces... amorzinho, que nem na propaganda...não existe gente! É palavrão bravo mesmo e eu fico preocupado com esse vocabulário muito pesado para a idade, parece assim que eles não entendem o que estão falando, eles reproduzem aquilo, mas não sabem o peso... com a maior normalidade,

E2: Naturalidade parece que tudo é natural, é normal.

E4: A violência massificada, naturalizada

E1: Essa violência é no lar, está na casa da criança. Cada caso com seu historicozinho de pais separados, de pais que trabalham o dia inteiro e não estão presentes na educação dos filhos. Onde os filhos mais velhos é que cuida do menor, igual escadinha.

E5: E pior quando é uma coisa geral igual o que você contou da favela da rocinha, ainda tem aquela parede que vai te proteger, mas quando a violência é no lar, é cada um com sua história, cada um com seu problema, é meio cada um por si, mas complicado ainda!

Como a família é parte integrante da sociedade, que a produz e é por ela produzida, ela não se constitui como a única responsável pela formação moral dos jovens. Os sujeitos são permeados por todos os meios sociais de que fazem parte e com os quais se relacionam, e nesse contexto a responsabilidade educativa da família é tão importante quanto à responsabilidade da escola.

A culpabilização das famílias pouco contribui para a resolução dos problemas, e isso acaba até mesmo por inviabilizar o diálogo, potencializando ainda mais violências. As estratégias de enfrentamento da violência perpassam a relação

escola-família como um dos fatores determinantes para obtenção de sucesso, refletindo sobre o lugar e a função de cada um no processo educativo (TELES 2013).

A pesquisa indica que a representação da família como produtora e reprodutora de violências que vão refletir no cotidiano escolar ancora-se nas experiências vividas pelos próprios educadores em suas trajetórias como estudantes, filhos ou pais de educandos. Como se observa nos relatos dos educadores, abaixo:

E6: Isso reflete. Ontem eu estava separando meus documentos e eu estava olhando o meu histórico, né? Naquele tempo ainda se colocava na nota D e E de vermelho. Quando eu observei que em Ciências minha matéria favorita, que eu sempre gostei, estava lá aproveitamento menos de 50%, quando na verdade eu só me lembrava de ser acima de 70%. Isso me intrigou e eu falei para o meu marido: Não me lembro de ser tão ruim assim! Mas por quê? Porque foi na época que meus pais se separaram, eles brigavam de pau na rua a ponto de a família ter que chamar a polícia. Era tudo muito turbulento e eu não tenho tanta memória, mas lembro das brigas da minha família, mas não tenho memória escolar. Eu me lembro das tias a partir do quarto ano, antes disso eu não lembro. E aí fui olhar meu histórico e tudo vermelho! Agora vocês falando tudo isso eu estou me lembrando! Por quê? Porque a fase vai interferir na vida escolar.

E7: Quero falar sobre a carência, a questão da carência não tem nada a ver com poder aquisitivo, eu já sofri essa questão, meu filho já sofreu com isso, uma professora da EMEI chegou e falou assim: Eu preciso muito falar com você! Foi na época em que eu estava me separando. Ela falou assim: O seu filho senta do meu lado, ele não desgruda o tempo todo. Então você está totalmente ausente dele e eu estava mesmo. Eu falei assim: Nossa! Eu me senti assim derrotada. Porque ela falou assim: Ele não desgruda de mim! Não se socializa. E o K. é um menino super social, hoje! Daí você vê, né? O Cortella falou na questão que nós não estamos em casa, nós saímos para trabalhar e nossos filhos não são criados por nós, eles ficam na escola. Televisão cria nossos filhos hoje, vídeo game, celulares criam nossos filhos hoje. Então é complicado, é

muito complicado falar disso hoje, porque eu preciso trabalhar ao mesmo tempo eu tenho que criar e essa criança vem pra escola, como que ela vem para a escola?

Pode-se compreender, por esses relatos, que existe certa empatia por parte dos educadores, quanto às questões familiares, e que a postura de culpabilizar a família pelas mazelas no cotidiano escolar não significa um descompromisso desses educadores na intervenção a esse fenômeno. Significa, sim, uma grande frustração diante de realidades exigentes para as quais não foram preparados, e no cotidiano sentem-se desamparados para intervir de forma eficaz e eficiente numa realidade tão complexa.

♦ **Questões Sociais (Produzindo Violências nas Escolas)**

A violência, em todas as suas expressões, está presente no cotidiano da sociedade, deixando marcas profundas, e na escola, embora seja concebida como espaço de formação, desenvolvimento humano e social, também há manifestações do que ocorre na sociedade. Dessa forma, entende-se que a escola, e quando se diz escola, grife-se aqui também educadores e gestores, sofrem com as questões sociais entendidas por eles como externas à escola, tais como: pobreza, desigualdade social, exclusões diversas, tráfico de drogas, violência doméstica, desemprego, negligência do poder público e tantas outras situações sociais de violências. Observem-se alguns relatos dos educadores (as):

E1: [...] Eu fui atrás saber da história desse menino, porque ele vinha mal arrumado e aí vim, a saber, que a mãe era usuária de drogas e que era ele que fazia a comida para os irmãozinhos menores e que a mãe fazia ele comer na rua, na calçada e a aflição deste menino é tanta que a diretora chegou e falou assim pra mim: E7 na sexta feira o K. me procurou e falou assim: Diretora eu quero falar com você, a diretora falou pode sentar e falar K. e ele começou a dizer : Diretora eu não aguento mais a minha vida! O menino está no quarto ano, tem 09 ou 10 anos. Nossa! Aquele dia eu fui embora chorando! Chamamos a mãe e ela não está nem aí, estava "loucona", é usuária de drogas. Entendeu? É um menino com uma grande responsabilidade, não está

aprendendo nada! Com é que uma criança nessa situação vai aprender alguma coisa?

E2: Não tem como.

E7: É o que eu estou falando! Não dá! Criança com fome, com tantos problemas. Como é que a criança vai ter cabeça para aprender? Não dá! Como aprender matemática? Eu também já vi questões assim, por exemplo, eu já dei aula numa escola que é a periferia da periferia, onde eu sentei em camisinha usada na quadra onde eu lecionava gente! Eu dava aula, os bandidos roubavam corda e eu tendo que ir atrás. Olha a violência que eu já sofri! Era na periferia da periferia mesmo! Eu ia atrás e falava: Devolve a corda aí eu estou dando aula, poxa rapaz! Eles devolviam e eu ia embora, porque era o único material que eu tinha. São coisas que atrapalham, as crianças vinham com fome e me diziam que não iam correr, pois estavam com fome! O que passa dentro da casa, as agressões que ela sofre e aí? Eu pergunto e aí?

E4: É muito dramático!

Novamente é possível perceber uma preocupação real dos educadores com a situação de violência à qual eles e seus educandos estão expostos. Compreende-se o medo gerado por situações reais e explícitas de violências às quais foram submetidos. Nesses relatos não se observa uma alienação ou apenas culpabilização de seus educandos, mas sim a constatação real de que essas violências submetem e subalternizam suas crianças e adolescentes. E também violam e aterrorizam seus educadores e educadoras. Sobre esse aspecto observam Abramovay e Rua (2003, p. 25):

Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas de paz, adotando estratégias e capital da própria escola.

Não se percebe nesses relatos uma omissão da parte dos educadores, mas sim indignação e talvez frustração por não conseguirem intervir de forma efetiva

nessas situações, mesmo sabendo que tal contexto afeta o processo de ensino e aprendizagem.

♦ **Estrutura Escolar (Potencializando Violências)**

Sobre a estrutura, ou desestrutura, da escola os professores apontaram alguns aspectos como causadores e potencializadores da violência: falta de salas e recursos didáticos que atraíam o aluno para as aulas, falta de comunicação adequada, falta de autonomia, desvalorização dos educadores por parte da equipe gestora, falta de espaço de convivência para os educadores, rigidez curricular, entre outros. É o que Prioto (2009) define como violência da escola resultante da organização da instituição, da forma de administração, da falta de recursos pedagógicos e de abusos de poder, o resultado é fracasso escolar dos alunos e descompromisso dos professores. Essas questões são relatadas nesse fragmento do GD dos educadores:

E2: Dentro de uma escola, ela é muito fechada, ainda! Tudo o que acontece dentro da escola e que é para acontecer dentro de uma escola é tudo diferente do que está acontecendo lá fora! E está caindo tudo aqui dentro!

E7: É tudo cai para a escola!

E2: A falta de comunicação é uma violência dentro da escola! Às vezes nem é a falta, mas a maneira de comunicar.

E6: Tanto entre professores, quanto entre departamentos.

E4: Essa escola não proporciona espaços de convivência entre as equipes de PI e PII, porque a escola não tem nem espaço físico para que isso aconteça. A grade de horários não dá autonomia para que a escola proporcione esses espaços.

Como aponta Galvão (2010), um dos caminhos para fazer face à violência é uma gestão democrática que englobe a participação de todos, levando em conta as características, necessidades e prioridades e visando ao bem comum. Uma gestão democrática e descentralizada, além de contribuir para um clima escolar positivo, potencializa a autonomia dos professores e o protagonismo dos jovens.

Outra questão abordada pelos educadores como representatividade de violência escolar refere-se ao que se dá hoje nas escolas, a chamada inclusão de educandos com algum tipo de deficiência. Muitos se queixam de não terem preparo para lidar com as várias “deficiências”, e se sentem solitários diante desses desafios. Isso porque na maioria dos casos não contam com estrutura adequada nem com o apoio necessário para atuarem de maneira assertiva, visando ao bem-estar do educando e ao seu direito ao processo de ensino e aprendizagem.

E7: Gente e a inclusão?

E5: Ah! Essa inclusão é uma violência com o professor

E2: Essa inclusão é uma violência com o professor, com o aluno e com todo mundo!

E4: Exatamente! Essa questão nem existe.

E5: Não existe inclusão é inserção. Deixa ai e pronto!

E6: Nas escolas, nas ruas não tem rampa! Como é que a criança com deficiência vai para a escola? Vai voando?

E2: Agora cabe a nós resolver esse problema? AH! Providenciar cadeira de rodas, fazer uma escada? Fazer uma rampa? Como é que eu vou consertar isso? Até posso, mas, vai ficar feio.

E3: Os alunos ditos “normais” eu já preciso de um auxiliar, eu preciso de alguém ali pra me ajudar. Aqui nesta escola eu também precisei e às vezes eu tive essa parceira. Aqui na escola eu tive ajuda sim! Claro que a equipe de gestão é pequena, não são em mil, são poucos, mas o grêmio também me ajudou muito! Mas uma estrutura de apoio escolar, isso me faltou bastante! Eu não tive e isso é geral! Isso também é uma violência!

E2: Não dar o devido auxílio para o aluno e para o professor também é uma violência!

É perceptível nas narrativas dos educadores o quanto a situação colocada lhes é desafiadora, a ponto de se expressarem mais duramente sobre a questão. Entretanto, demonstram revolta, não contra o educando, ali, sujeito de direitos, mas em relação a estruturas que lhes impõem desafios, não lhes dão condições

para a realização de um trabalho profissional humanizado. A revolta que transparece nas narrativas demonstra mais um desabafo dos educadores do que uma desculpa para não enfrentarem mais esse desafio.

♦ **Desinteresse pelos Estudos e Indisciplina Escolar**

Nos relatos dos educadores sobre a violência escolar também está representada a forma como os estudantes se comportam: alguns educandos agem com visível desinteresse pelos estudos e pelo conhecimento, ou até mesmo com desrespeito pelos seus professores.

Possivelmente os educadores ancoram os sentidos de violência em aspectos normativos, da ordem e da disciplina relacionados à dimensão pedagógica do processo de ensino aprendizagem. Algumas narrativas se fundamentaram em explicações de uma violência simbólica, referente à quebra de normas e de acordos preestabelecidos da convivência escolar. Chama a atenção a ênfase dada aos educadores sobre a necessidade de que o educando mantenha um padrão de conduta baseado num disciplinamento, e se furtam de compreender a dinâmica e a interatividade que cerca os jovens atualmente. Enquanto o mundo sobrecarrega esses jovens com inúmeros estímulos e comunicações, os educadores pareceram apegados a um modelo de educando disciplinado, quieto, atento, disposto a ouvir e acatar sem muitos questionamentos. Sobre esse aspecto Zagury (2006, p. 25) reflete que:

Ser professor nunca foi tarefa simples. Hoje, porém, novos elementos tornaram o trabalho docente ainda mais difícil. A indisciplina parece ter se tornado particularmente problemática. Quando as escolas se regiam pelo Modelo Tradicional, o manejo da classe era, sem dúvida, mais fácil. Afinal o poder ficava o tempo todo concentrado nas mãos do professor. Ao aluno cabia ficar quietinho, prestando atenção, e... (se conseguisse) aprendendo.

Ao se referirem aos educandos, os educadores utilizaram expressões que deixam transparecer suas representações sobre violência, relacionando-as aos comportamentos dos alunos, tais como: *“eles não sabem conversar; não tem*

diálogo; é olho por olho, dente por dente; a maioria é nordestino, sangue quente; são imaturos e de famílias imaturas; gritar para eles é natural; não faz trabalho, falta e às vezes responde à gente de forma mal-educada; eles não querem pôr a mão na massa”.

Esses relatos podem estar ancorados numa visão tradicional, a de que o “professor” ensinava, ou melhor, “depositava” o conhecimento, da forma e do jeito, considerados certos por ele, cabendo ao “aluno” receber passivamente esse conhecimento. O “professor”, do alto de seu púlpito, proferia conhecimentos que seus “alunos” (seres sem luz), enfileirados, uniformizados, recebiam em silêncio e cordatamente engoliam aquilo que já havia sido “mastigado” pelos seus mestres.

Os educadores, em suas narrativas, demonstram resistência em aceitar as mudanças, conservando modelos e padrões, sem a ousadia de tentar conhecer novas possibilidades que os aproximem dos alunos, promovendo situações que possam lhes interessar. É importante que o educador conheça o perfil dos educandos e o que chama sua atenção. Para isso, precisa ouvi-los.

Os educadores, muitas vezes, não sentem que o trabalho que realizam é valorizado, e não percebem que o espaço da sala de aula deve ser de constante pesquisa.

Foi perceptível em suas narrativas a nostalgia da escola do passado, modelo consagrado como isento de conflitos, diferenças e indisciplinas.

E5: Antigamente ia para a escola para aprender as matérias. O professor depositava o conteúdo, a criança vinha educada de casa e nós, crianças, íamos para aprender. Hoje em dia a criança vem para a escola completamente crua e a gente tem que educar, a gente tem que ensinar [...] como era antes que seria o correto, que era ensinar [...].

A ideia de aluno e escola ancorados pelos professores, com caráter aparentemente pacífico, não condiz nem com a realidade vivida no passado.

Entende-se que, mesmo camuflado diante de rígidas normas e vigilâncias, o conflito é inerente ao ser humano. Diferenças sempre geraram desentendimentos e sempre estiveram presentes na escola, principalmente naquelas em

que as interações entre os estudantes são favorecidas. Segundo La Taille (1996, p. 66), “[...] o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por medo do conformismo”.

A “antiga” escola é definida pelos professores como uma espécie de paraíso perdido (GALVÃO, 2010). Tais relatos fogem da realidade da escola, pois os jovens sempre romperam com as normas e com os padrões sociais de acordo com o seu tempo.

Existem diferentes formas de romper e ou demonstrar resistência em relação ao modelo escolar vigente. Pelas falas dos educadores, pode-se concluir que alguns educandos, pertencentes ao grêmio e outras órgãos de representação dos educandos, demonstram contrariedade em relação ao sistema, por meio de desinteresse e boicote às atividades realizadas na escola. Entretanto, demonstram grande interesse pelas atividades externas à sala de aula e ou de cunho diferenciado, fato este que incomoda muito os educadores:

E1: [...] outra coisa que me senti violentado é que os meninos dão mais importância ao grêmio do que sua vida escolar. Tem alunos que são excelentes no grêmio, mas são maus alunos. Alunos do nono A que nessa escola são considerados ótimos, mas em Arte, na minha disciplina não faz trabalho, falta e às vezes responde a gente, com uma forma mal-educada e no grêmio ele não faz isso. [...] mas, assim, somos cobrados pelos nossos conteúdos de passar para os nossos alunos, mesmo que a gente avança ou retroceda, o aluno dá mais valor ao grêmio do que estar na sala de aula e aprender.

Salienta-se que o comportamento desses educandos traz muitas contrariedades aos educadores, porém não os mobiliza a refletirem sobre os sentidos e finalidades dos conteúdos ensinados, ou até mesmo sobre a forma como esses conteúdos são ensinados.

Considerações Finais

Conclui-se que, embora educadores e educandos compartilhem do mesmo espaço e da mesma realidade, na escola, têm representações sociais diferentes a

respeito do conflito e da violência. Norteiam suas ações, atitudes e julgamentos a partir de diferentes sentidos. Os educandos ancoram a violência a partir de suas relações conflituosas, como práticas de discriminação, agressões e preconceito, *bullying*. Os professores ancoram a violência sob a ótica dos comportamentos e adequação às normas e compreendem ser a família a principal responsável na construção e reforço desses comportamentos que consideram violentos.

Os educandos sinalizam a violência escolar representadas no *bullying*, no preconceito em suas diferentes formas (racismo, preconceito religioso, discriminação, homofobia e assédio sexual), além da violência institucional (abrangendo a relação com professores e gestores), o uso de drogas, e a violência doméstica.

Entre os educadores, o estudo apontou que suas representações de violência na escola estão diretamente associadas à família como um dos elementos mais significativos na representação da violência na escola. Seguiram-se ainda as questões sociais, estrutura/desestrutura escolar (falta de condições de trabalho, rigidez curricular, comunicação ineficiente, desvalorização do educador), indisciplina e desinteresse dos educandos.

Por meio da análise das narrativas dos sujeitos participantes dos grupos de discussão foi perceptível que as diferentes formas que educadores e educandos concebem ser a violência escolar interferem, não só nas relações cotidianas, mas também no clima escolar e no processo de ensino aprendizagem.

Dentre as muitas queixas apresentadas pelos educandos, a violência “psicológica” e “simbólica” praticadas pelos seus pares (*bullying*) e por educadores (humilhações, perseguições, assédio moral) são as que mais deixaram marcas negativas, difíceis de serem superadas

Entre os educadores as principais queixas foram: falta de comunicação, falta de valorização profissional, de condições materiais de trabalho, de autonomia, de participação e responsabilização familiar, e excesso de cobrança e multiplicidades de papéis a serem desempenhados.

Diante da complexidade desse fenômeno que é a violência escolar, entende-se que é necessário refletir sobre o que a escola deve ensinar, que cultura deve transmitir e quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar. Se, por um

lado, a escola é um lugar específico, onde os jovens têm acesso ao conhecimento produzido e sistematizado historicamente pela humanidade (preservação de elementos essenciais da cultura humana – universalismo), por outro lado a escola não pode se furtar à demanda cultural e social.

Entende-se que a mediação de conflitos e o enfrentamento à violência passam necessariamente por um novo olhar, para que seja observada a importância de os conhecimentos estarem também relacionados ao cotidiano dos educados, para que possam atribuir-lhes valor, sentido e relevância. A escola precisa estar comprometida com o reconhecimento da diferença na construção da igualdade e na construção de sociedades democráticas e com mais equidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & CASTRO. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. (org.). **Gangues, gêneros e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos**. Brasília-DF: Secretaria de Direitos Humanos, CUFA-DF, PPCAAM, 2010. Disponível em: [hTTP://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_gangues_sem_a_marca_.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_gangues_sem_a_marca_.pdf)> Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002

_____. (Coord.); CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2.ed. 496p. Brasília, 2009.

ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Violência Intrafamiliar: orientações para prática em serviço**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

CARDOSO, C. L. & FERES-CARNEIRO, T. Sobre a família: com a palavra, a comunidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2, ano 8: 523-539, 2008.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. São Paulo, 2000. Tese (dout.) Universidade de São Paulo.

- CANDAU, V. M. (org) **Reinventar a Escola**. Rio de Janeiro: Vozes 2000.
- CECCON, C.; CECCON, C.; EDNIR, M. **Conflitos na Escola**. São Paulo: CECIP, 2009.
- CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.
- COSTA, E. H. C. **A trama da violência na escola**. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.
- COSTA, M. R.; PIMENTA, C. A. M. **A violência: natural ou sociocultural?** São Paulo: Paulus, 2006, 106 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, A. *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LA TAILLE, Yves de. A Indisciplina e o sentimento de Vergonha. In AQUINO, J. (org). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.
- _____. **Representações sociais e investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, É. C. S. e MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.
- ORTEGA, M. **El Grupo de Discusión: Una Herramienta para la Investigación Cualitativa**, Barcelona: Laertes, 2005.
- OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, 4: 495-510, 1997.
- PIMENTA, C. A. M. A complexidade das relações societárias e os novos sujeitos: a violência como ponto de partida. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté: Unitau, v.2, n.1, p.17-26, 1996.
- SANTIAGO, A. R. S; SOUZA, R. S. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. **Revista FAEBA**, v. 14, n. 24, p. 193-204, 2005.
- ZAGURY, T. **O professor refém**. Record: São Paulo, 2006.

ENFERMEIRO ESCOLAR OU PROFESSOR QUALIFICADO PARA A SAÚDE ESCOLAR?

Uma discussão (ainda) necessária

Luciana Siqueira Machado de Melo
Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Introdução

A escola é uma das instituições mais importantes da sociedade, por favorecer o crescimento intelectual, profissional e social do ser humano. É por meio dela que os indivíduos adquirem conhecimentos para serem aplicados em sua vivência diária. Os professores são os intermediadores desse aprendizado. A escola é o local onde se viabiliza uma aprendizagem de saber, de socialização, de crescimento intelectual. É onde crianças, jovens e adultos passam a maior parte do seu tempo, aprendendo, sendo incontestável que a educação e a formação profissional perduram por bastante tempo.

Todos trazem dentro de si a representação do que é uma escola, elaborada por meio das experiências vivenciadas. É na escola que coisas da maior importância acontecem na vida das pessoas. Inevitavelmente, ela deixa de ser apenas um campo de troca de conhecimentos. Pode-se afirmar que é o segundo ambiente mais importante na vida social de um ser humano. É lá que, com a ajuda dos educadores, os sujeitos se constituem como seres pensantes, questionadores. Essa discussão reporta à responsabilidade da escola em relação ao aluno e enfoca a participação do professor, já que o aluno necessita ter uma vida saudável, fundamental para o seu aprendizado. Entretanto, a quem compete à responsabilidade pelo cuidado dos escolares?

Pérez Gómez (2000) afirma que o professor atua como facilitador no processo de construção do conhecimento compartilhado, buscando a compreensão comum, que se dá somente pela interação. Assim, deve a aula

ocasionar ao professor e aluno transformação e provocação para uma reflexão sobre as próprias ações, suas consequências no que se refere ao conhecimento, e para a ação educativa propriamente dita.

Nesse sentido, há o entendimento de que o ambiente escolar é, por excelência, um espaço significativo na formação de crianças e jovens em processo de construção do conhecimento. Seria possível afirmar, assim, que é considerado espaço apropriado para se trabalhar a formação de valores e hábitos favoráveis à saúde. Entende-se que a escola se constitui no cenário estratégico para a promoção de saúde, sendo o professor aquele que, no convívio cotidiano da sala de aula e na escola, de modo geral, conhece (ou seria esperado que conhecesse) as necessidades e demandas da criança e do adolescente.

Para Fernandes, Rocha e Souza (2005), o período da infância é uma etapa crucial na construção e solidificação dos hábitos, atitudes e condutas. Assim, o ambiente escolar assume importante papel, ao potencializar o desenvolvimento de um trabalho direcionado, duradouro e sistematizado, visto que os preceitos expressos na escola, em seus diversos aspectos, comumente são assimilados pelas crianças.

A educação escolar traz oportunidade ao aluno quanto à formação de uma consciência crítica social, ambiental, e também sobre a saúde. O período escolar é fundamental para trabalhar questões de promoção da saúde e prevenção de doenças, pois é nesse momento que crianças e adolescente estão criando ou revendo seus hábitos e atitudes. Nessa perspectiva, há o entendimento de que, para educar para a saúde, não basta apenas transmitir informações sobre saúde, doenças ou sobre hábitos; é preciso transformar e, para tanto, há necessidade da contribuição do professor, na troca de experiências que proporciona a construção de conhecimento.

A escola é considerada um espaço integrador de conhecimentos pertinentes à educação e à saúde. Nesse espaço, os conceitos elaborados quanto ao que vem a ser saúde devem ser objeto de cuidadosa reflexão, para que se possa perceber e atuar de forma coerente, no sentido de contribuir efetivamente na formação dos educandos.

Os temas sobre saúde vêm ao encontro da função da escola, qual seja, contribuir para a formação dos alunos como cidadãos integrados e atuantes na sociedade. Ao mesmo tempo, percebe-se que o tema saúde produz reflexões sobre o ambiente escolar, uma vez considerado como um espaço ideal para disseminar informações sobre o sujeito e o seu contexto. Isso devido às relações ali estabelecidas, e também porque esse tema faz parte da programação de um conjunto dos conteúdos.

É possível afirmar que a escola tem papel fundamental na aquisição de atitudes e conhecimentos relacionados com promoção da saúde e prevenção da doença, sendo necessário, pois, conhecer e compreender a saúde escolar e os programas interdisciplinares existentes na comunidade escolar.

A educação para a saúde proporciona melhoria da qualidade de vida dos alunos. Esse tema é transversal a todas as áreas e relaciona-se às dimensões do saber ser, saber estar e saber agir. Portanto, deveria se apresentar como um programa que promovesse e prevenisse situações de risco e de doença, capacitando os profissionais que atuam na escola a cuidar das crianças e jovens para uma vida mais saudável.

É importante salientar que, para um indivíduo ter uma boa qualidade de vida, é fundamental que desenvolva hábitos saudáveis. Esses hábitos não devem ser praticados esporadicamente, mas com frequência, ou seja, durante toda a vida. São **hábitos saudáveis**: alimentação balanceada, nutritiva e de acordo com as necessidades de cada organismo; prática regular de atividades físicas, atividades ao ar livre e contato com a natureza; o não consumo de álcool, cigarro e outras drogas; envolvimento em atividades sociais prazerosas e construtivas; valorização da convivência social positiva; estimulação do cérebro por meio de atividades intelectuais (leitura, teatro, etc.); busca por ajuda de profissionais da saúde, quando do surgimento de doenças ou problemas psicológicos. A adoção desses hábitos saudáveis tem por objetivo a manutenção da saúde física e psicológica, promovendo, assim, a qualidade de vida.

Um programa de educação em saúde não deve se limitar a informar, mas a desenvolver estratégias de promoção e intervenção, especialmente em relação a

mudança de hábitos e comportamentos relacionados à prática de vida saudável nas suas dimensões física, intelectual, mental e social.

No campo da educação, a escola, ao se agregar a outros setores na busca de transformação social, pode se constituir em uma aliada da saúde. Essa intersectorialidade possibilita a ampliação das ações, para que crianças e adolescentes se transformem em sujeitos de sua saúde. Desse modo, a busca de uma escola para todos passa a ser também uma luta da saúde (FERRIANI, 1997).

Na efetivação de projetos relacionados à promoção da saúde no âmbito escolar, o professor é um elo importante, como multiplicador de idéias. Para tanto, deve estar qualificado para abordar o conceito de saúde preconizado nas Conferências Internacionais, na VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), nas Políticas Públicas de Saúde e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por meio do domínio de informações e aplicação das estratégias educativas primordiais para a composição integrada do conhecimento.

Entretanto, a responsabilidade da saúde não deve ser privativa dos profissionais dessa área, do mesmo modo que, na escola, ela não é somente uma tarefa do professor, mas de toda a equipe.

Segundo Focesi (1990), o professor é a pessoa que propicia aos estudantes, por meio de vivências, planejadas ou não, os conhecimentos e atitudes fundamentais para o desenvolvimento do pensar crítico e, conseqüentemente, de comportamentos vantajosos para a saúde. Assim, havendo a intenção de promover saúde, é necessário ter a escola como parceira nessa trajetória e contar com apoio e envolvimento dos professores na realização de ações efetivas sobre educação em saúde. Segundo o mesmo autor, é preciso reconhecer que o professor tem um complexo papel e que é merecedor de destaque por ser um agente (trans)formador, por promover a transformação, e ao mesmo tempo, formar.

O entendimento é que saúde e educação são inseparáveis e interdependentes, visto que para ter educação é necessário ter saúde e, concomitantemente, só é possível ter saúde quando se tem educação (RODRIGUÉZ *et al.*, 2007).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), apresentaram os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) em 2015. A pesquisa disponibiliza informações sobre escolares do 9º ano do ensino fundamental, de 13 a 17 anos de idade frequentando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª a 3ª série do ensino médio, no ano de referência da pesquisa. Os dados revelaram inúmeras situações de risco e de proteção sobre saúde relacionadas aos adolescentes.

As questões da PeNSE 2015 versaram sobre aspectos socioeconômicos; contexto familiar, hábitos alimentares, prática de atividade física, experimentação e consumo de cigarro, álcool e outras drogas, saúde sexual e reprodutiva, violência, segurança e acidentes, utilização de serviços de saúde, entre outros aspectos.

A realização da PeNSE amplia o conhecimento das características de saúde da população adolescente brasileira, contribuindo com informações para o Sistema de Vigilância de Fatores de Risco de Doenças Crônicas não Transmissíveis, do Ministério da Saúde. Demonstrou, ainda, a necessidade da intervenção docente no tocante à prevenção de doenças e promoção da saúde, tendo como objetivo produzir informações que permitam conhecer a magnitude dos fatores de risco e proteção à saúde, orientar e avaliar as intervenções em saúde adequadas ao adolescente, contribuindo para o monitoramento da saúde do escolar.

Com a edição de 2015, a expectativa é ampliar o conhecimento sobre a saúde dos adolescentes e subsidiar as políticas públicas relativas a esse grupo. Tais questões justificaram o direcionamento da presente proposta de pesquisa para o Ensino Médio.

O período da adolescência, considerado como a fase de transição da infância para a vida adulta, provoca transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Essa fase é assinalada por alterações, como crescente autonomia e independência frente aos familiares, além de busca por novos comportamentos e vivências.

Desse modo, busca-se discutir aqui o protagonismo e a responsabilidade dos professores pelo cuidado dos escolares. Busca-se, também, desenvolver

reflexões sobre o desafio de um processo de trabalho que considere a integralidade das ações, o cuidado longitudinal e o acesso dos escolares às ações específicas do processo de saúde na escola, em cooperação com os profissionais da educação e da saúde.

Saúde Escolar

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1948, provocou uma mudança significativa no conceito de saúde. Antes vista somente como presença ou ausência de doença, passou a ser considerada como o estado de completo bem-estar físico, mental e social (OMS, 1986), ou seja, o conceito de saúde transcendeu a ausência de doenças.

Em 1986, em Ottawa, Canadá, definiu-se a promoção da saúde como “[...] o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e de saúde, incluindo uma maior participação do controle desse processo” (OMS, 1986, p. 19). Em 1988, a Constituição Federal (CF), no Brasil, ampliou os direitos humanos e as garantias fundamentais, sendo um deles o dever do estado de prover os direitos a saúde e educação.

Integra o Estado o Sistema Único de Saúde (SUS), com o desempenho de promoção, proteção e assistência à saúde, estabelecendo os princípios da universalidade, equidade, integralidade, hierarquização, descentralização e participação popular. Os três primeiros constituem um núcleo comum, que concentra os princípios doutrinários ou éticos, e os três últimos, uma forma de operacionalização, os princípios doutrinários ou organizacionais. O SUS, de abrangência no território nacional, foca as dimensões política e técnica do trabalho em saúde, propõe intervenções técnicas pragmáticas e de baixo custo e organiza a rede de atenção integral de saúde no território. Além disso, articula o trabalho intersetorial, que privilegia o desenvolvimento econômico e social como base para a melhoria desses determinantes de saúde.

A proposta inovadora de transformação e organização dos serviços de saúde preconiza um novo modelo assistencial, centrado na promoção e prevenção

coletiva e individual, ou seja, um redimensionamento para uma concepção de saúde ampliada (WEBER, 2006).

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, validada pelo Brasil em 1990, introduzindo no plano normativo: o valor inerente da criança e do adolescente como ser humano, o respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o reconhecimento como sujeitos de direitos e sua prioridade absoluta nas políticas públicas. Mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se fundamenta na Doutrina da Proteção Integral, reconhece todas as crianças e adolescentes de 12 a 18 anos de idade como sujeitos de direitos nas diversas condições sociais e individuais.

Para a efetiva implantação do SUS foi instituída uma legislação infraconstitucional: Leis Orgânicas da Saúde (LOS) e Leis 8080 e 8142, ambas de 1990. Essas Leis Orgânicas da Saúde e suas alterações regulamentam o comando constitucional, instituindo o modelo descentralizado e universal de atenção à saúde, reconhecendo-a como um direito de todos.

Na LOS 8080 está a organização básica das ações e serviços de saúde, relacionadas a direção, gestão, competências e atribuições de cada esfera de governo no SUS, e a LOS 8142 dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do sistema e a forma e condições para as transferências de recursos intergovernamentais. A participação da sociedade civil nesse processo de implementação e gestão do SUS é assegurada pela Conferência Nacional de Saúde, que se realiza a cada quatro anos, e na representação paritária nos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Saúde.

Com o objetivo de assegurar existência digna e justiça social para todos, a Constituição Brasileira cria o direito à assistência social. Esse direito foi regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742, de 07/12/93) que destaca, em seus objetivos, o amparo às crianças, adolescentes e jovens carentes.

Essas legislações se assemelham quanto a descentralização política e administrativa, com ênfase nos municípios e na participação da sociedade na formulação das políticas. Esse marco legal possibilita articulação institucional e

desenvolvimento de programas e ações que considerem a realidade local, sem afastar-se da proposta nacional.

Visando solucionar os problemas e fomentar a discussão sobre a gestão e financiamento das práticas de saúde, em 1994 foi criado o Programa Saúde da Família (PSF), hoje Estratégia Saúde da Família (ESF). Em conformidade com a atual Política Nacional da Atenção Básica, caracteriza-se por ações multidisciplinares e planejadas que atendam às necessidades territoriais, por diagnóstico de saúde e situações de risco, proporcionando o vínculo entre os profissionais e a comunidade adstrita (BRASIL, 2012, p.19).

Segundo Batistella (2007), uma política criada para aumentar o acesso da população à saúde foi o programa de Estratégia de Saúde da Família (ESF ou PSF), como uma forma de abrir as portas desse novo sistema. Voltado para a atenção primária em saúde, o Programa tornou-se uma das melhores estratégias para diminuição das iniquidades. Apresenta-se em um modelo para a promoção, assistência e reabilitação da saúde com visão ampliada para os riscos das condições de saúde e qualidade de vida dos indivíduos nos diferentes contextos, priorizando as ações educativas e intersectoriais, além de promover a responsabilização na solução das adversidades relacionadas à saúde.

A questão relacionada à forma de proporcionar a difusão do aprendizado de saúde ao maior número de pessoas, de áreas distantes e/ou mais carentes econômica ou socialmente, considerada em sua importância, demandou a articulação entre os setores de Saúde e Educação.

No tocante a concepção de promoção da saúde, a legislação brasileira prossegue atualizada, com a CF/88, a legislação que regulamenta o SUS, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCN) e a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS).

O objetivo da Política Nacional de Promoção da Saúde é promover a qualidade de vida, reduzir a vulnerabilidade e riscos à saúde, relacionados aos seus determinantes e condicionantes (modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais). Para que esse objetivo seja alcançado, foi previsto o desenvol-

vimento de várias ações, como educação em saúde, informação e comunicação, referentes às ações de promoção da saúde.

Segundo Bógus (2002), as ações de promoção da saúde concretizam-se em diversos espaços e órgãos definidores de políticas, sobretudo nos espaços sociais. As cidades, os ambientes de trabalho e as escolas são os locais em que essas ações têm sido propostas, procurando-se fortalecer a ação e o protagonismo do nível local, incentivando a intersectorialidade e a participação social.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro, em 1998, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram elaborados na procura de respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Constituem, portanto, uma “sugestão” aos educadores (BRASIL, 1998). Os PCN abordam as disciplinas da educação básica brasileira, incluindo as questões de saúde, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos.

O Ministério da Saúde (2005) acrescenta que a saúde se traduz na qualidade de vida e, dessa forma, está vinculada aos direitos humanos, ao direito ao trabalho, à moradia, à educação, à alimentação e ao lazer.

A partir da Organização Pan Americana de Saúde (OPAS) foi implantada, mediante a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), a Iniciativa Regional de Escolas Promotoras de Saúde (EPS). Em 2007, por meio do decreto presidencial 6.286, de 5 de dezembro, implantou-se o Programa Saúde na Escola (PSE) (BRASIL, 2011, p.8). Esse decreto parte do entendimento da escola como espaço de relações ideal para o desenvolvimento do pensamento crítico e político, fundamentais para a construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e determinantes para a produção social da saúde. Nesse sentido, o PSE visa proporcionar às comunidades escolares participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, prevendo o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Esse Programa tem como objetivo contribuir para a sustentabilidade de uma política de educação e saúde articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola,

com objetivos específicos: (a) atender às demandas dos jovens e adolescentes nas escolas; (b) envolver toda a comunidade escolar na promoção de ações em saúde sexual e saúde reprodutiva; (c) promover educação para a juventude (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 17).

Os Ministérios da Educação e Saúde atuam no coletivo para planejar e executar as atividades como forma de aproximar o programa das necessidades reais de cada localidade. É fundamental que as ações priorizem o caráter pedagógico em sua intenção e execução, buscando o diálogo com a programação escolar, de modo que as ações possam ser consideradas como momentos de aprendizagem contextualizados em sala de aula ou em outros momentos formativos. Isso para que o aluno estabeleça um significado diante dela e seja capaz de optar por uma relação mais saudável com a vida, e para que, nesse sentido, a saúde se reforce como uma produção social.

Como descrito anteriormente, a escola é um espaço onde se constituem os cidadãos desses direitos, por meio de práticas realizadas por sujeitos sociais críticos e criativos, capazes de construir conhecimentos, relações e ações que venham a fortalecer a participação das pessoas na busca por vidas mais saudáveis.

Dessa forma, a educação em saúde pode ser descrita como quaisquer **combinações** de experiências de aprendizagem **delineadas** para **facilitar ações voluntárias** referentes à saúde. O uso do termo *combinação* enfatiza a importância de harmonizar determinantes do comportamento humano com experiências de aprendizagem e de intervenções educativas, e o uso do termo *delinear*, distingue o processo de educação em saúde de outros processos que contemplem experiências acidentais de aprendizagem. Já o uso do termo *facilitar* indica predispor, possibilitar e reforçar, e **voluntário** significa agir com compreensão e aceitação dos objetivos educativos implícitos e explícitos nas ações desenvolvidas e recomendadas. Finalmente, o termo *ação* refere-se às medidas comportamentais adotadas por uma pessoa, grupo ou comunidade para alcançar um efeito intencional sobre a própria saúde (CANDEIAS, 1997).

Ensinar saúde, segundo o MEC, é um desafio para a educação, no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de

atitudes e hábitos de vida. É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes. Esta não é uma realidade existente nas escolas, pois a formação do professor nos domínios da educação em saúde é muito deficiente. Os professores, em geral, não estão preparados para organizar atividades de ensino a partir da análise de uma dada realidade concreta.

Contudo, o professor tem participação importante na saúde escolar, pois, além de desenvolver em seus alunos hábitos e atitudes de promoção à saúde previstos nos conteúdos curriculares, desempenha o papel de observar, orientar e providenciar encaminhamentos de problemas relativos à saúde identificados em sala de aula. A adoção dessa prática na escola permitirá reflexões e aprimoramentos nos modelos de fazer educação e também de fazer saúde.

Na prática, o professor assume papel de educador em saúde ao desenvolver com seus alunos o conteúdo curricular ou ao atender a situações concretas do cotidiano escolar.

O termo saúde, apesar de representar um tema de grande importância para o âmbito escolar, até o momento continua provocando discussão e reflexão quanto ao seu conceito. Aliás, esse conceito tem sido discutido desde quando a escola passou a ser considerada como um espaço de primazia e integrador de conhecimentos pertinentes entre a educação e a saúde.

Nesse espaço, os conceitos elaborados quanto ao que vem a ser saúde devem ser objeto de cuidadosa reflexão, para que se possa perceber e atuar de forma coerente, no sentido de contribuir efetivamente na formação dos educandos.

As Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde fazem parte do processo de construção da Política Nacional de Atenção à Saúde Integral de Adolescentes e Jovens. Iniciado em 2004, esse processo discutiu e definiu quais seriam seus objetivos, diretrizes e estratégias, buscando sensibilizar gestores para uma visão holística do ser humano e para uma abordagem sistêmica das necessidades dessa população.

Tem como propósito, ainda, promover a construção de estratégias interfederativas e intersetoriais que possam contribuir para a modificação do

quadro nacional de vulnerabilidade de adolescentes e de jovens, influenciando no desenvolvimento saudável desse grupo populacional. Encontram-se contextualizadas nessas Diretrizes: o fortalecimento da promoção da saúde nas ações para o cuidado integral à saúde de adolescentes e de jovens; e, a reorientação dos serviços de saúde para favorecer a capacidade de respostas para a atenção integral à saúde de adolescentes e de jovens.

As modificações ocorridas ao longo do tempo trouxeram mudanças importantes para a vida em sociedade, mudanças que influenciaram os modos de vida e que se refletiram na saúde. O processo de saúde-doença está relacionado a múltiplos determinantes sociais e modos de vida, sendo difícil estabelecer uma resolutividade apenas por meio do setor sanitário.

Os dados sobre a situação de saúde de adolescentes e jovens demonstram as dificuldades de acesso à educação, além do desemprego, as desigualdades sociais, o meio ambiente degradado, a morbimortalidade por violências, entre outras.

Esse segmento da população está mais vulnerável aos agravos, como os resultantes do uso abusivo de álcool e de outras drogas; das violências; de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida); e, de doenças crônicas. Esses agravos, obviamente, comprometem o crescimento e o desenvolvimento saudáveis.

Assim, a integralidade da atenção segue o pressuposto da organização de serviços e a execução de práticas de saúde que venham a integrar um conjunto de estratégias para a prevenção de agravos, para a promoção da saúde e para as ações curativas e de reabilitação na produção de saúde de adolescentes e jovens, percorrendo todo o processo de produção da saúde, individual ou coletiva.

O professor e a atenção à saúde

A formação e a profissão docente sinalizam quanto à prática pedagógica, compreendendo a necessidade do entendimento de que o docente desenvolva saberes profissionais. Nóvoa (1995), ao evidenciar a crise de identidade na docência, pressupondo uma separação entre “eu profissional” e “eu pessoal”, e

Goodson (2000, p, 71), ao afirmar que nossas experiências de vida são elementos importantes de quem somos e do “nosso sentido do eu.”, ressaltavam a centralidade da pessoa do professor. Nóvoa, levando em consideração o quanto o "modo de vida" pessoal do professor interfere no profissional, acrescentava que esse movimento despontou "[...] num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (p. 19). Nessa perspectiva, ressaltava que "[...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual" (Nóvoa, 1992, p. 27).

Anteriormente, as pesquisas relacionadas ao ensino e à formação de professores privilegiavam estudos em seus aspectos pedagógicos. Contudo, no tocante a saberes escolares e docentes, as convicções epistemológicas eram pouco valorizadas e problematizadas ou investigadas, apesar de terem sido exploradas, embora sem a intenção de explicá-las e/ou valorizá-las como meio válido ou legal de saber. Nos anos 90 surgem novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, mas ainda pouco valorizados.

Pimenta (1999, p. 19) constata o surgimento dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor, partindo da premissa de que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

É possível notar o resgate do mérito de considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação e reelaboração dos saberes iniciais em comparação com sua prática vivenciada. Dessa forma, seus saberes

organizam-se com base na reflexão da e sobre sua prática. A tendência reflexiva apresenta-se como um novo paradigma na formação desses professores, sedimentando o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das instituições escolares.

Silva (1997) informa que os estudos educacionais trouxeram novos conceitos para assimilar o trabalho docente, estudos que passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a imposição de investigar os saberes de referência dos professores sobre suas ações e pensamentos, já que

[...] a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores) (SILVA, 1997, p. 3).

Segundo a autora, "[...] de qualquer modo, quer para afirmá-los (e valorizá-los), quer para negá-los (e confrontá-los com visões alternativas de escola e mundo), há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas" (*Idem*, p. 14).

Segundo Tardif *et al.* (1991, p. 219),

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

Therrien (1995) ressalta que perdura a decomposição entre a formação do professor e a sua prática cotidiana, não se destacando os saberes da prática ou os saberes da experiência que serão convertidos, se integrarem a identidade do professor. Passam a constituir, portanto, um elemento das práticas e decisões pedagógicas, caracterizando-se como um saber original.

Essa diversidade de saberes abrange os saberes da experiência considerada central na competência profissional e é proveniente do cotidiano e da vivência do professor. Acrescenta o autor que

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (*Idem*, p. 3).

Tardif (1999) dispõe sobre os saberes profissionais e sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, considerando que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional. Dentre as características desses profissionais, a de ser pragmático e voltado para a solução de problemas, requer improvisação e adaptação a situações novas, em um processo de reflexão. Nesse contexto, é importante refletir sobre a natureza do trabalho docente em um tempo em que as ações educativas da escola se ampliaram, constituindo novos desafios e exigências. Por isso, os professores têm que lidar com um conjunto de ocorrências profissionais inéditas. Torna-se pertinente fomentar de forma objetiva um debate sobre os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e continuada dos professores quanto ao tema saúde. Isso porque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere ao ambiente escolar, e em função de algumas mudanças inerentes à própria sociedade, consideram a saúde como um tema transversal a ser trabalhado e assumido com responsabilidade no projeto de toda a escola.

Como apontam os próprios PCN, a escola, sozinha, não conseguirá levar os alunos a adquirirem saúde; contudo, pode e deve fornecer elementos que os capacitem a ter uma vida saudável. Além do mais, há o entendimento de que o currículo da educação deve estar voltado para a formação de um professor habilitado a trabalhar com as questões referentes à saúde de forma adequada.

Por isso, embora a instituição educacional não tenha a tarefa básica de dar atendimento aos problemas de saúde dos alunos, existe uma obrigação inerente à profissão de ensinar, no sentido de promover o bem-estar e criar melhores condições para a sua aprendizagem.

Valadão (2004) observa a importância sobre as ações de promoção da saúde escolar, por meio da efetivação de ações entre professores, profissionais de saúde, alunos e a comunidade, proporcionando qualidade e igualdade ao cidadão. Destaca ainda que a promoção de saúde no contexto escolar é inerente ao processo de ensino aprendizagem. Para o autor, a escola é o espaço social adequado para o desenvolvimento dessa prática.

Alguns estudos também apontam a importância da formação e capacitação dos professores em relação às práticas de saúde na escola. Ferreira *et al.*, (2005) recomendam a inclusão de temáticas sobre saúde na formação dos professores, demonstrando uma preocupação antiga relacionada à saúde do escolar. Da mesma forma, constatou Souza (2008) a necessidade da capacitação dos professores sobre os assuntos de saúde para que possam desenvolver ações relacionadas à promoção da saúde. Notadamente, os estudos demonstram preocupação com a capacitação dos professores, para lhes possibilitar a realização das ações de promoção em saúde na escola, além da integração da comunidade para as questões relacionadas a saúde e educação.

Pesquisando professores, Ferraro (2011) enfatizou que a promoção de saúde nas escolas deve ser desenvolvida por professores agentes capacitados, pois eles mantêm convívio com os alunos e podem estimular a busca por vida saudável.

Segundo Mainardi (2010) e Coelho (2012), os professores têm dificuldade para trabalhar saúde em seus planejamentos curriculares, e sugerem a inserção dos profissionais de saúde, acreditando que terão melhor desempenho nesse aspecto, por possuírem capacitação teórica e prática.

Nos estudos apresentados, observa-se a necessidade de uma aprendizagem transformadora nas instituições escolares, com capacitação dos professores e envolvimento do profissional de saúde, para promover qualidade de vida por meio de ações relacionadas à saúde. Os autores demonstram preocupação quanto à identificação de problemas em saúde e, para tanto, apontam como

necessário que haja aprendizagem e participação positiva das áreas de Educação e Saúde.

Enfermeiro escolar ou professor qualificado para a saúde escolar?

Para o Ministério da Saúde, a escola é um cenário de suma importância para se construir uma nova cultura de saúde, fortalecendo as capacidades individuais e da comunidade, além da criação de ambientes saudáveis. Certifica, ainda, a condição do enfermeiro como elemento expressivo do ato de cuidar para prevenção, manutenção e restabelecimento da saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

A escola, que atua em todas as dimensões do aprendizado, deve oferecer oportunidades de crescimento e desenvolvimento em um ambiente saudável e com a participação dos profissionais dos setores da saúde e da educação. Contudo, a carência de educação para a saúde nas escolas é uma realidade que não pode ser esquecida. Os professores não têm meios suficientes para estabelecer essa política de saúde, e uma mudança nesse sentido seria louvável.

No Brasil, as principais atribuições do enfermeiro escolar e sua especialização têm início na década de 1930:

[...] O primeiro objectivo da enfermeira escolar, é de assegurar o maximo de saude e de cooperação intelligente por parte do escolar. Trabalhando neste sentido, a sua actividade vae pô-la em contacto com os paes, com os professores, com os medicos e com as associações de assistencia, extendendo-se o seu interesse à familia inteira, e não sómente ao escolar [...] (FRAENKEL, 1936 *apud* RASCHEL; SANTOS, 2013, p. 608).

Entende-se que essas atribuições foram elaboradas segundo o modelo americano relacionado aos procedimentos do enfermeiro escolar, mas é relevante destacar essas medidas para a melhoria das condições de saúde dos escolares da época. Sujeito a algumas alterações e adaptações, as medidas delineadas por Edith de Magalhães Fraenkel poderiam ser adotadas hoje. Salvo

essa condição, a referida publicação certamente marcou o início da Enfermagem Escolar no Brasil.

Assim, o enfermeiro escolar é colocado como agente estimulador das ações em saúde, possibilitando a criação de espaços de educação em saúde na escola, ressaltando os princípios que norteiam a promoção e seus valores éticos como: a vida, a solidariedade, a equidade e a cidadania e uma série de estratégias que visam concretizar a cooperação e as parcerias (AERTS *et al.*, 2004).

Ferriani (1988) salienta o questionamento da situação do Brasil, em comparação com outros países, quanto à presença do enfermeiro como integrante da instituição escolar e as justificativas para a reduzida busca por esse espaço de trabalho por esse profissional, mesmo com o reforço do discurso de que também é um espaço responsável pelo "cuidar em saúde".

A atuação do enfermeiro pautada nas determinações da direção escolar vislumbrava o atendimento ambulatorial, priorizando cuidados nos acidentes escolares e o controle de doenças infecto contagiosas, mas as ações da educação em saúde não eram consideradas como responsabilidade do enfermeiro, assim como sua relevância dentro da proposta curricular. Da mesma forma, a atividade do enfermeiro não compreendia os cuidados na preservação e manutenção da saúde de escolares e funcionários.

Compete destacar a importância do papel ampliado das tarefas do enfermeiro escolar, às quais são somadas as proposições de novas atividades, além das iniciais sugeridas. Participar no cuidado em todos os aspectos que se relacionam à prevenção em saúde na escola constitui-se tarefa do enfermeiro, até por sua formação técnica em saúde.

Deve-se pensar no papel que o enfermeiro pode desempenhar nas atividades escolares por meio do compartilhamento de vivências, em vez de simplesmente contribuir, por meio de palestras e treinamentos esporádicos. Por outro lado, não se pode ignorar ou quantificar a abrangência e a eficácia das palestras e treinamentos. Compreende-se que esses meios também são válidos; no entanto, acredita-se que reforçar os temas de saúde e os métodos adequados para sua abordagem por enfermeiros constitui a melhor ferramenta para o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção da saúde.

Sabe-se que os indivíduos adquirem hábitos regulares na infância e adolescência, sendo pouco contornados, daí a necessidade de buscar a política de promoção da saúde e prevenção da doença desde a infância, enfatizando-a na adolescência, como forma de propiciar adultos saudáveis. Caso contrário haverá maior incidência de obesidade, hipertensão arterial, diabetes mellitus, entre outras patologias.

Os professores atuantes e os iniciantes, em conformidade com a escassa literatura apresentada não se sentem aptos para ensinar educação em saúde, pois não tiveram contato com o tema durante o curso de formação, ou esse contato foi de forma superficial, já que geralmente tal conteúdo não consta do currículo escolar.

Para Focesi (1992), por exemplo, a prática pedagógica na formação de professores deve ser reexaminada na busca de maior e melhor capacitação ao focar-se o tema saúde. Misrachi *et al.* (1994) defendem a adoção de outras maneiras metodológicas no processo de capacitação dos docentes, principalmente no que se refere à temática da saúde.

Alguns autores retratam questões que também evidenciam tal preocupação, como Ferriani e Ubeda (1998), que puderam evidenciar as dificuldades dos professores ao defrontarem problemas de saúde de seus alunos.

Destaca Oliveira (1997) que os docentes, em geral, não conhecem ou conhecem pouco, as características do desenvolvimento dos escolares, no que se refere a saúde, o que pode dificultar o trabalho de determinadas questões. Da mesma forma, Conceição (1994) atesta também que os professores não são adequadamente preparados para trabalhar com o ensino de saúde. Oliveira e Silva (1990) ratificam essa afirmação, pois caracterizam como falho o processo de formação dos professores nessa área, geralmente centrado em práticas pedagógicas transmissoras de informações fora da realidade vivenciada.

Assim, a saúde do escolar carece de diversas ações que devem envolver, tanto os profissionais da área da saúde, como os da educação, objetivando promover, proteger e recuperar a saúde das coletividades integrantes do sistema educacional. Dessa forma, as questões da saúde escolar precisam ser bem trabalhadas junto aos docentes e junto a toda a escola, elementos fundamentais

no processo de construção e mudança de comportamento referente à temática saúde.

É preciso problematizar junto aos setores de saúde e educacionais o processo de construção de atividades de intervenção entre as áreas de conhecimento que possibilitam mudanças na prática assistencial, consolidando a relação intersectorial por meio de articulação entre a Atenção Básica em Saúde e as escolas de ensino fundamental e médio.

A parceria entre as redes de atenção básica em saúde e a escolar é fundamental para fortalecer ações de promoção em saúde e reforçar o cuidado em saúde na infância e juventude. Deve-se ponderar que o processo saúde-doença atinge diretamente a aprendizagem experimentada pelos alunos, sendo necessário que sejam trabalhados, exigindo-se, portanto, reflexões e ações coletivas como forma de construir novos saberes sobre a forma do fazer em saúde. Esse período de vida é marcado por mudanças no ambiente familiar e comunitário, sendo a escola a área propícia para o desenvolvimento de discussão e ações em saúde e cuidados com a infância e juventude. Sem a colaboração de outros setores, a escola terá poucas ferramentas para enfrentar situações em saúde e, para tanto, são imperativos projetos que tenham o objetivo de trabalhar a promoção da saúde, intensificando o cuidado em saúde e a cidadania. Assim, o desafio contemporâneo compõe-se na articulação intersetorial entre saúde e educação constituindo uma estrutura estratégica para a elaboração de ações de promoção em saúde direcionadas para a infância e juventude.

Considerações Finais

A discussão sobre a temática da saúde do escolar é sempre relacionada a projetos que possibilitam implementar a saúde à parcela da população mais vulnerável. Sabe-se que os indivíduos são seres integrais, holísticos e, portanto, não podem ser vistos de forma fragmentada, ou seja, não se pode mais enxergar a saúde e a escola realizando ações isoladas em relação aos indivíduos.

A educação é um conceito muito mais abrangente que a transmissão de informações específicas, como as regras gramaticais ou as fórmulas matemá-

ticas. Educar tem que ser uma transformação. Os atores envolvidos no processo educacional devem ser altamente politizados, críticos, conscientes do seu papel. E o professor é considerado como a melhor pessoa para iniciar e reivindicar essas ações de transformação social dentro da escola (com repercussões dentro e fora dela). É por intermédio do professor que deve haver o investimento para a mudança social necessária. Ações em conjunto entre a escola e o representante da saúde podem produzir produtos finais passíveis de mudar o indivíduo e o meio.

Evidencie-se que na formação inicial dos professores não são contextualizadas as questões de saúde que envolvem a saúde do escolar. Oliveira e Silva (1990) caracterizam o processo de formação dos docentes como falho, nessa área da saúde, pois geralmente é centrado nas práticas pedagógicas transmissoras de informações desvinculadas da realidade. Esses subsídios possibilitariam a realização de um trabalho com temas que ultrapassassem a dimensão da transmissão de conteúdos básicos. Por mais que exista uma tendência de inclusão de abordagens mais complexas para as questões relacionadas à saúde e que valorize múltiplos fatores, na escola isso ainda não é comum. Contudo, para que o tema sobre a saúde do escolar venha a ser uma realidade efetiva, os professores das diversas áreas precisam trabalhar, em sua formação superior, com a saúde em sala de aula. Uma das formas de a escola lidar com a questão da promoção da saúde e prevenção de doenças é com a participação de profissionais voltados à saúde integral.

Além disso, na sociedade atual os problemas encontrados são complexos, o que requer articulação entre múltiplos saberes (MORIN, 2009). Assim, estratégias voltadas à associação da escola com outros setores sociais podem atender a essa perspectiva. No caso dos temas de saúde, como preconiza o Sistema Único de Saúde (SUS), as ações intersetoriais têm maior chance de sucesso, o que reforça a interação entre educação e saúde.

Oliveira e Bueno (1997) afirmam que o despreparo das pessoas em geral, de pais e profissionais para trabalharem as questões de educação em saúde na escola junto à comunidade infanto-juvenil representa prejuízo das possibilidades de avanço para a saúde e para a melhoria da qualidade de vida, prejudicando,

assim, o exercício da cidadania. O estabelecimento de parcerias entre os profissionais de educação com os da saúde pode ser vantajoso para a construção de novos métodos, estratégias e formas de pensar como o tema “saúde” deve ser abordado no meio educacional.

A questão da saúde escolar precisa ser mais bem trabalhada com os docentes e com toda a escola. É necessária realização de capacitações e treinamentos para os profissionais do campo educacional, além de um maior envolvimento dos profissionais da área da saúde. Estes últimos devem dar uma maior contribuição para o bom desenvolvimento das ações de saúde no ambiente escolar, em especial fornecendo maior suporte aos educadores, elementos fundamentais no processo de construção e mudança de comportamento.

Não se deseja transformar os professores em profissionais de saúde, mas a necessidade de sua expressiva participação como agentes na saúde dos escolares é essencial. É preciso educar para a saúde, considerando todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem na escola. Por essa razão, a educação para a Saúde deve ser tratada como tema transversal, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar. Educação e saúde estão intimamente relacionadas. A interação democrática entre diferentes atores, saberes, práticas, interesses e necessidades são elementos fundamentais para a transformação na formação exercida pela universidade, para que ela possa estar sintonizada com as necessidades sociais, produza conhecimentos e forme profissionais com visão holística, praticando relações humanas solidárias e permanentemente construindo o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AERTS, D, ALVES, G. M.; LA SALVIA, M. W.; ABEGG, C. Promoção de saúde: a convergência entre as propostas da vigilância da saúde e da escola cidadã. **Cadernos de Saúde Pública**, v.20, p. 4, p. 1020-1028, 2004.
- BATISTELLA, C. Abordagens Contemporâneas do Conceito de Saúde. In: FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. D. A. (Org.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 51-83.

BÓGUS, C. M. A promoção da saúde e a pesquisa avaliativa. In: VILLELA, W.V.; KALCKMANN, S.; PESSOTO, U. C. (Org.). **Investigar para o SUS: construindo linhas de pesquisa**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2002. p. 49-58.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação que produz saúde** / Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/05_0209_M.pdf. Acesso em: 24 abr.2016

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_promocao_saude.pdf. Acesso em: 01 jun.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011 (Série C. Projetos, programas e relatórios). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n.2, p. 209-13, 1997.

COELHO, M. de M. F. **Educação em Saúde: os ditos e não ditos na prática de enfermagem com adolescentes**. (Mestrado Acadêmico em cuidados clínicos em enfermagem e saúde). Universidade Estadual do Ceará, 2012.

CONCEIÇÃO, J. A. N. 1994. Conceito de saúde escolar. In: **Saúde escolar: a criança, a vida e a escola**. São Paulo: Sarvier, p. 8-15.

FERNANDES, M. H; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. de. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 07. jul. 2016.

FERRARO, M. R. M. **A concepção de professores sobre saúde na escola**. Dissertação (Mestrado Medicina). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2011.

FERREIRA, J. M. S. *et al.* Conhecimento de alunos concluintes de pedagogia sobre saúde bucal. **Interface**, v.9, n.17, p. 381-388, 2005.

FERRIANI M. G. C. **A inserção do enfermeiro na saúde escolar**: análise crítica de uma experiência. São Paulo. Tese (Doutorado em enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP; 1988.

FERRIANI, Maria das G. C. **Saúde escolar**: contradições e desafios. Goiânia: AB, 1997, 56 p.

FERRIANI, M. das G. C.; UBEDA, E. M. L. Articulação: educação e saúde. A percepção dos atores sociais que utilizam o programa de assistência primária de saúde escolar – Proase no Município de Ribeirão Preto. **Revista Acadêmica Paulista de Enfermagem**, v. 11, n. 1, p. 46-55, 1998.

FOCESI, E. Formação em saúde escolar. A criança em idade escolar. **Revista Brasileira Saúde do Escolar**, v. 2, n. 3, p. 137-9, 1992.

FOCESI, E. Educação em Saúde na escola. O papel do professor. **Revista Brasileira Saúde do Escolar**, v. 1, n. 2, p. 4-8, 1990.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto Editora, 2000. p. 63-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2015/>. Acesso em 21jun. 2016.

MAINARDI, N. **Educação em Saúde**: problema ou solução? 2010. Tese (Doutorado em serviço de Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **A promoção da saúde no contexto escolar**. **Revista de Saúde Pública**, 2002.

MISRACHI, J. C; SAPAG, M. Estratégias para que los profesores adhieran a los programas de educación escolar para la salud. **Cuadernos Médico Sociales**, v. 3, p. 38-44, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). **idas de Professores**. 2. ed., Porto, Portugal, Porto Editora, 1995, p. 11-30.

OLIVEIRA, M. L. C. L.; SILVA, T. A. da. Educação em Saúde: repensando a formação de professores. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, v. 1, n. 2, p. 3-20, 1990.

OLIVEIRA, M. A. F. C.; BUENO, S. M. V. Comunicação educativa do enfermeiro na promoção da saúde sexual escolar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p.71-81, 1997.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Carta de Ottawa. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE, 1., Ottawa, 1986. **Anais...** Ottawa: OMS, 1986. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RASCHE, A. S.; SANTOS, M. da S. S. dos S. Enfermagem escolar e sua especialização: uma nova ou antiga atividade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 4, p. 607-10, Jul-ago 2013.

RODRIGUÉZ, C. A.; KOLLING, M. G.; MESQUIDA, P. Educação e saúde: um binômio que deve ser resgatado. **Revista Brasileira de Educação. Médica.**, v. 31, n.1, p. 60-66. Jan./abr. 2007.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997 (disq.).

SOUZA, A. **Programas de Escola Promotora de Saúde**: estudo com profissionais. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Metodista, São Bernardo do Campo, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, p. 215-233, 1991. TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995 (disq.).

VALADÃO, M. M. **Saúde na Escola**: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial. Dissertação (Mestrado de Saúde Pública). Faculdade de saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

WEBER, C. A. T. **Programa Saúde da Família**: educação e controle da população. Porto Alegre: AGE, 2006.

DOCÊNCIA NA ENGENHARIA: UM CASO A SER DISCUTIDO

Emilton Alves de Carvalho
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Os docentes de Engenharia, apesar de possuírem proficiência em suas atividades técnicas e normalmente serem profissionais também atuantes nesse tipo de mercado, em sua maioria não têm formação pedagógica consistente. Isso porque, em virtude do cenário universitário de formação docente no Brasil, “Até a década de 1970, [...] praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão” (MASETTO, 2012, p. 15). Essa concepção permitiu que os profissionais de Engenharia e Tecnologia, conhecedores das suas áreas de atuação, pudessem ocupar as salas de aula como docentes sem se questionarem sobre o significado de ser professor, impulsionados também pela grande abundância de vagas no meio educacional para o nível universitário.

Essa informação também se confirma no texto de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 128-129):

No caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, neste nível, se encontram associadas apenas à formação na área específica.

Esse quadro dificulta a ação desses profissionais como docentes no ambiente acadêmico, porque existe também evolução nesse ambiente cada vez mais

interativo e atualizado. Os alunos desenvolvem novas necessidades, provocando tendências de mudanças também nos currículos atuais, em virtude do surgimento de novos conceitos que deveriam ser percebidos e absorvidos por esses professores.

Para Cunha (2010, p. 13), o que o professor universitário desenvolve em sala de aula são os conhecimentos oriundos de sua experiência profissional e também conhecimentos obtidos em estudos e pesquisas. “O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea”. Portanto, o desafio que se apresenta ao professor de ensino superior se traduz na falta de conhecimentos específicos em seu repertório para quem se destina a ensinar, atuar como docente, ou seja, aporte didático pedagógico.

Isso demonstra aumento da responsabilidade do professor na condução das problemáticas em sala de aula, pois é “[...] o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”(MASETTO, 2012, p.57).

Pensando nessas afirmações, viu-se a necessidade de os professores dos cursos superiores de Engenharia e Tecnologia possuírem formação continuada no sentido de agregarem conhecimentos metodológicos e pedagógicos à sua atuação como docentes. A fim de nos aprofundar sobre essa questão, apresenta-se aqui uma revisão bibliográfica sobre o tema.

Percebe-se a relevância deste estudo pelo alto número de pesquisas que investigam os professores de nível superior em Engenharia e Tecnologia, porém sem conseguir definir parâmetros suficientes para demonstrar a sua profissionalidade docente.

Segundo Anastasiou e Pimenta (2005), a formação docente para o ensino superior não recebe a atenção que lhe é devida, ficando a cargo de iniciativas individuais e inexpressivas.

Formação Docente Universitária

A criação de cursos de nível superior no Brasil, de igual forma descrevem Masetto (2013) e Saviani (2009), ocorreu no período da Independência, pois antes não era interessante para Portugal que o Brasil tivesse uma população letrada e intelectualmente desenvolvida, por se tratar de uma colônia.

O rompimento das relações com Portugal fez com que fosse necessária a implantação de escolas que pudessem formar médicos, engenheiros, advogados aqui no Brasil, situação que antes só era possível em Portugal ou em países vizinhos. Em 1820, o modelo de escola implantado foi

O padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado na totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização. Não foi transplantado o conteúdo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização industrial emergente (RIBEIRO, 1975, *apud* MASETTO, 2013, p.10).

Como resultado desse processo tem-se, desde o início, a criação, não somente de cursos superiores, mas também de faculdades voltadas especificamente para a profissionalização do indivíduo que pretendia ser um especialista em determinada área de atuação no mercado. O currículo desses cursos são, segundo Masetto (2013), seriados, fechados, com vistas apenas àquela necessidade inerente à profissão escolhida pelo aluno.

Ainda de acordo com esse autor, fica evidente a arbitrariedade em relação ao conhecimento a que o aluno tem acesso nesses cursos. Verifica-se, então, nesse processo, a necessidade de professores renomados em suas áreas de atuação, com conhecimento prático, específico, e voltado única e exclusivamente para a matéria que vai lecionar: “[...] um processo de ensino no qual conhecimento e

experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece” (MASETTO, 2013, p. 10).

De acordo com os autores, a base pedagógica como parte da formação do docente universitário não era requerida para sua efetivação e atuação no corpo docente: somente seu conhecimento técnico e empírico somado ao bacharelado na sua área de atuação já o tornava apto a ocupar o cargo de docente universitário. Essa situação permaneceu predominantemente estática até o final da década de 1970.

Neste momento, faz-se necessário apresentar informações sobre o desenvolvimento do ensino pedagógico no Brasil.

Da mesma maneira como ocorreu na França, após a Revolução, surge no Brasil, no período da Independência, a preocupação com a formação de professores para a instrução popular. Saviani (2009) elenca seis períodos distintos divididos em dois séculos de história da formação de professores no Brasil, para a questão pedagógica articulada às mudanças sociais ocorridas neste período, da seguinte maneira:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

A universidade brasileira também recebeu influência do modelo alemão que, segundo Anastasiou e Pimenta (2005), desenvolveu uma estratégia para a renovação tecnológica por meio do avanço da ciência e da pesquisa sobre questões nacionais. Tentavam os alemães eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional. Nesse processo, a universidade na Alemanha assumia a missão da integração nacional e incorporação da cultura à civilização industrial, antecipando-se à própria industrialização alemã e uma química e metalurgia altamente desenvolvidas.

O comprometimento dos professores e dos alunos, unidos pelo ideal da pesquisa, faz surgir os institutos de formação profissional alemão e os centros de pesquisa.

Estabeleceu-se uma meta específica, unindo o professor ao aluno em prol da ciência e do conhecimento. Segundo Anastasiou e Pimenta, esses elementos “[...] são assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil, em âmbito nacional, no texto da lei 5.540/68, “[...] conduzindo às reformas educacionais do período da ditadura militar” (2005, p. 152).

Ainda afirmam as autoras que, nesse período o ensino separa-se da pesquisa, atribuindo-se à graduação o papel de formação profissionalizante, e à pós-graduação, a pesquisa.

Inicia-se o processo de transformação da concepção da universidade como instituição social para uma concepção de universidade organizacional, que acompanhou o processo neoliberal.

Nesse contexto, perdeu-se o que havia sido construído no período anterior à ditadura militar. Um período no qual

- A desvalorização dos cursos de graduação, cuja raiz histórica encontra-se, em particular, na própria história da Unicamp e, em geral, em todas as universidades, devido à dicotomização do ensino superior a partir da lei 5.540/68,

gerada na situação de exceção em que o país viveu de 1964 a 1981.

- A departamentalização da universidade, dividida em cursos com os quais os professores mantêm apenas relações indiretas.

- A polarização do ensino e da pesquisa que requereria, para sua compreensão, abordagem epistemológica (PIMENTEL, 1994, p. 20).

Essa informação é corroborada por Anastasiou e Pimenta (2005, p.153):

Propunha-se um imaginário educacional com elementos essenciais tanto para a pesquisa como para os processos de ensino, superando a simples transmissão do conteúdo. Esses avanços foram desestimulados pelo processo implantado com a lei 5.540/68, que situa a sistematização da pesquisa na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 153).

Como o texto acima articula, edifica-se no período militar a retração do processo crítico em relação à formação na graduação, fazendo com que o professor torne-se um transmissor do saber, reprodutor do conhecimento, o que com que desempenhe um papel docente centralizador, afastando-se da realidade social, cultural, econômica e científica.

Esse panorama educacional permanece em parte, no que se refere ao ensino superior, até 1996, quando foi votada, em 20 de dezembro, a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/96. A LDB determina, nos artigos artigo 52 e 66, que a formação mínima deverá ser *lato sensu* para todos os docentes, e que um terço do corpo docente das instituições de ensino superior deverá possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Com a LDB (9.394/96), segundo Anastasiou e Pimenta (2005), a docência no ensino superior será preparada, em vez de formada, preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, tanto no aspecto

nacional quanto no internacional, a formação docente para o ensino superior ainda sofre com a falta de atenção, ficando a cargo de iniciativas individuais e institucionais inexpressivas.

O desenvolvimento da Engenharia e o Professor Engenheiro

O surgimento dos cursos de engenharia no Brasil, segundo Tonini (2013), retoma a data de 23 de abril de 1811, quando foi criada a primeira escola de engenharia propriamente dita, a Academia Real Militar, pelo rei Dom João VI. Em 1822, época da Independência do Brasil, teve seu nome mudado para Academia Imperial militar e, depois de vários nomes, no decorrer dos anos seguintes, passou a se chamar, em 1858, Escola Central.

A partir do século XVIII, foram criadas as duas primeiras escolas brasileiras de engenharia para civis. Em abril de 1874, foi inaugurada a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em substituição à Escola Central, e logo a seguir, em 12 de outubro de 1876, a Escola de Minas de Ouro Preto. Pouco tempo depois, cinco outras escolas de engenharia foram inauguradas no país: em 1893, a Politécnica de São Paulo, a Politécnica do Mackenzie College e a Escola de Engenharia do Recife; em 1897, a Politécnica da Bahia e a Escola de Engenharia de Porto Alegre.

Em 11 de abril de 1931 é assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos o decreto nº19.851, instituindo o “Estatuto das Universidades Brasileiras” e indicando o modelo universitário que o ensino superior deveria seguir, bem como o formato geral para as universidades públicas brasileiras, que colocava a engenharia entre uma das cinco unidades da organização do sistema vigente nesse período, a saber, Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

De acordo com o Estatuto das Universidades brasileiras, sua ementa

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos

respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (Câmara dos Deputados, 1931).

As lutas para a profissionalização dos Engenheiros, segundo Tonini (2013), começaram nesse momento a tomar corpo. O Decreto nº23569, de 11 de dezembro, regulamentava as atribuições profissionais do exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e agrimensor, instituindo como responsáveis pela coordenação e fiscalização dessas atividades o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) e os Conselhos Regionais de Engenharia Arquitetura e Agronomia (CREA). Em substituição a esse decreto, foi promulgada, em 24 de dezembro de 1966, a Lei nº 5.194, do CONFEA, que fixa as atribuições profissionais e a fiscalização do exercício profissional de engenharia.

Ainda afirma Tonini (2013), com base em Pessotti (2002), que a reforma universitária baseada na Lei nº 5.540/68 sofreu forte influência norte-americana, devido à movimentação política da época. Assim, estabeleceu como referencial para as universidades brasileiras o padrão norte americano, “[...] com estrutura por departamentos e não mais por cátedras; campus único; autonomia didática, técnica e administrativa; e dirigida por colegiados, com maior democracia interna e uma perspectiva nacionalista e desenvolvimentista para a pesquisa”, ocasionando um fomento na criação de novos cursos de engenharia.

Durante a década de 1970, em pleno regime militar, segundo Pinto, em artigo publicado no *site* mundo educação, há uma imagem positiva de crescimento industrial e visibilidade internacional, devido ao milagre econômico. Houve, na época, grande investimento de capital estrangeiro, o que estimulou o consumo interno e incentivou as empresas privadas brasileiras, as empresas multinacionais e as empresas estatais. Cada grupo com um representante de um nicho de mercado diferente fizeram com que se elevassem as taxas de produção e o próprio desenvolvimento dos mercados de consumo.

Essa situação, segundo Vieira e Faria (2003, *apud* TONINI, 2013) expõe que esse quadro favoreceu uma demanda crescente da classe média por vagas nas universidades. A reforma universitária teve por finalidade oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior, aumentando de maneira expressiva a

criação de novos cursos de engenharia. Pretendia-se formar quadros desse nível para dar substância ao crescimento econômico gerado pelo que ficou conhecido como o “milagre econômico”.

Nessa fase, projetos de desenvolvimento de grande porte são concebidos e realizados, valorizando e aumentando, não somente o prestígio, mas também os salários da classe dos profissionais de Engenharia e Tecnologia. Foram projetos como Itaipu Binacional, Ponte Rio-Niterói, Rodovia Transamazônica, usinas nucleares, e o Brasil abriu espaço na agenda das grandes economias mundiais.

A década de 1980 foi marcada pela interrupção do milagre econômico vivido na década anterior e pelo retorno ao Estado democrático. Houve desaceleração do processo de crescimento econômico e expansão de tendências inflacionárias:

A despeito dos percalços enfrentados pela economia brasileira durante a década de oitenta, manifestados na profunda crise que se instaura nos seus anos iniciais, nas marchas e contramarchas que refletem as dificuldades de retomada do crescimento e que resultam na virtual estagnação do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* nesse período, além do aumento das desigualdades de renda que acompanha a aceleração do processo inflacionário da segunda metade da década, a análise de uma série de indicadores sociais surpreende ao registrar a ocorrência de progressos significativos (OMETTO *et al.* 1995, p. 403).

Como consequência, a crise nessa época provocou aumento do desemprego, fazendo com que alguns fenômenos se destacassem, por exemplo, a utilização dos membros da família para compor a renda, aumento do número de mulheres casadas no mercado de trabalho e aumento do mercado informal como uma forma encontrada para se poder manter a renda familiar no patamar superior que fora conquistado. Olhando para o setor dos profissionais da Engenharia e Tecnologia,

Pode-se observar que a maioria dos docentes de engenharia, até recentemente, eram profissionais que atuavam no mercado de trabalho e exerciam a docência, muitas

vezes, por “hobby” ou por ter espírito altruísta, entre outros. Em alguns casos, eram convidados a ser docentes e aceitavam por puro diletantismo ou devido ao prestígio que a função lhes conferia. Não havia um compromisso sólido com a docência, buscava-se a formação de novos engenheiros que poderiam ser seus futuros subordinados nas empresas onde trabalhavam ou nas suas próprias empresas (PINTO *et al.*, 2010, *apud* PINTO e OLIVEIRA, 2012).

Com essa mudança no cenário, subsidiada pela crise causada pelo final do milagre econômico, os engenheiros e profissionais da área de Tecnologia experimentaram uma diminuição da oferta de vagas no mercado industrial, o que fez com que aumentasse a procura por novas fontes ou formas de obtenção de renda. Isso provocou aumento da presença desses profissionais no ambiente educacional, pois a experiência profissional docente e a titulação acadêmica não eram as exigências mais importantes para o ingresso na carreira docente, nem mesmo sua formação pedagógica era considerada, o que acabava por facilitar esse acesso, bastando apenas o interesse pelo magistério. Esse quadro permitiu o surgimento do professor que detinha:

[...] o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade (CUNHA e SOARES, 2010, p. 13).

Com base no ponto de vista dos autores, e trabalhando nessa perspectiva, o professor engenheiro assume a docência em condições que estimularam a criação de um modelo:

[...] de “professor artesão” ou “tradicional”, cuja a atividade é artesanal. Portanto, sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que “aprende com o mestre”, ou seja, aprende a fazer, fazendo. [...] Nele, a formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento

profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica. A cultura da escola é o critério de avaliação da atividade docente (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 183).

Esse modelo, de certa maneira, elege como bom professor aquele melhor adaptado a um ambiente escolar específico, no qual é bem avaliado por estar em uma espécie de sintonia institucionalizada, ignorando outros aspectos, como o conhecimento pedagógico do conteúdo e a vivência assimilada em outros ambientes.

Ainda segundo as autoras, esse modelo compromete o desenvolvimento profissional do professor, pois se considera que “o professor já nasce pronto” e precisa apenas ser treinado na prática profissional, pois é detentor de um dom inato.

Como apontam Cunha e Soares (2010), trata-se de uma universidade positivista e, sendo assim, enfatizam-se todas as formas de conhecimento que se orientam pelos princípios epistemológicos e metodológicos orientados para a previsibilidade dos fenômenos, em detrimento de outros. Reforça o modelo totalitário interessado em dominar e transformar, mais do que compreender os fenômenos, a neutralidade do cientista e a racionalidade técnica. A neutralidade tem o *significante status* da imparcialidade e provoca a dissociação entre os interesses pessoais de quem, por exemplo, estuda um fato e as informações, percepções e resultados dele provenientes. A racionalidade técnica diz respeito ao trabalho executado por meio dos processos orientados a se obter um determinado fim. Afirmam as autoras que, “Esses pressupostos se expressam na prática educativa em que há certo distanciamento entre o professor e os estudantes” (p. 14), reforçando ainda mais a representação de que “[...] o professor é dono do saber racional, científico e válido, enquanto o estudante é visto como destituído de saber ou, no máximo, portador de um saber de segunda categoria” (*Idem*).

Essa situação de conduta torna um desafio a solidificação do processo de ensino-aprendizagem, impedindo a construção de uma relação de empatia entre o professor e o aluno, o que facilitaria o cumprimento dos objetivos pedagógicos.

Na contramão desses pressupostos, afirma Masetto (2013, p.13), em concordância com Pimenta (2005), a docência no ensino superior não se restringe apenas ao domínio do conteúdo a ser transmitido, mas “[...] também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente”. Portanto, uma nova visão do conceito de ensinar fica inerente a quem se dedica a ser professor no Ensino Superior. Há necessidade de se reinventar na profissão, para poder acompanhar as mudanças, constituindo-se como parte dessas mudanças o modo como desenvolve as suas aulas, como atua em sala de aula e o tipo de seu relacionamento com os alunos.

Existe também a necessidade de evolução do ambiente escolar, que deve se preparar para as novas necessidades que irão surgir. Isso porque os novos alunos vêm de um ambiente tecnologicamente desenvolvido e envolvente, chegando às escolas com novas necessidades. Precisam de novos espaços de aprendizagem, mais interativos e atrativos, novos mecanismos de avaliação e adoção da tecnologia aplicada ao ensino, o que pressupõe a criação de uma nova universidade.

Vaz (2016) descreve que, com a adoção da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) e outras políticas públicas, como o PRODENGE¹, para a Engenharia, e o ProUni² e o FIES para todo o ensino superior, houve uma expansão acentuada na oferta de vagas no ensino profissionalizante, devido à abertura desse setor à iniciativa privada com fins lucrativos. Surgiu, após a edição da LDB de 1996, a necessidade, por parte das instituições de ensino superior, de atender a uma demanda crescente por matrículas nesses cursos recém-criados.

¹ PRODENGE – Programa de Desenvolvimento das Engenharias, criado em setembro de 1995 pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Disponível em: Revista de Ensino de Engenharia, v. 27, n. 3, p. 69-82, Edição especial 2008 – ISSN 0101-5001. Disponível em < <http://198.136.59.239/~abengeorg/revista/index.php/abenge/index>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

² ProUni – Programa Universidade Para Todos é um programa do Governo Federal que usa a nota do Enem para conceder bolsas integrais (100%) e parciais (50%) a alunos de baixa renda em instituições privadas do ensino superior. Disponível em <<http://siteprouni.mec.gov.br/>> Acesso em 01 dez. 2016.

Diante desse panorama, nota-se a importância de estudos relacionados aos professores de Engenharia e Tecnologia que atuam no campo profissionalizante.

Panorama das pesquisas sobre o ensino nos cursos de Engenharia

Ao falar do professor, deve-se relacioná-lo também ao ambiente escola. Como afirma Cunha (1992), a escola é uma instituição contextualizada, não um ambiente estático, e está submetida a condições histórico-sociais que interferem nas suas ações. Ela é vivamente intensa, em seus relacionamentos.

O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como o seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influenciam este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não semelhantes ao longo do tempo (CUNHA, 2002, p. 16).

Qualquer atividade envolvendo o ser humano é complexa. Identificada a extrema importância do professor no contexto da escola, faz-se necessário entender como podem atingir níveis de excelência junto aos seus alunos e à instituição de que fazem parte.

Com a intenção de aprofundar na pesquisa bibliográfica, em busca de canais específicos nos campos da Engenharia e Tecnologia, consultou-se também uma dissertação de mestrado em educação da Universidade Católica de Santos intitulada DE ENGENHEIRO A PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE (VAZ, 2016). Consultou-se a parte que se refere à sua pesquisa bibliográfica, de forma parcial e com a especial intenção de atender aos objetivos desta pesquisa, utilizando a parte que se refere à utilização da *Revista do Ensino de Engenharia (REE)* para esse fim. A revista é organizada e supervisionada pela Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE).

Na pesquisa bibliográfica, que foi realizada por Vaz (2016) nos volumes da Revista do Ensino de Engenharia (REE), foram analisadas as edições de 2009 a 2014

[...] alguns termos indexados, escolhidos de acordo com a temática da pesquisa, a saber: *formação do professor, formação docente, professor, docente, ensino de Engenharia, e Educação em Engenharia*. Na *Revista de Ensino de Engenharia* esses descritores foram pesquisados nos títulos dos artigos, nos resumos e nas palavras-chave [...] (VAZ, 2016, p.19).

Segundo Vaz (2016, p.19), “Após o levantamento inicial dos trabalhos publicados sobre a temática da pesquisa, foi feito o estudo dos resumos dos artigos, com o objetivo de selecionar aqueles que haviam abordado o tema formação de professores de Engenharia [...]”. Nesse levantamento foram apontadas apenas três obras da Revista do Ensino de Engenharia, o que Vaz (2016) indica e determina como uma diferença notável no total de trabalhos. Atribui essa diferença à enorme quantidade de trabalhos que abordam a temática da utilização e avaliação das Tecnologias da Informação (TIC) no ensino da Engenharia.

Como pressupostos para continuação desta pesquisa bibliográfica foram analisadas as edições da REE do período 2015 - 2017. Foram pesquisados os mesmos descritores que Vaz (2016) apontou em primeiro lugar no seu trabalho, e esses descritores foram pesquisados nos títulos dos artigos, nos resumos e nas palavras-chave, com utilização da própria ferramenta de pesquisa disponibilizada pela REE.

Na busca realizada na REE, e da mesma maneira que Vaz (2016) apontou em seu trabalho, continuou-se com um alto índice de ocorrência, principalmente para os termos indexados “Ensino de Engenharia” e “Educação em Engenharia”, o que evidencia o foco das edições da revista para o campo das Engenharias.

A utilização dos descritores para a pesquisa na REE nas edições do período 2015–2017 causaram algumas repetições entre as obras referenciadas, portanto foi realizado um filtro para eliminar as obras repetidas e para conhecer a

quantidade total das obras identificadas na revista, independentemente do descritor utilizado. O levantamento inicial dos trabalhos publicados após o processo de filtragem identificou trinta artigos. Esses artigos passaram pelo estudo dos seus resumos com objetivo de selecionar aqueles que haviam abordado temas que pudessem ser utilizados para compor o corpus dessa pesquisa. Foram encontrados 10 artigos pertinentes ao tema em questão.

No primeiro deles, intitulado Governança no Processo de Formação do Engenheiro, os autores Sartori *et al.* (2016, p.2) apresentam “[...] estratégias de governança que podem ser utilizadas no processo de formação do engenheiro no Brasil. A partir da definição de governança e das competências dos egressos de engenharia no país, quatro estratégias são analisadas como práticas didáticas”. Na condução dessas estratégias cabe ao professor ser o elemento articulador do processo, observando a definição do sistema de normas, instituições e mecanismos democráticos e participativos da técnica a ser utilizada. Segundo os autores, o desafio atual definitivamente não é organizar o conhecimento de maneira que siga para um ponto comum, mas sim possibilitar o entendimento sistêmico, em um ambiente global, minimizando a fragmentação e proporcionando a integração dos conhecimentos.

A segunda obra tem o título de Avaliação das Estratégias de Ensino no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. De acordo com os autores:

Grande parte das estratégias e procedimentos educacionais utilizados no ensino de engenharia ainda está apoiada em um modelo de educação tradicional, baseada nas figuras do professor detentor de saber e do aluno receptor passivo. Contudo, é perceptível que esse tem se mostrado insuficiente diante das atuais necessidades dos discentes e exigências da sociedade (SILVA *et al.*, 2016, p. 11).

O texto focaliza a postura dogmatizada do professor no ensino tradicional. Explica que o indivíduo se fez professor sem ter se preparado para a docência em um curso específico de formação para professores, pois, para as instituições e para si, o que basta para a docência no ensino superior, nas áreas de Engenharia e

Tecnologia, é o conhecimento baseado no experimental, na apropriação do saber obtido de forma empírica, a visão do saber enquanto prático. Nessa concepção, foi analisado um grupo de discentes para se entender a percepção deles a respeito do sistema de ensino da Instituição, focalizando ações estratégicas para melhorar as ações e essa percepção.

“Aplicação de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Experiência a área de Engenharia” é o terceiro artigo. As autoras Bardinie e Spalding (2017) apontam a defasagem existente hoje entre como os alunos querem participar e como eles de fato participam do processo ensino-aprendizagem. Empregam-se metodologias novas, denominadas metodologias ativas, em resposta às mudanças que precisam acontecer nesse processo aos novos alunos que fazem parte da geração Z.

Os autores Aguiar *et al.* (2016, pp. 57-64) escrevem sobre o processo de ensino-aprendizagem e afirmam que “[...] deve se tornar mais dinâmico com o passar do tempo, tendo em vista a diversificação dos métodos existentes e as exigências dos alunos em termos de condução de aulas, cada vez mais ilustrativas e visuais.” Procuram avaliar o uso de uma nova estratégia: visitas técnicas, durante os primeiros semestres do curso de Engenharia Têxtil. As mudanças na maneira de ensinar estão em foco uma vez mais, por meio da diversificação das estratégias como uma forma de se aproximar do aluno em sala de aula.

Seguindo com a seleção de artigos, o quinto trabalho intitula-se “Aprendizagem Baseada em Dinâmicas: Uma proposta Pedagógica para a formação integral na Engenharia”. Os autores, Bressane *et al.* (2017) realizam um estudo de caso referente à aplicação de dinâmicas de realidade simulada, uma forma de estruturação pedagógica, e avaliam a percepção dos alunos.

O sexto artigo tem como objetivo apresentar uma análise de determinados aspectos relacionados ao ensino de engenharia na perspectiva da complexidade. A partir da ótica dos sistemas complexos, o autor, Cunha (2015, pp. 3-16), relata que,

[...] o processo de ensino-aprendizagem comporta um olhar que inclui tanto a ordem quanto a indeterminação, tanto a

previsão quanto o imprevisto, tanto o específico quanto o geral. Os aspectos destacados relacionam-se ao ambiente da sala de aula, à escolha de metodologias de ensino, à abordagem dos conteúdos, ao desenvolvimento de competências e à estruturação do currículo.

Nessa obra, “Ensino de Engenharia: Abordagem pela Complexidade”, o autor tenta demonstrar os benefícios da aplicação da abordagem complexa, analisando as respostas dos discentes que participam de um projeto pedagógico de um curso de Engenharia que adota essa metodologia de ensino.

No artigo que se intitula “Qual Engenheiro?- Uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, Amorim (2016) procura refletir sobre a formação de engenheiros realizada no Brasil, a partir dos projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos de engenharia ofertados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Sendo assim, delinea, primeiramente, a formação do Engenheiro voltada especificamente para o mercado, pois

O processo de formação de engenheiros, historicamente, esteve estreitamente ligado com o setor produtivo, mormente o setor industrial. Nesse sentido, as faculdades de engenharia tiveram como alvo a preparação de profissionais devidamente instrumentalizados para os aspectos técnicos de sua atividade, que deveria desenrolar-se no âmbito do mundo empresarial, em detrimento dos demais (AMORIM, 2016, p. 24).

Nesse texto fica claro que a formação do Engenheiro não prestigia a docência como uma das possibilidades de atuação do profissional que se forma exclusivamente para atender às demandas da Engenharia no setor industrial.

A oitava obra, intitulada “Identificação do Perfil dos Acadêmicos de Engenharia como uma Medida de Combate a Evasão” visa pesquisar os alunos dos cursos de Engenharia e saber de suas dificuldades e necessidades. Os autores, Alves e Mantovani (2016), afirmam que há um alto índice de evasão que atinge as instituições de ensino superior nos cursos universitários. Com esse

trabalho, tentam contribuir para a criação de políticas que facilitem o enfrentamento dessa questão.

Diferentemente da grande maioria dos trabalhos encontrados na literatura, este não utiliza como sujeitos da pesquisa os alunos já evadidos, mas sim os que se encontram matriculados e cursando uma das engenharias (ALVES; MANTOVANI, 2016, p. 27).

Como afirmam os autores, deve-se ir a campo e entrevistar os alunos ainda integrantes dos cursos de Engenharia que estão sob a ação dos fatores que preconizam a evasão, para identificar possíveis questões que levam a esse alto índice. Assim será possível obter informações que venham a direcionar políticas institucionais que possam reverter esse quadro.

O nono artigo selecionado é o das autoras Carvalho e Tonini (2017), cujo título é “Desenvolvimento Tecnológico e Formação de Competências na Educação em Engenharia”. Trata-se de uma investigação sobre a importância da Educação Tecnológica no mundo atual, por meio de revisão bibliográfica. Enfoca a importância da Educação tecnológica no desenvolvimento de um país, reforçando seu conceito de catalisadora, nesse processo. Evidencia a integração entre escola e trabalho e formação crítico analítica com competências para enfrentar as adversidades atuais.

Para o desenvolvimento da tecnologia, é necessário um conjunto de conhecimentos que serão consolidados com o objetivo de gerar um produto final para consumo. Dentro dessa perspectiva, observamos uma demanda ao trabalhador no sentido de se atualizar a todo o momento, para adquirir as competências requeridas do mercado de trabalho e, dessa forma, suprir as necessidades da produção tecnológica (CARVALHO; TONINI, 2017, p. 86).

Com base no texto, percebe-se que o mercado de trabalho não necessita mais de um profissional com habilidades manuais e físicas; busca por recursos humanos com potencial analítico e intelectual para alimentar o sistema

produtivo do capital. Essa condição representa a mudança, de um sistema taylorista e fordista, para um sistema flexível e integrado, possibilitado pela inovação tecnológica. O pensamento reflexivo e a criticidade são a base desse sistema e o padrão de comportamento dos novos trabalhadores. Daí a necessidade de um professor que pense e atue no desenvolvimento dessas características exigidas pelo modelo de mercado contemporâneo.

No décimo e último artigo da série escolhida, sob o título “Os Papéis da Universidade: Uma Visão dos Discentes de Engenharia de Produção”, os autores Guersola, Cirino e Steiner (2016) apresentam uma análise da visão dos discentes de Engenharia de Produção no Brasil quanto às responsabilidades da universidade, por meio de um *survey* de abrangência nacional. O trabalho procura evidenciar outras responsabilidades das Universidades, que vão além da formação para o mercado.

Para os autores, a formação dos Engenheiros não pode mais se restringir apenas à atuação técnica. Serão necessárias atitudes empreendedoras e capacidade de se orientar à inovação, à gestão, a comunicação e à liderança. O profissional também deverá estar atento ao exercício de funções em equipes multidisciplinares, o que implica uma mudança de atitude curricular por parte das IES, para que essa formação aconteça de forma mais ampla e completa.

Considerações finais

Após observar todos os artigos escolhidos, vale destacar que a maioria deles discorre sobre a necessidade de uma renovação de estratégias de ensino ou atualização das que já existem. Deve-se ter como objetivo fornecer amplitude aos cursos de formação de Engenheiros, dando-lhes uma concepção mais atual e adequando-os ao seu público, os alunos atuais.

É importante considerar o quanto a prática pedagógica dos profissionais engenheiros está imersa num contexto sociocultural do qual as redes de ensino superior também fazem parte. Vale pensar a ambiência cultural em que os professores engenheiros irão atuar, considerando as salas de aula, a necessidade

de atendimento ao mercado e as competências que são exigidas dos atuais profissionais engenheiros.

Não se podem ignorar as tensões expressas no ensino superior que atende a jovens, na maioria das vezes, diversificados, com pensamentos, atitudes e comportamentos construídos num contexto social complexo, em que a instantaneidade, a novidade e o passageiro assumem papéis determinantes. Ensinar esses jovens de forma convencional, como antigamente não surtirá efeito algum. Portanto, pensar a formação do professor engenheiro é uma urgente necessidade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CES 436/2001. Homologado, de 6 de abril de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> acesso em 23/07/2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 14/10/2016.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 16ª ed. Campinas–SP: Papirus, 2004.

DIAS, R. E. ; LOPES, A. C. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 03/06/2017.

GOTTSCHALK, I.; TOMASI, G.; VALLEJOS, R. V. **Educação profissional e tecnológica no Brasil: um guia para a cooperação internacional**. 2015. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/report_skills_british_council_final_web_pages.pdf> acesso em 22/jul./2016.

LEITE, C.; RAMOS, K. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 33-47, jul./set. 2015.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2, ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T (org). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013 - (Coleção Práxis).

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. ed. 2004.vol.29. nº 2.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015 – (Coleção Papirus Educação) 2.692Kb; PDF.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PINTO, T. S. **O Milagre Econômico da Ditadura**. Disponível em <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/o-milagre-economico-ditadura.htm>> Acesso em: 25/10/2016.

PINTO, D. P.; OLIVEIRA, V. F. **Reflexões Sobre a Prática do Engenheiro-Professor**. Disponível em <<http://www.ufjf.br/observatorioengenharia/files/2012/01/Danilo-Vanderli.pdf>> Acesso em 01/10/2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, p.143-155, jan./abr.2009

SOARES, S.R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>> Acesso em 30/10/2017.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In: PERRENOUD, F.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J. ; ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TONINI, A. M. Contexto histórico, econômico e político da engenharia no Brasil: do século XVIII ao século XXI. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 32, n. 1, p. 65-73, 2013. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/revista/index.php/abenge/article/view/161/132>> Acesso em 3/10/2016.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. **Formar Professores Universitários: tarefa (im)possível?** Interface comunicação saúde educação, UNESP- Botucatu, São Paulo, 403-414, 2016.

VAZ, J. A. **De Engenheiro a Professor: A Construção da Profissionalidade Docente**, (dissertação) Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos. Santos, 2016, 172 p.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO

Lucio Luzetti Criado
Nelson Luzetti Criado
Letícia Maria Pinto da Costa
Mariana Aranha de Souza

Neste trabalho, a proposta é analisar os desafios do uso da *gamificação* como estratégia de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como os *games* já fazem parte da vida dos alunos, não podem simplesmente ser desconsiderados nos processos de ensino e aprendizagem.

Não é difícil perceber como crianças e jovens estão cada vez mais inserindo as tecnologias no seu cotidiano. Quando se observa o campo do entretenimento, os jogos ocupam um espaço maior ainda no contexto de suas vidas. As crianças jogam nos *smartphones*, nos *tablets*, nos *notebooks*. Jogam *online*, *off-line*, com ou sem interatividade com outras pessoas. Os jogos proporcionam-lhes momentos de entretenimento e prazer.

Da mesma forma que anos atrás nos ambientes educacionais promoviam-se discussões sobre como trazer o lúdico para a escola (afinal o brincar, o brinquedo e o jogo fazem parte das possibilidades de desenvolvimento da criança), hoje essa preocupação incorpora também os *games*, os jogos tecnológicos.

Ora, essa questão se torna importante na atualidade pelo fato de que as Tecnologias da Informação e Comunicação estão mais presentes no cotidiano. Crianças e jovens têm em suas mãos celulares, *tablets* e *notebooks* com acesso à internet, acessam os conteúdos da rede e os jogos. Jogam sozinhos, em duplas ou em equipe. Jogam com conhecidos e com desconhecidos. O campo da interação atinge proporções não imaginadas há alguns anos.

Refletindo sobre o contexto da escola e das aprendizagens dos alunos, surge um questionamento, também presente nos estudos de vários autores ao longo da história da educação: Estaremos deixando de lado uma ótima oportunidade

de conexão com o mundo dos estudantes e, conseqüentemente, de estabelecimento de novas formas de ensinar e aprender na escola?

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Escolar

O avanço tecnológico vem suscitando reflexões sobre as transformações que se operam nos modos de ser da sociedade atual. Já em 2002, Mizukami e Reali afirmavam que:

Estamos vivendo em uma sociedade em plena transformação em relação às formas de organizar-se, de produzir, de relacionar-se econômica, social e politicamente, de divertir-se, de comunicar-se, de ensinar e de aprender. Não se trata apenas de uma modernização ou revolução tecnológica, mas sim de um conjunto de avanços científicos e tecnológicos que estão transformando as relações de trabalho e de poder na sociedade. Isso implica que o educador adquira competências para assumir um novo papel na criação de ambientes de aprendizagem em geral e a partir do uso do computador, em particular (MIZUKAMI, REALI, 2002, p. 127).

Passados dezesseis anos, Almeida (2018) aponta que o uso da tecnologia continua se expandido em proporções avassaladoras e cada vez mais elaboradas, causando mudanças no nível das relações entre as pessoas e nas relações delas com a própria tecnologia, o que continua suscitando reflexões sobre o que caracteriza uma cultura digital. Para a autora:

A intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, observada na segunda década do século XXI, gerou e continua gerando mudanças sociais que provocam a dissolução das fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido nas conexões. Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar

pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura, levando à emergência da cultura digital (ALMEIDA, 2018, p.ix).

Nesse contexto tecnológico e digital, o que a escola e os docentes pensam sobre as formas de aprender dos alunos, que convivem diariamente com tais tecnologias? A autora questiona o sentido que os estudantes veem na escola, já que as possibilidades de acesso à informação, de interação e colaboração atingem proporções amplas e sem limites espaciais:

Para os estudantes de hoje, qual o sentido da escola [...] diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais, bem como diante da possibilidade de trocar ideias e desenvolver pesquisas colaborativas com especialistas em todas as partes do mundo? (ALMEIDA, 2018, p. ix).

Almeida (2018) acredita que a escola e os professores precisam colocar em discussão os aspectos que compõem essas mudanças nos modos de ser e de agir das crianças, dos jovens e dos adultos, refletindo sobre questões relacionadas ao modo de ser e de interagir dos sujeitos.

Essa questão convida professores e profissionais da educação a pensar sobre a força catalítica dessas mudanças, suas potencialidades e ameaças para as práticas educativas, para o currículo e para as metodologias. Respondê-las demanda reconhecer o potencial informativo, instrutivo e formativo das plataformas disponíveis na internet para o intercâmbio de ideias, concepções, experiências e culturas, o desenvolvimento de produções colaborativas, a participação em projetos de cooperação, a aprendizagem, a

organização de movimentos sociais locais ou globais, a criação e publicação de informações (ALMEIDA, 2018, p. ix-x).

Por outro lado, Coll e Martí (2004), refletindo sobre os estímulos e os desafios que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação proporcionam para a teoria e para as práticas educacionais, afirmam que a educação escolar enfrenta um processo de (re)alfabetização, também já anunciado por Fazenda (2001). Para Coll e Martí (2004, p. 436), esse processo de (re)alfabetização envolve “[...] não apenas o conhecimento das novas tecnologias e de suas linguagens, como também [...] de seus usos como instrumentos de acesso ao saber, de construção do conhecimento e de realização pessoal e coletiva”.

Coll e Martí (2004) acreditam que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação têm proporcionado uma série de desafios para a pesquisa e para a construção teórica no campo da educação:

As características e o alcance de cenários educativos não-escolares para cuja configuração e extensão contribuem de forma tão decisiva; a influência crescente desses cenários nos processos de desenvolvimento, de socialização e da formação das pessoas; a falta de coordenação entre esses cenários e a educação escolar e as vias para obtê-la; a possibilidade de que se produzam ocultações e contradições entre uns e outra e a forma de superá-los; a eventual colisão e entre a figura do professor e outras figuras educacionais que operam nesses cenários e como enfrentá-la; as consequências da perda de *status* das instituições educacionais e dos professores como vias fundamentais de acesso ao saber e ao conhecimento; a inevitável redefinição das finalidades, das funções e dos conteúdos da educação escolar que exige essa nova situação (COLL; MARTÍ, 2004, p. 436).

Nessa mesma perspectiva, Valente (1999) já apontava que a instituição de mudanças nos modos de ser da escola torna-se um imperativo, diante das transformações ocorridas no cenário social, político e econômico. Há uma complexidade de fatores que interferem nos modos de ser da escola, além

daqueles atribuídos ao professor e ao aluno. Segundo esse autor, para que mudanças ocorram de fato nas escolas, elas “[...] devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias da informação” (*Idem*, p. 39).

Nesse sentido, o autor aponta que a proposição de mudanças nos modos de ser da escola, decorrentes de mudanças sociais, tecnológicas e relacionais, deve abranger os seguintes aspectos:

Resgate do espaço da escola como ambiente educativo;
Sala de aula – novas experiências de ensino-aprendizagem e nova metodologia;
Currículo – adaptado às necessidades e características dos alunos e do contexto social;
Papel do professor;
Papel do aluno;
Nova gestão escolar;
Papel da comunidade de pais;
Auxílio de especialistas externos;
Papel das novas tecnologias (VALENTE, 1999, p. 39-40).

Para Valente (1999), discutir a incorporação das tecnologias no universo escolar exigia, já no final da década de 1990, olhar para o “todo” da escola, compreendendo-o, também, a partir de sua relação com a sociedade, com a construção do conhecimento e com as formas de interagir, ensinar e aprender.

Quanto às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, seus usos e implicações nos contextos da escola tornam cada vez mais atual o discurso de Almeida (2018, p. x):

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos

autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas.

Valente (1999) aponta que o uso de tecnologias em sala de aula e, no caso de seu texto, o computador, requer a compreensão de que tipo de aprendizagem se pretende: aquela dita como memorização e transmissão de conhecimento ou aquela que envolve os processos de construção de conhecimento? Para o autor, usar recursos tecnológicos não significa que o ensino e a aprendizagem irão ocorrer a partir de memorização ou transmissão de conhecimentos. Ao contrário, a utilização de tecnologia é uma possibilidade de se repensar estratégias para que o aluno construa seu conhecimento a partir de relações interativas e tecnológicas. Para ele:

O computador pode ser um importante recurso para promover a passagem da informação ao usuário ou facilitar o processo de construção de conhecimento. No entanto, por intermédio da análise dos softwares, é possível entender que o aprender (memorização ou construção de conhecimento) não deve estar restrito ao software, mas à interação do aluno-software (VALENTE, 1999, p. 71).

Valente (1999) resgata os princípios teóricos que sustentam a afirmação de que o sujeito constrói suas aprendizagens com base em interações realizadas e em processos mentais. A partir dessa reflexão, apresenta uma análise de softwares e ambientes que oferecem interação autônoma para os alunos e outros que exigem intervenção do professor, colocando em evidência critérios que devem ser observados quando da opção do docente pela utilização tecnológica em sala de aula. Segundo esse autor:

Alguns softwares apresentam características que favorecem a compreensão, como no caso da programação; outros, nos

quais certas características não estão presentes, requerem um maior envolvimento do professor, criando situações complementares ao software de modo a favorecer a compreensão, como no caso do tutorial. Assim, a análise dos softwares educacionais, em termos da construção do conhecimento e do papel que o professor deve desempenhar para que esse processo ocorra, permite classificá-los em posições intermediárias entre os tutoriais e a programação. No entanto, cada um dos diferentes softwares usados na educação, como os tutoriais, a programação, o processador de texto, os softwares multimídia (mesmo a Internet), os softwares para construção de multimídia, as simulações e modelagens e os jogos, apresenta características que podem favorecer, de maneira mais explícita, o processo de construção do conhecimento. É isso que deve ser analisado, quando escolhermos um software para ser usado em situações educacionais (VALENTE, 1999, p. 71-72).

Dentre os recursos apontados por Valente (1999) está a programação. Trata-se, segundo ele, de uma ferramenta para resolver problemas que exigem que o aluno compreenda conceitos, estratégias e utilize estilo próprio para resolver um problema por meio da linguagem da programação. Para ele, há um ciclo que é percorrido pelo aluno e que o auxilia no processo de construção do conhecimento. Esse ciclo é denominado por ele descrição-execução-reflexão-depuração-descrição:

- ♦ **descrição da resolução do problema em termos da linguagem de programação.** Isso significa utilizar toda a estrutura de conhecimento (conceitos envolvidos no problema, estratégias de aplicação dos conceitos, conceitos sobre o computador, sobre a linguagem etc.) para representar e explicitar os passos da resolução do problema em termos da linguagem de programação;
- ♦ **execução dessa descrição pelo computador.** A descrição de como o problema é resolvido em termos de uma linguagem de programação que pode ser executada pelo computador. Essa execução fornece um “feedback” fiel e imediato, desprovido de qualquer animosidade ou afeti-

vidade que possa haver entre o aluno e o computador. O resultado obtido é fruto somente do que foi solicitado à máquina [...];

♦ **reflexão sobre o que foi produzido pelo computador.** A reflexão pode produzir diversos níveis de abstração, os quais [...] provocarão alterações na estrutura mental do aluno. A abstração mais simples é a empírica, que permite ao aprendiz extrair informações do objeto ou das ações sobre o objeto, tais como a cor e a forma do mesmo. A abstração pseudo-empírica permite ao aprendiz deduzir algum conhecimento da sua ação ou do objeto. Por exemplo, entender que a figura obtida é um quadrado e não um retângulo, pelo fato de ter quatro lados iguais. Já a abstração reflexionante possibilita a projeção daquilo que é extraído de um nível mais baixo (por exemplo, o fato de a figura obtida ser um quadrado) para um nível cognitivo mais elevado ou a reorganização desse conhecimento em termos de conhecimento prévio (por exemplo, pensar sobre as razões que levaram a descrição fornecida produzir um quadrado). No caso da abstração reflexionante, o aprendiz está pensando sobre suas próprias idéias. O processo de refletir sobre o resultado do programa pode acarretar uma das seguintes ações alternativas: ou o aprendiz não modifica o seu procedimento porque as suas idéias iniciais sobre a resolução daquele problema correspondem aos resultados apresentados pelo computador e, então, o problema está resolvido; ou depura o procedimento, quando o resultado é diferente da sua intenção original;

♦ **depuração dos conhecimentos por intermédio da busca de novas informações ou do pensar.** O aprendiz pode buscar informação sobre: conceitos de uma determinada área (ele não sabe o conceito de ângulo ou álgebra), alguma convenção da linguagem de programação, computação ou estratégias (ele não sabe como usar técnicas de resolução de problemas ou aplicar os conceitos adquiridos). Essa informação é assimilada pela estrutura mental (passa a ser conhecimento) e utilizada no programa para modificar a descrição anteriormente definida. Nesse momento, repete-se o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição (VALENTE, 1999, p. 73-74).

Embora seja importante compreender os aspectos que envolvem o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, é fundamental ter clareza de que esses processos não acontecem de forma simples, apenas com o estudante posicionado em frente ao computador. Essa aprendizagem precisa ser mediada pelo professor ou por tutores que tenham conhecimento suficiente para proporcionar reflexões ao estudante. Ao mesmo tempo, há o componente social e cultural do ambiente, que permite que o aluno estabeleça outras interações (que não somente aquelas oferecidas pela intervenção do professor) que influenciam suas formas de aprender e de interagir com o computador.

Além da programação, Valente (1999) aponta os processadores de texto, ferramentas que promovem a construção do conhecimento pelo aluno por meio da linguagem. Anteriormente considerados como um grande avanço tecnológico, atualmente os processadores de texto estão cada vez mais elementares, assumindo diferentes formatos e linguagens, disponíveis nos computadores e celulares.

O autor ainda aponta o uso de multimídia e da internet com uma possibilidade cada vez mais utilizada no campo educacional.

No caso da multimídia, deve ser feita uma diferenciação entre o uso de uma multimídia já pronta e o uso de sistemas de autoria para o aprendiz desenvolver sua multimídia [...] no caso da multimídia, existem outras facilidades, como a combinação de textos, imagens, animação, sons etc., que facilitam a expressão da idéia. Porém, a ação que o aprendiz realiza é a de escolher entre opções oferecidas pelo software. Ele não está descrevendo o que pensa, mas decidindo entre várias possibilidades oferecidas pelo software. Uma vez escolhida uma seleção, o computador apresenta a informação disponível e o aprendiz pode refletir sobre a mesma. Com base nessa análise, ele pode selecionar outras opções. Esta série de seleções e as idas e vindas entre tópicos de informação constituem a ideia de navegação no software (VALENTE, 1999, p. 77-78).

Um exemplo de tecnologia aplicada à educação é o Duolingo, uma plataforma gratuita que permite trabalhar no campo das línguas estrangeiras. Os

iniciantes começam traduzindo frases simples e, de acordo com o progresso demonstrado, recebem trechos mais complexos. O *feedback* é feito pelos usuários, que são convidados a dar notas para as traduções dos outros usuários, ganhando alguns pontos por essa atividade. Portanto, abrange também um sistema de recompensas.

O *KhanAcademy* é um portal interativo que permite aos professores e alunos acesso a vídeos e exercícios de diversas áreas, como a da matemática, história, medicina e saúde, finanças, física, química, biologia, astronomia, economia, ciência da computação, entre outras. A estratégia adotada para *feedback* é geração de pontuação: conforme o desenvolvimento dos exercícios propostos os aluno vão adquirindo pontos, e o professor pode acompanhar o processo.

Já a *CodeAcademy* é um portal que permite aos usuários acesso a diversos cursos técnicos de informática, como de programação de computadores (*html & css, Javascript, JQuery, PHP, Python, Ruby, Java*¹), banco de dados, entre outros. O interessante é que esse portal, além de ser gratuito, disponibiliza exemplos e exercícios, e os usuários só conseguem ir para o próximo nível se desenvolverem os exercícios propostos.

O site *Code.org* permite que os professores de programação ensinem seus alunos a programarem sem utilização de linhas de códigos, ou seja, programação por blocos de comandos. É importante lembrar que nesse site o aluno aprende programação criando jogos preestabelecidos.

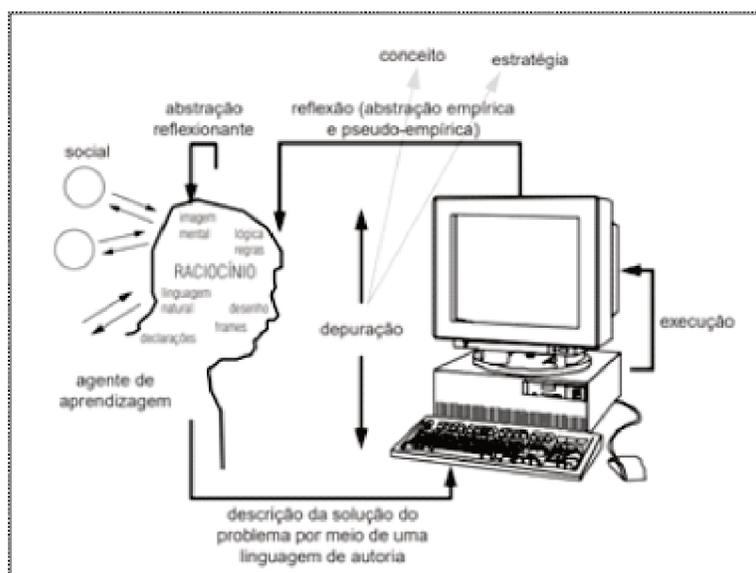
Muito próximo a essa relação de interatividade do aluno com sites e softwares prontos está o ato de desenvolver multimídias e programas na internet. Nesse caso, para Valente (1999, p. 78) o aluno é colocado em uma situação de protagonismo e precisa conhecer conteúdos, a linguagem da programação e a linguagem da ferramenta tecnológica que irá utilizar. Para o autor, “Quando o aprendiz está desenvolvendo um projeto e representa-o em termos de uma multimídia, usando para isso um sistema de autoria, ele está construindo uma sucessão de informações apresentadas por diferentes mídias”.

¹ *Html & css, Javascript, JQuery, PHP, Python, Ruby, Java* – Linguagens de Programação que permitem criar softwares para serem executados nos computadores.

[O aluno] tem que selecionar informação da literatura ou de outro software e pode ter que programar animações para serem incluídas na multimídia que está sendo desenvolvida. Uma vez incluídos os diferentes assuntos na multimídia, o aprendiz pode refletir sobre e com os resultados obtidos, depurá-los em termos da qualidade, profundidade e do significado da informação apresentada. Construir um sistema multimídia cria a chance para o aprendiz buscar informação, apresentá-la de maneira coerente, analisar e criticar essa informação apresentada. Nesse sentido, estabelece-se o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, porém, com características particulares. O nível de descrição e execução não é igual ao da atividade de programação (VALENTE, 1999, p.78-79).

A Figura 1 apresenta a interação estabelecida pelo aluno com o computador a partir dos sistemas de autoria, o que possibilita uma reflexão sobre as formas de operacionalização dessa atividade e o acompanhamento das aprendizagens pelo professor.

Figura 1 - Interação aprendiz-computador usando um sistema de autoria



Fonte: Valente (1999, p. 79).

Embora esse tipo de atividade permita a construção do conhecimento pelo aluno, que coloca em jogo o conhecimento do conteúdo e os mecanismos, para apresentação a outras pessoas, nem sempre as plataformas nas quais esses softwares ou páginas estão hospedados permitem o armazenamento da trilha percorrida pelo aluno. Nesse caso, é importante que o professor crie estratégias de acompanhamento, como um diário de bordo, em que os alunos registrem os passos percorridos.

Valente (1999) ainda aponta a simulação e a modelagem como estratégias de aprendizagem que possibilitam a interação de alunos e professores com a tecnologia. No entanto, há uma diferenciação entre elas que carece de elucidação:

Um determinado fenômeno pode ser simulado no computador, bastando para isso que um modelo desse fenômeno seja implementado na máquina. Ao usuário da simulação, cabe a alteração de certos parâmetros e a observação do comportamento do fenômeno, de acordo com os valores atribuídos. Na modelagem, o modelo do fenômeno é criado pelo aprendiz, que utiliza recursos de um sistema computacional para implementá-lo. Uma vez implementado, o aprendiz pode utilizá-lo como se fosse uma simulação. Portanto, a diferença entre o software de simulação e o de modelagem está em quem escolhe o fenômeno e em quem desenvolve o seu modelo. No caso da simulação, isso é feito a priori e fornecido ao aprendiz. No caso da modelagem, é o aprendiz quem escolhe o fenômeno, desenvolve o seu modelo e implementa-o no computador. Nesse sentido, a modelagem exige um certo grau de envolvimento na definição e representação computacional do fenômeno e, portanto, cria uma situação bastante semelhante à atividade de programação, em que acontecem as mesmas fases do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição (VALENTE, 1999, p. 79-80).

Nesse sentido, nem a simulação nem a modelagem criam, por si sós, condições propícias para o aprendizado. É preciso intervenção docente que promova a elaboração de hipóteses pelos alunos, que estabeleça discussões e

que os oriente para leituras. Para Valente (1999, p. 80), o “[...] professor tem o papel de auxiliar o aprendiz a não formar uma visão distorcida a respeito do mundo [...] e criar condições para o aprendiz fazer a transição entre a simulação e o fenômeno no mundo real”.

Outro exemplo é o *scratch*, uma nova linguagem de programação desenvolvida por *Lifelong Kindergarten Group*, do *MIT Media Lab*, com o apoio financeiro da *National Science Foundation*, *Microsoft*, *Intel Foundation*, *Nokia* e consórcios de investigação do *MIT Media Lab*. É disponível gratuitamente, podendo ser acessado por meio do endereço www.scratch.mit.edu.

Com o *scratch* podem-se criar jogos, histórias e animações interativas. Essas criações podem ser compartilhadas com outras pessoas. É uma ferramenta pensada para um público de crianças e adolescentes, apesar de poder ser utilizado por pessoas de qualquer idade. Atualmente é utilizado em mais de 150 países e está disponível em vários idiomas. Como explica Mattar (2010), seus objetivos estão em: permitir pensar de forma criativa, raciocinar sistematicamente e trabalhar colaborativamente.

Assim como softwares de programação, o *scratch* permite o desenvolvimento de estratégias importantes para solução de problemas, pois leva os alunos a desenvolverem suas próprias animações, histórias e jogos interativos.

A programação efetuada por meio do *scratch* permite sequências de instruções (comandos) simples, que correspondem a blocos de várias categorias, encaixados e encadeados de forma a produzirem as ações desejadas. Os projetos desenvolvidos são baseados em objetos gráficos definidos como *sprites*. Pode-se mudar a aparência de um *sprite* dando-lhe novos trajes, ou fazê-lo parecer-se com pessoas, objetos ou animais. Pode-se ainda dar-lhe instruções, indicando que se mova, que reproduza sons ou músicas ou que reaja contra outros *sprites*. Para isso, basta colocar sequências de comandos, arrastando-os e encaixando-os em blocos, tal como se fossem peças de *puzzle* ou de lego.

O *scratch* permite a integração entre conceitos matemáticos e conceitos computacionais e estruturas de programação. Permite também a compreensão de conceitos importantes da matemática, como coordenadas (X, Y), variáveis e números aleatórios. À medida que se criam projetos na ferramenta, os alunos

também aprendem sobre o processo de *design* (concepção), que começa por uma ideia e, em seguida, passa pela criação de um protótipo como base de trabalho, experimentação e correção dos *bugs* (erros), quando não funcionam adequadamente. Após o *feedback*, cria-se um novo projeto. É uma espiral contínua: ter uma ideia e conceber/criar um projeto, o que leva a novas ideias, que por sua vez conduzem a novos projetos, e assim sucessivamente.

Por fim, e não menos importante, Valente (1999, p. 81) aponta os jogos como estratégia importante no processo de construção de aprendizagens mediadas pela tecnologia:

Os jogos educacionais implementados no computador também podem ser analisados em termos do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição. Podem ter características dos tutoriais ou de softwares de simulação aberta, dependendo do quanto o aprendiz pode descrever suas idéias para o computador. Em geral, os jogos tentam desafiar e motivar o aprendiz, envolvendo-o em uma competição com a máquina ou com colegas

O autor afirma que uma abordagem dos jogos em computadores pode se aproximar das simulações fechadas, “[...] em que as leis ou regras do jogo já são definidas a priori” (*Idem*, p. 81). Espera-se que os alunos percorram a trilha proposta pelo jogo em si, ou seja, que joguem o jogo. Eles podem elaborar hipóteses, usar estratégias e conhecimentos para avançar, mas essa configuração não permite modificar as etapas nem as regras. Alguns jogos permitem ao estudante certa flexibilidade e participação na confecção de regras e trilhas, como acontece na simulação aberta ou modelagem, mas ainda não têm encontrado eco em muitas escolas.

Nessa perspectiva, Mattar (2010) apresenta a lógica do jogo a partir do conceito de *gamificação*, descrevendo um trabalho apresentado no IV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – Construindo trilhas, realizado em Salvador em 2008. O autor afirma que o trabalho apresentado envolveu o jogo *Math City* em um contexto colaborativo entre os pais, professores e alunos do sexto ano de um colégio militar, com o objetivo de responder à pergunta: “a

utilização de jogos eletrônicos pode ser uma estratégia viável para que a interação pais-filhos possibilite a construção de conceitos matemáticos de forma colaborativa, desafiadora e eficiente no âmbito familiar?” (MATTAR, 2010, p. 133).

A proposta começou com realização de palestras que discutiram a relação entre pais, professores e alunos, apresentando teorias sobre aprendizagem mediada e jogos educativos. Um dos objetivos era oferecer um curso sobre o *software* RPG *Maker* 2000, a fim de possibilitar o desenvolvimento do jogo *Math City* e a sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem, tendo os pais como mediadores do processo.

Um segundo momento da atividade foi a escolha dos alunos participantes: participariam aqueles que fossem considerados por seus professores como “inaptos” ou aptos com restrição para cursar o sexto ano, por apresentarem muita dificuldade em matemática. Conforme o projeto foi implantado, os dados demonstraram que os alunos começaram a aprender os conceitos matemáticos. O número de reprovações caiu no ano de 2007, e o discurso dos alunos, de seus professores e familiares foi que a aplicação do jogo permitiu que eles se interessassem por aprender e se envolvessem nas atividades de ensino.

Por esse motivo, são apresentados aqui o conceito de gamificação e suas implicações nos processos de aprendizagem dos estudantes.

A Gamificação

“*Gamification* é um termo em inglês, sem tradução ou equivalente imediato em português, que se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro” (VIANNA *et al.*, 2013, p. 13). Os jogos podem ser usados, portanto, para envolver e motivar, constituindo-se, assim, como instrumentos para consecução de objetivos educacionais. Neste trabalho, por esse motivo, utiliza-se o termo *gamificação*.

Para Vianna *et al.* (2013), *gamificação* é a utilização das situações dos jogos com o intuito de obter maior nível de comprometimento, engajamento e de

estímulo à inovação; portanto, é um meio, e não um fim. Mais do que utilizar a *gamificação* nas escolas, para engajamento dos alunos, é necessário que se tenha uma estratégia bem definida, objetivos claros e ciência do motivo da adoção dessa ferramenta.

O termo *gamificação* ganhou maior popularidade em 2010, depois de uma apresentação de TED² realizada por Jane McGonigal:

Na sociedade atual, os jogos de computador e videogames estão satisfazendo as genuínas necessidades humanas que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de maneira pela qual a sociedade não está (MCGONIGAL, 2012, p. 14).

Diferentemente dos *games* em geral, que têm como principal finalidade o entretenimento, a autora afirma que a utilização da *gamificação* proporciona desenvolvimento, comprometimento, motivação, diversão e, principalmente, geração de resultados, além de desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento de forma autônoma. Nessa perspectiva, Mattar (2010) catalogou alguns games existentes, identificando a temática abordada em cada um deles.

² TED - Technology, Entertainment, Design.

Tabela 1 - Games e o que é possível aprender com eles

Game	Tema Envolvido
<i>Age of Empires</i>	História
<i>Big Brain Academy</i>	Raciocínio e Memória
<i>Brain Age</i>	Raciocínio
<i>Brain Challenge</i>	Raciocínio
<i>Call of Duty</i>	História
<i>Carmen Sandiego</i>	Geografia e História
<i>Globetrotter XL</i>	Geografia
<i>God of War</i>	Mitologia Grega
<i>Greenpeace WeAtheR</i>	Meio Ambiente e Ecologia
<i>Guitar Hero</i>	Música
<i>I Love Traffic</i>	Educação no Trânsito
<i>Lanfill Bill</i>	Reciclagem
<i>LetterBlox</i>	Inglês, Vocabulário, Ortografia, Memória e Digitação
<i>Ligth-Bot</i>	Lógica e Programação
<i>Medal of Honor</i>	História (Segunda Guerra Mundial)
<i>My Japanese Coach</i>	Língua Japonesa
<i>Phoenix Wright: Ace Attorney</i>	Direito
<i>Re-Mission</i>	Tratamento do Câncer
<i>Sim City</i>	Administração de Cidades
<i>Spore</i>	Biologia
<i>The Incredible Machine</i>	Raciocínio Lógico, Física e Engenharia
<i>Total War</i>	História
<i>Valkyrie Profile</i>	Mitologia Nórdica

Fonte: MATTAR, 2010, p. 59.

Nos jogos, conforme o jogador avança as fases, concluem os objetivos propostos e ganham pontos com base em seu desempenho, como elemento recompensador. Na *gamificação*, o sistema de recompensas é o elemento motivador para que os jogadores permaneçam engajados desde o início até o final de suas tarefas.

Panorama das pesquisas sobre Gamificação

Para o levantamento bibliográfico referente à pesquisa foram consultados os seguintes bancos de dados digitais: *Scientific Eletronic Library (SciELO)*, sendo este o principal referencial, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a pesquisa no *SciELO* foram criados filtros com as palavras '*gamificação*', 'Jogos' e 'aprendizagem', com o intuito de direcionar a busca por referências favoráveis ao estudo proposto. As palavras combinadas geraram os seguintes filtros: “*gamificação* ou jogos e aprendizagem” e “TIC e Matemática”. Já o refinamento das buscas no CAPES gerou filtros pelas palavras '*gamificação*', 'Jogos de Matemática', 'Jogos na escola', 'Jogos de ensino' e 'Jogos de aprendizagem', que resultaram em diferentes bases de dados e permitiram acesso a artigos de periódicos, anais, teses, dissertações e livros (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Panorama das pesquisas sobre *Gamificação*

Banco de dados	Filtros	Textos	Descritores – Número de textos	
SciELO	“Gamificação” “Jogos” e “Aprendizagem”	Artigos, Anais, Cadernos, Dissertações, Teses e Livros	Resultados	52
			Textos Selecionados	16
	“TIC” e “Matemática”		Resultados	6
			Textos Selecionados	4
CAPES	“Gamificação”	Artigos, Anais, Cadernos, Dissertações, Teses e Livros	Resultados	55
			Textos Selecionados	4
	“Jogos de Matemática”		Resultados	2
			Textos Selecionados	1
	“Jogos na Escola”		Resultados	2
			Textos Selecionados	0
	“Jogos de Ensino”		Resultados	1
			Textos Selecionados	0
“Jogos de Aprendizagem”	Resultados	3		
	Textos Selecionados	0		
MÉDIA TEMPORAL –11 anos (2005 -2016)				
Total de Descritores (resumos) – 25				

Fonte: *SciELO* e CAPES (2016).

A média temporal para a realização da pesquisa nas bases de dados do Scielo e da CAPES foi de onze anos, o que constituiu uma tentativa de conhecer os avanços nas pesquisas acerca dessa temática na última década.

Ao pesquisar na CAPES sobre Jogos, obteve-se um número elevado de trabalhos: 5846. Ao adicionar um novo refinamento dos dados, com a junção das palavras 'Jogos de aprendizagem', obtiveram-se apenas três resultados. Um novo

filtro foi realizado com a associação dos termos 'jogos de ensino', e o resultado foi apenas um trabalho. O filtro 'jogos na escola' apresentou apenas dois trabalhos, e 'Jogos de Matemática', outros dois. Curiosamente, muitos dos descritores apresentados não estavam disponíveis para consulta, sendo exibida a mensagem “trabalho anterior à plataforma Sucupira”.

Ainda sobre a pesquisa no diretório da CAPES, encontraram-se 55 trabalhos a partir do descritor '*gamificação*'. Depois da leitura dos resumos, foram selecionados quatro trabalhos, para análise.

Para efetuar a pesquisa na SciELO foram adicionados dois filtros de forma mais simples. Os primeiros filtros adicionados foram '*gamificação*', ou 'jogos' e 'aprendizagem', e em um segundo momento o filtro adicionado foi 'TIC e Matemática'. Em geral, a pesquisa resultou em 58 trabalhos. Após a leitura dos resumos, 20 foram utilizados para a pesquisa. Esses artigos foram inicialmente catalogados por título, periódico e ano de publicação, a fim de se conhecer o período em que se concentram essas publicações, bem como os periódicos que os vinculam, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 - Artigos sobre jogos e *gamificação*.

Título dos Artigos	Periódico	Ano
Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico	Educ. Real	2016
Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem.	Rev. Estud. Discurso	2012
Jogos de empresas como componente curricular: análise de sua aplicação por meio de planos de ensino	Organ. Soc.	2012
Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem	Bolema	2014
Jogos pedagógicos para o ensino de funções no primeiro ano do Ensino Médio	Bolema	2013
Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil	Bolema	2014
Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN model	Rev. bras. linguist. apl.	2016
Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-comportamental	Psicol. Esc. Educ.	2015
Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos	Psicol. Esc. Educ.	2011

Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças	Trab. linguíst. apl.	2009
Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa	Rev. adm. empres.	2013
AIDS/educação e prevenção: proposta metodológica para elaboração de jogos educativos	Rev. bras. Enferm.	2000
O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental	Psicol. Reflex. Crit.	2013
Elaboração e avaliação de um programa de jogos recreativos infantis para o ensino de conceitos a crianças pré-escolares	Estud. psicol. (Campinas)	1997
Educadoras da infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em matemática	Educ. rev.	2007
Games in the environmental context and their strategic use for environmental education	Braz. J. Biol.	2015
O Uso das TIC nas práticas dos professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos	Bolema	2015
Papel do professor e do aluno frente ao uso de um software de geometria interativa: iGeom	Bolema	2013
A formação do professor de Matemática, apoiada pelas TIC, no seu estágio pedagógico	Bolema	2012
Interlocuções e saberes docentes em interações on-line: um estudo de caso com professores de matemática	Pro-Posições	2013

Fonte: SciELO (2016)

De igual forma, os principais trabalhos encontrados nas bases de dados da CAPES foram organizados de acordo com seu título, universidade em que a dissertação foi defendida e o ano, como pode ser observado na Tabela 4:

Tabela 4 - Dissertações sobre jogos e gamificação.

Dissertações	Universidade	Ano
A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Caxias Do Sul	2013
Título das Teses Relacionadas	Mestrado	Ano
Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura	Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2015

Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Instituição de ensino: Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2015
A apreensão de conhecimento por meio de jogo de aprendizagem	Mestrado em Enfermagem. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo	2005
Construindo significados para a linguagem algébrica com o auxílio do jogo Codificação-Decodificação	Mestrado em Educação Matemática. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010
Jogos na escola: uso e resultados na realidade de uma escola pública em Campo Grande / MS	Mestrado em Educação Física. Instituição de ensino: Universidade Metodista De Piracicaba	2010
O Jogo e seus Múltiplos Olhares: Perspectivas da Família e da Escola e suas Interações na Prática Educativa	Mestrado em Economia Doméstica. Instituição de ensino: Universidade Federal de Viçosa	2008
Investigação sobre Materiais Manipuláveis e Jogos de Matemática utilizados por professores no Ensino de Crianças Surdas nos Anos Iniciais	Mestrado em Ensino. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015
Desenvolvimento de ambiente virtual para auxiliar a memorização de rotinas diárias importantes para crianças com síndrome de down	Mestrado em Engenharia Biomédica: Universidade de Mogi das Cruzes	2013

Fonte: Base de dados da CAPES (2016).

Sobre o artigo de Amorin *et al.* (2016), “Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico”, percebe-se que a estratégia da construção de jogos incluídos na disciplina de algoritmos e programação (disciplina que retém um número elevado de alunos, fato este que acarreta desistências) auxiliou de forma lúdica e diminuiu o número de reprovações.

No artigo “Jogos pedagógicos para o ensino de funções no primeiro ano do Ensino Médio”, concluiu-se que a aplicação de jogos como estratégia de ensino e aprendizagem motivou os alunos e despertou o interesse pelas atividades, além de facilitar a compreensão. Já o artigo “Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil” demonstrou que os professores devem tomar mais consciência de sua própria prática, refletir, avaliar e aprimorar seu trabalho pedagógico.

No artigo “Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental”, há uma reflexão sobre o fato de que as estratégias de ensino e aprendizagem podem ser motivadoras e contribuir para um ensino eficaz e eficiente. No artigo “O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do Ensino Fundamental”, constatou-se que os alunos de um determinado grupo apresentaram ganhos na qualidade motivacional e no seu engajamento em tarefas acadêmicas, quando comparados com alunos de outro grupo, em que não se utilizou o recurso.

O artigo “*Games in the environmental context and their strategic use for environmental education*”, por sua vez, destaca os seguintes aspectos: (I) o registro da criança possibilitando uma investigação da própria prática; (II) as leituras teóricas produzindo sentidos à prática docente; (III) o jogo e a brincadeira infantil possibilitando um redimensionamento curricular da matemática na Educação Infantil; (IV) a apropriação e (re)significação pelas professoras da dinâmica de “dar a voz” aos alunos.

O destaque do artigo “A formação do professor de Matemática, apoiada pelas TIC, no seu estágio pedagógico” ficou por conta da discussão de situações da sala de aula e do trabalho conjunto entre orientadores e estagiários. Esses aspectos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento didático e da capacidade reflexiva no contexto da formação de professores.

Esse breve panorama aponta o quanto têm caminhado as pesquisas na área de *games*, jogos e tecnologias associados à aprendizagem dos alunos e à formação de professores, e o quanto o tema ainda precisa ser explorado e aprofundado, no contexto da educação brasileira.

Pesquisa de *Games* no Banco Internacional de Objetos Educacionais

No período 26/03 a 30/03/2017) foram realizadas novas pesquisas eletrônicas, dessa vez no Banco Internacional de Objetos Educacionais. Utilizaram-se os seguintes critérios de busca: (a) por coleção: Ensino Fundamental Inicial; (b) tema: Matemática; e (c) idioma: Português.

A Tabela 5 mostra as coleções com suas descrições e a quantidade de recursos encontrados. São considerados como recursos os vídeos, as animações/simulações, os *softwares* educativos, os áudios e os experimentos práticos. No caso deste trabalho, o critério utilizado para o aprofundamento foram *softwares* educativos.

Tabela 5 - Panorama das pesquisas sobre *softwares* educativos encontrados no Banco Internacional de Objetos Educacionais

Coleção	Descrição	Quantidade de Recursos	Softwares Educacionais
Educação Financeira	A coleção procura auxiliar o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação financeira	10	0
Tratamento da Informação	Nesta coleção destacam-se recursos educacionais com procedimentos para coletar, organizar, comunicar dados, fazer leitura de gráficos e tabelas na aprendizagem matemática.	9	0
Espaço e Forma	A coleção reúne conteúdos digitais para ensinar conceitos sobre espaço e forma. São sugeridos flash, textos e livros digitais, vídeos e jogos.	9	0
Frações por inteiro	A coleção aborda o estudo de frações e foi organizada com o objetivo de oferecer um suporte teórico ao professor, dando-lhe sugestões práticas para o enriquecimento de suas aulas.	13	0
Tangram, um jogo oriental	A coleção aborda o uso do Tangram, um jogo oriental muito antigo, também chamado “Tábua da Sabedoria”.	12	3
Operações Fundamentais – Adição e Subtração	A coleção aborda os conceitos necessários ao domínio de duas operações fundamentais: adição e subtração.	27	8
Operações Fundamentais – Multiplicação e Divisão	A coleção apresenta recursos que trabalham os conceitos de duas operações fundamentais, a multiplicação e a divisão.	22	3
Relação entre diferentes Sistemas de Numeração	A coleção de recursos oferece ao professor a possibilidade de desenvolver o estudo da história dos números em diferentes épocas.	10	1

Fonte: Banco Internacional de Objetos Educacionais (2017).

Ao expandir a pesquisa, filtrando por países como o Brasil e por *softwares* educativos do Ensino Fundamental, e acessando as descrições dos *softwares* educativos, foi possível classificá-los de acordo com assuntos importantes relacionados à matemática, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 - Panorama dos *softwares* educativos encontrados no Banco Internacional de Objetos Educacionais

Assuntos	Quantidade
Números (decomposição lógica)	2
Operações (Adição e Subtração)	9
Operações (Multiplicação e Divisão)	6
Raciocínio Lógico	2
Formas Geométricas	1
Frações	0

Fonte: Banco Internacional de Objetos Educacionais (2017).

O primeiro deles, “Jogo da bruxa”, foi desenvolvido com a finalidade de se trabalhar a agilidade de identificar os números naturais pares, ímpares, múltiplos de dois, múltiplos de três e múltiplos de cinco. O seguinte, “Jogo da Matemática”, tem como objetivo trabalhar a agilidade no cálculo mental em adição e subtração de números naturais na ordem das dezenas. No jogo, a personagem Bruxa Anoréxica rapta o rei Apetite, e para salvá-lo o aluno precisa seguir o caminho até a casa da bruxa resolvendo as operações matemáticas.

O foco do jogo “Operadores Matemáticos” é aprender como chegar aos resultados utilizando diferentes operações e treinar cálculos mentais mais rapidamente. O *software* gera aleatoriamente problemas matemáticos que deverão ser resolvidos em questão de segundos. Já o jogo “Sudoku” é constituído de 81 quadrados em uma grade de 9x9, subdividida em nove grades menores de 3x3. O objetivo é preencher os espaços em branco com os números de 1 a 9 sem repeti-los nas linhas e nas colunas. O mesmo vale para as grades menores, de 3x3, que devem ser preenchidas com os números de 1 a 9, também sem repetição.

O objetivo do “Tangran” é facilitar a compreensão das formas geométricas e o estudo da geometria. Ele desenvolve o raciocínio lógico, a criatividade e as ideias de translação e rotação.

Ainda trabalhando o raciocínio lógico, o “Jogar com a Matemática” tem como objetivo desenvolver a aprendizagem dos números naturais, adição simples e exercício de matemática dividido em três partes: organizar, contar e adicionar.

“Adivinha o número” tem como objetivo trabalhar conceitos como intervalos numéricos, antecessor, sucessor, maior, menor e ordem numérica. Com base em um conjunto de números a escolher previamente, o jogador terá que adivinhar, com o menor número de tentativas, o número em que a personagem Casquinha pensou. Quanto maior for o conjunto de números, maior será o grau de dificuldade do jogo.

O “Jogo de matemática para as escolas (adição)” procura desenvolver simples contas da operação de adição. Apresenta a ideia de somar as maçãs que estão em cada lado da operação, clicando na maçã que está abaixo para completar o outro lado da equação com a quantidade de maçãs referentes ao cálculo da soma. Em contrapartida, o “Jogo de matemática para as escolas (subtração)” trabalha a operação de subtração.

O objetivo do jogo “Quadrados Mágicos” é trabalhar a noção das operações básicas e também o raciocínio lógico para a resolução dos quadrados mágicos, estimulando o jogador a querer terminar o nível por meio de tentativas de resolver o problema.

O “Triângulo Mágico” procura estudar a soma de números naturais, soma de três parcelas de números diferentes e verificação de resultados de somas iguais em situações diferentes.

Os jogos “Grades de Matemática” e “Operadores de Matemática” procuram trabalhar as quatro operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão.

O jogo “Números” trata a decomposição numérica até a ordem dos milhares. Nesse caso, apresenta um ábaco de milhares, centenas, dezenas e unidades, em que o usuário poderá formar números manipulando suas bolinhas. Por fim, o “Super Dominó” procura trabalhar aritmética e raciocínio lógico.

Considerações Finais

O caminho reflexivo percorrido aponta que a *gamificação* pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem importante nos processos de ensino, por considerar duas características interessantes do ponto de vista da construção do conhecimento: o caráter lúdico dos processos de interação entre os sujeitos e o uso social das tecnologias da comunicação e da comunicação, sobretudo daquelas de cunho digital.

Pensar nas estratégias de ensino requer compreensão de como os sujeitos aprendem, e há que se ter ciência de quais modos de ensinar compactuam com essa concepção de aprendizagem. A partir do momento em que se entende que os sujeitos constroem seu conhecimento com base em processos mentais e interativos, cabe ao professor e à escola definirem os principais conteúdos e meios para que a educação atinja seus objetivos.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade (FREIRE, 1997, p. 112).

Nesse sentido, torna-se atual o discurso de Freire (1997), que encontra nas competências dos professores a possibilidade de fazer diferente, de ousar, de transgredir. A utilização de *games* e tecnologias para reorganizar as estratégias de ensino permite que novas formas de ensinar e aprender sejam colocadas em evidência e transformem as práticas educativas. Segundo Freire (1997, p. 164):

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente

humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Compreende-se, assim, que a prática pedagógica deve caminhar no sentido da construção do conhecimento por professores e alunos. Ainda segundo Freire (1997), trata-se de um processo de inacabamento, em que ambos aprendem uns com os outros, em comunhão.

REFERÊNCIAS

- ALDRICH, Clark. **Learning by Doing**: a comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-Learning and other educational experiences. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.
- MATTAR, João. **Games em Educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2010.
- MCGONIGAL, J. **A Realidade em Jogo** – Por Que os Games Nos Tornam Melhores e Como eles Podem Mudar o Mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOREIRA, Marco e MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa** - A teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- VALENTE, J.A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Programa de Informática na Educação. Brasília: MEC, 1999

MEDIAÇÃO E EAD: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS ATORES DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

David Vieira Carneiro
Patrícia Ortiz Monteiro

Introdução

Nos últimos anos, tem-se notado um crescimento significativo da educação a distância. Isso se deve à possibilidade de acesso que essa modalidade oferece a localidades e pessoas que não podiam ingressar em universidades públicas ou particulares na modalidade presencial. Os avanços tecnológicos e a flexibilidade de tempo e horário que o ensino a distância oferece permitem o acesso ao ensino superior por alunos trabalhadores.

Logo, é relevante a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas que a modalidade a distância oferece, tendo em vista que, devido aos avanços dos recursos tecnológicos, ela recebe constante transformação. Na EaD existe uma diferença significativa na relação entre professor, aluno e conhecimento, a qual acontece por diversas formas de interação, como e-mail, materiais didáticos, plataformas virtuais e ambientes virtuais de aprendizagem, que são constantemente modificados e aperfeiçoados pelo avanço da tecnologia.

A tecnologia traz uma série de possibilidades para ampliação do público e também para alterações no processo ensino-aprendizagem. O sistema educacional brasileiro é influenciado pela Educação a Distância na medida em que diversos professores são formados por meio dessa modalidade, como se demonstra neste capítulo.

Nesse contexto, é essencial o estudo de questões como a mediação pedagógica na modalidade a distância e também na modalidade presencial, para que se entendam as novas formas de lidar com a educação e o aprendizado, assim

como a ação do professor. É evidente que, em relação à educação à distância, a mediação pedagógica é diferente e necessária, para que exista uma construção do conhecimento possibilitada pelas tecnologias de informação e comunicação, as TIC. Entende-se que existem particularidades entre o estudo na educação a distância e o estudo na modalidade presencial, e entender como alunos e professores representam as modalidades é uma forma de compreender como funcionam.

Tendo em vista essa discussão, é preciso pensar sobre a função do professor no processo educacional e sua relação de mediação entre conhecimento e aluno, papel essencial no processo e nas relações que o permeiam. No contexto da EAD, a mediação é alterada na medida em que os recursos tecnológicos se transformam. A questão aqui abordada, portanto, é esta: quais são as representações sociais feitas por docentes e discentes nas modalidades EAD e na modalidade presencial, em relação à mediação pedagógica?

Assim, os objetivos da investigação centram-se em:

- Entender as representações sociais sobre mediação pedagógica de professores e alunos do Ensino Superior presencial e a Distância dos cursos de Pedagogia de uma universidade da região metropolitana do vale do Paraíba paulista;
- Descrever o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- Conhecer as percepções da mediação pedagógica na Educação a Distância; e
- Conhecer as percepções da mediação pedagógica na educação presencial.

O estudo delimita-se a uma universidade na região do vale do Paraíba paulista que oferece cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. A Região Metropolitana do Vale do Paraíba é industrial, e na cidade em que a universidade se situa, considerada de médio porte, de acordo com o IBGE há 278.686 habitantes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,8, maior do que o estado de São Paulo (0,783) e do que o do Brasil (0,727). Além disso,

95% de sua população está na área urbana. A universidade em questão é considerada pública municipal.

A instituição pesquisada, que tem reconhecimento na região como instituição de ensino e pesquisa, oferece uma série de cursos, muitos deles em licenciatura. Entende-se então a relevância dessa universidade na formação de professores. No caso do presente estudo, seu curso de Pedagogia será analisado porque apresenta relação necessária com a educação e formação de professores, e também porque é oferecido em duas modalidades, com corpo docente diferenciado. Na modalidade presencial atuam 22 docentes, e na modalidade a distância, 14 docentes, de acordo com o site da instituição. Já os alunos são 230 para o presencial e 568 para o curso a distância, isso na metade do ano de 2017.

A EaD já apresenta importância no cenário de formação de professores no Brasil. O censo feito pelo INEP e publicado em 2013 revela que 1.374.174 alunos estavam matriculados em licenciaturas, naquele ano: 922.981 eram de cursos presenciais, e 451.193, de cursos a Distância, em 97.796 instituições públicas e 353.397 instituições privadas. Ao analisar esses números, nota-se que a inserção da EaD na área educacional é uma realidade. Assim, a discussão sobre seus conceitos e metodologias é essencial para o entendimento do sistema educacional brasileiro.

A Educação no Brasil

A partir da década de 1980, precisamente na Constituição de 1988, a educação brasileira passou a se organizar, como se observa no art. 207, no que se refere ao princípio da união entre pesquisa, ensino e extensão. Essa ideia deveria guiar os caminhos da universidade brasileira nos anos seguintes, pois as instituições passariam a ser base da pesquisa científica, propagando conhecimentos por meio do ensino e em sua relação com a comunidade por meio da exceção. No entanto, autores como Saviani (2010) observam que o avanço na lógica mercantil no campo da educação retirou a ênfase na extensão e na pesquisa e passou a focalizar o ensino. Surgiram então as “universidades de

ensino”, que visavam à ampliação do lucro em detrimento de outras funções pedagógicas e educacionais.

Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre universidades e centros universitários. Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (SAVIANI, 2010, p. 11).

Assim, o autor demonstra que o mercado exerce influência na educação desde a Ditadura Militar, e que essa lógica continuou com a adoção do modelo neoliberal, na década de 1990. A educação seria, então, uma forma de dar lucro a grupos empresariais. Essa ideia causa transformações na estrutura educacional do país, com o aparecimento dos centros de ensino.

É importante ressaltar também que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 aumentou as vagas do Ensino Médio, o que também provocou ampliação da demanda do Ensino Superior (MARTINS, 2010). Esse aumento também afeta o mercado educacional, pois cria novas possibilidades de mercado consumidor para universidades públicas e privadas.

De certa forma, pode-se afirmar que a graduação se expandiu de forma desordenada, sem planejamento estratégico a longo prazo, ao sabor das pressões da demanda por ensino superior e oriunda de grupos interessados em adquirir e/ou acumular um capital escolar. Cresceu também ao sabor da oferta, uma vez que sua expansão em grande escala, como assinalado anterior-

mente, foi comandada por um setor privado laico, portador de forte ethos empresarial, quase sempre voltado mais para a rentabilidade voraz de seus investimentos que para a busca sistemática de melhoria do ensino de graduação (MARTINS, 2000, p. 10).

Saviani e Martins põem em dúvida a qualidade dos cursos feitos pelo mercado educacional durante as décadas de 1990 e 2000. Nesse ponto, Oliveira (2009) aponta que, a partir de 2000, grandes grupos educacionais entraram no mercado financeiro e passaram a influenciar a educação brasileira, com grandes grupos, como Anhanguera Educacional, Krotom, Grupo Pitágoras e Estácio, que crescem adquirindo instituições menores e regionais. Sguissardi (2015) explica que esse processo acontece desde a década de 1960 e que foi ampliado com a ação dos grupos educacionais.

Até mesmo o poder público adotou medidas que ampliaram os investimentos no ensino privado, como, em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que cria bolsas de estudo em instituições privadas, e em 2001, o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES), que financia alunos matriculados em instituições privadas. Essas políticas criam investimentos públicos em instituições privadas e, conseqüentemente, aumentam a influência do mercado educacional no sistema brasileiro de educação.

Essa discussão afeta ambas as modalidades aqui pesquisadas. No caso da EaD, é preciso lembrar que ela é mais recente e que as possibilidades em sua atividade são ampliadas no decorrer do tempo, inclusive na área legal. A legislação passou a permitir inclusive o credenciamento de universidades que ofereçam cursos exclusivamente a distância, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, objetivamente em seu artigo 11, parágrafos 1º e 2º§.

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação
[...]

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º (BRASIL, 2017).

É certo que a educação a Distância é mais recente do que a presencial, porém já existe há várias décadas no Brasil. Desde a educação por correspondência e por vídeo, pode-se considerar que a Educação a Distância já ocorria no país em formas conhecidas, por exemplo, o Telecurso 2000, que funcionava na TV aberta, em canais de grande propagação, como a Rede Globo de Televisão. Com o avanço do acesso à internet e aos computadores, a partir da década de 1990, a EaD assume uma nova face, já que consegue atingir as plataformas digitais com uma série de recursos em constante atualização e crescimento.

No Brasil, além das universidades particulares, as universidades públicas também disponibilizam cursos a distância de forma gratuita. A criação de cursos reconhecidos ocorreu a partir de 2005, por meio do Decreto Federal nº 5.622, que regulamentava a modalidade, já citada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância (BRASIL, 2005).

Em 2006 houve outro avanço, por meio do Decreto Federal 5.800, que criava a Universidade Aberta do Brasil (UAB), permitindo parcerias entre municípios e universidades federais para a criação de polos e cursos. A regulamentação e a UAB demonstram o momento favorável da EaD no Brasil, com a criação de mais de 800 polos presenciais, ou seja, locais que centralizam a parte administrativa e pedagógica dos cursos.

A Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação, reconhece os tutores como profissionais da educação participantes ativos do processo pedagógico.

Art. 8 § 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD. (BRASIL, 2016)

Dessa forma, é possível considerar que, tanto o docente como o tutor, exercem oficialmente uma função relevante no processo de mediação e no processo ensino aprendizagem na modalidade EaD.

Para Fidalgo e Mill (2009), atualmente a sociedade está na “Idade Mídia”, e a educação também apresenta esse caráter. Por isso, é preciso refletir sobre o verdadeiro sentido da EaD. Para os autores, os termos ensino a distância ou aprendizagem a distância não contemplam a complexidade que a EaD apresenta. O termo Educação a Distância seria mais apropriado, por englobar as questões pedagógicas que a modalidade oferece, principalmente o ensino e a aprendizagem.

A teoria sobre essa modalidade de ensino acompanhou sua história, mesmo antes dos avanços trazidos pela tecnologia. Autores como Otto Peters, Michael Moore, Randy Garison e Desmond Keagan discutem questões relativas à educação a distância a partir da segunda metade do século XX. Otto Peters, por exemplo, defendia que a EaD deveria seguir o modelo industrial, contexto em que vivia o autor na década de 1960, com produção em massa de materiais didáticos, especialização nas funções, padronização e formas de controle de qualidade e redução de custos (MOORE, 2008). A partir dessa reflexão, dois autores destacaram-se na crítica a esse modelo e em novos pensamentos sobre a modalidade: Michael Moore e Randy Garison. É importante ressaltar que, mesmo que esses autores tenham discutido a modalidade a partir da década de 1970, suas reflexões servem como base para reflexões acerca da EaD até mesmo

nos dias atuais, e auxiliam no entendimento do caminho percorrido pela modalidade.

Entre eles, destaca-se Moore (1989) que, ao analisar a educação por correspondência, expõe três formas de interação possíveis: *learner-content interaction* (aluno-conteúdo), *learner-instructor interaction* (aluno-professor) e *learner-learner interaction* (aluno-aluno). Com base nelas, desenvolve o que chama de Teoria da Interação a Distância (*transactional distances*):

A primeira idéia básica da teoria da Interação a Distância é que a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Embora seja verdadeiro que todos os alunos de educação a distância estejam afastados de seus professores em termos de espaço e/ou tempo, o importante para os praticantes e pesquisadores é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional (KEARSLEY, MOORE, 2008, p. 240).

Essa teoria contempla a superação da distância física por meio de um conjunto de técnicas que permitem diversos meios interacionais. É importante refletir sobre a interação para entender as relações a distância baseadas no diálogo e na estrutura. Para Garison (2000), as ideias de Moore ainda não superam o modelo industrial proposto por Otto Petters. O autor propõe a construção de comunidades colaborativas com o avanço da tecnologia, o que seria dificultado, pois os dirigentes da EaD têm preocupação com o lucro, e não com questões educacionais.

Já autores como Faria e Salvadori (2010) entendem que apenas a compreensão da tecnologia não é suficiente para alterar as relações de aprendizagem e que, na verdade, é preciso buscar novas abordagens para que o ensino tecnológico não seja apenas a repetição do instrucionismo tradicional com uma roupagem diferente. Já Lemgruber (2008) observa que a EaD não deve ser vista como tecnicista e mercantil e nem como propagadora de novas ideias pedagógicas que já existem há mais tempo, como as de Dewey e Freinet.

Mediação no processo educativo

A ideia de mediação não está necessariamente ligada à discussão da educação, mas tem no processo educativo um de seus principais disseminadores. Como o contexto educacional propõe novos desafios, é necessário superar a lógica do professor como transmissor do conhecimento e estabelecer relações de construção do conhecimento em que ele exerça a função de mediador.

O que se afirma é que o professor media a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. [...] É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica (LIBÂNEO, 1998, p. 27).

A partir dessa ideia, o autor estabelece que o professor é um mediador do conhecimento. Supera-se, assim, dualidade professor transmissor e aluno receptor. A ideia de mediação, porém, começa com Vygotsky (FONTANA, 2000), que formulou a ideia de que a criança, no convívio social, assimila símbolos e representações de forma a internalizar determinadas operações e conceitos. Nesse processo, ocorre a mediação de diversos fatores, como a linguagem. A criança, em uma série de momentos de sua vida, estabelece relações sociais, por meio das quais interage, recebe estímulos e produz significados.

O sociointerativismo dá um papel importante à linguagem. As informações recebidas durante a convivência social ganham múltiplos significados e passam pelo processo de internalização. Nesse processo não existe passividade, mas uma reconstrução mental do que foi recebido para que se internalize um conceito. É nesse momento que a mediação acontece, pois os significados,

internalizados com sua influência, oportunizam o estabelecimento de outros componentes, como afeto, empatia e preferências (MARTINS, 1997).

A relação entre pensamento e linguagem é relevante para este trabalho na medida em que é nessa relação que se estabelecem significados próprios no processo de internalização. Assim, os conceitos são elaborados sob a ação da mediação.

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação entre esses conceitos e cada objeto é logo de início mediada por outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição relativamente aos outros conceitos, isto é, um lugar num sistema de conceitos. Defendemos que os rudimentos da sistematização começam por entrar no espírito da criança através do contato que esta estabelece com os conceitos científicos, sendo depois transferidos para os conceitos quotidianos, alterando toda a sua estrutura psicológica de cima até baixo (VYGOSTSKY, 2008, p. 66).

Dessa forma, a educação é um espaço privilegiado para exercício da ação mediadora, ao buscar a construção de conceitos a partir de significados e estímulos produzidos de maneira intencional e constantemente mediados pelo professor, por outros colegas ou pelo material disponibilizado. Ao estabelecer a relação do papel da mediação com a função do docente, pode-se considerar que o professor estabelece a mediação ou que a possibilita, não apenas a uma criança, mas a qualquer um de seus alunos, independentemente da idade. Ao utilizar suas técnicas e conhecimentos pedagógicos, o professor auxilia e leva o aluno a uma reflexão que lhe possibilita construir conhecimentos.

Autores como Gauthier e Mellouki (2004) atentam para o fato de que a ação mediadora ocorre em um contexto histórico e social, Por esse motivo, não é isolada das relações em que está inserida, de forma que as escolhas e estratégias utilizadas revelam o caráter político e ideológico de suas ações. Logo, as representações, vivências e interesses que ocorrem no processo exercem influência na mediação e em seus possíveis resultados.

A mediação tem grande importância no processo educativo, tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância. No entanto, no caso da EaD, pode apresentar características específicas, devido à não presença física do professor, daí a necessidade do uso de tecnologias de informação e comunicação, as TIC. Em decorrência desse fato, a EaD busca novos meios de desenvolver a mediação e cria estratégias para possibilitar a construção do conhecimento. Não basta, então, uma repetição de técnicas da modalidade presencial em outra plataforma; há necessidade de adoção de formas diversas para se exercer a função mediadora no planejamento de materiais, plataformas e interação.

No ensino a distância, situação em que o estudante tem acesso à informação, ou melhor, a uma infinidade de informações a respeito de determinado tema que será objeto de seu estudo, estudantes e professores assumem inevitavelmente uma relação diferenciada diante do processo de ensino-aprendizagem. Essa será forçosamente mais parceira e dialógica, distanciando-se de relações de poder centradas no professor, que detém a informação e o conhecimento e, por isso, manda e ensina, agindo sobre o aluno que obedece e aprende de maneira passiva (CABRAL, TARCIA, 2011, p. 149).

Os professores contam com uma série de possibilidades para planejar o processo ensino/aprendizagem nos cursos da EaD, porém é preciso considerar que a estrutura e o modelo do curso influenciam diretamente em sua execução. Além disso, há que se considerar que não basta seguir modelos prontos, pois é preciso buscar atualizações e aperfeiçoamentos com base em resultados e inovações pedagógicas e tecnológicas. Caso contrário, corre-se o risco de transferir as metodologias do curso presencial para a EaD sem considerar possibilidades e especificidades. Para Moran(2003), é possível integrar as modalidades e criar um ambiente colaborativo que evite o isolamento entre elas.

Outra ideia relevante, em relação à mediação na EaD, é a de Mallman (2010), que estabelece que a mediação não precisa ser diretamente humana. Como exemplo, a utilização de materiais didáticos que desempenham funções mediadoras, no processo ensino/aprendizagem. Assim, percebe-se que a

mediação é passível de ocorrer por meio de diversos instrumentos que podem ser planejados e projetados, por exemplo, em formato de textos ou em ambientes virtuais.

Representações Sociais

Para entender como um grupo representa determinado assunto é necessário perceber sua complexidade e seu contexto, ou seja, a forma como ele constrói uma ideia sobre um conceito ou acontecimento. Moscovici (2007) apresenta, neste sentido, a Teoria das Representações Sociais. Por meio dela, podem-se buscar representações de um grupo sem prejuízo da subjetividade e das peculiaridades individuais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna (ARRUDA, 2002, p. 129-130).

As representações sociais deixam, então, de ser particulares e se tornam homogêneas, o que as torna importantes para compreender determinados grupos. É preciso entender que essas representações não são estáticas e que com o tempo podem se alterar de forma significativa. Segundo Moscovici (2007), a

vida social é uma produtora de significados e sentidos. Assim, para analisar as representações feitas neste contexto, é preciso considerar o processo de socialização, identificando símbolos, crenças, ideais e visões do grupo.

Outro fator importante na TRS é a ideia de que elas orientam comportamentos, o que torna possível captar como funciona e se orienta o sujeito dentro de um grupo.

As representações sociais permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. É um funcionamento que sucede a ação, permitindo aos atores sociais explicar e justificar suas condutas numa situação ou em relação a seus parceiros (CHAMON, MORAES, 2011, p. 246).

A representação em torno de um conceito ou objeto demonstra as ações do grupo ao lidar com situações que o envolvem. Esse sistema é criado socialmente a partir das experiências e vivências do grupo, assim como das relações pessoais de seus componentes. Chamon (2014) cita que Abric (1994) identifica nas representações quatro funções principais: a função do saber, a função identitária, a função de orientação e a função de justificação. A primeira função refere-se a como o indivíduo transforma determinado objeto em parte de sua realidade, como senso comum. Como função identitária, entende-se a forma como o indivíduo cria uma identidade que lhe permite se situar na sociedade. Como função de orientação, entende-se que as representações dos indivíduos orientam suas atitudes e comportamentos. A função de justificação demonstra que os indivíduos utilizam suas representações para justificar atitudes tomadas em determinados contextos.

Outro ponto importante é que as representações sociais são ligadas à prática dos indivíduos pesquisados. A partir de uma reflexão sobre as representações sociais de docentes e discentes sobre mediação pedagógica na EAD e na educação presencial, é possível perceber a forma com trabalham e concebem o conceito em sua prática profissional. Tal fato demonstra a importância da teoria das RS para o entendimento dessa realidade.

Com base no estudo das representações sociais é possível responder aos objetivos de uma pesquisa. O pesquisador deve buscar os objetos de representação e entender como eles refletem uma realidade e as características do grupo estudado, as quais impõem determinado comportamento e orientação aos seus participantes.

- a) Elas 'convencionalizam' os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura;
- b) Representações são 'prescritivas', isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2007, p. 34).

Contudo, essa análise deve ser realizada com a consciência de que nem toda percepção é uma representação social. Assim, é preciso ter cautela na identificação desses objetos e de sua influência na conduta de um grupo. Chamon e Chamon (2007) citam que os trabalhos de Moscovici apresentam três condições para a identificação de um objeto de representação: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência. Na primeira delas, considera-se que o grupo tem informações sobre o objeto não necessariamente completas. Em relação à focalização, mostra-se a posição do grupo sobre o objeto e quais aspectos dele são ressaltados. Quando se aborda a pressão à inferência,

considera-se que o grupo deve tomar uma posição em relação a esse objeto, ou seja, deve reagir a ele de alguma forma.

Metodologia

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, embora em alguns momentos se utilizem dados quantitativos. A pesquisa qualitativa considera a subjetividade existente nos dados coletados, assim como contextos e experiências das pessoas participantes da pesquisa. Os dados devem ser alvo de reflexões quanto a sua complexidade, considerando que subjazem nos discursos, ideias e sentimentos e opiniões. Por esse motivo, a Teoria das Representações Sociais apresentou-se como referencial teórico para a análise a que se procedeu. Este trabalho não é um estudo comparativo, ainda que diferenças pontuais entre as modalidades presencial e a distância sejam eventualmente apontadas no texto.

A amostra utilizada é formada pelo corpo docente e discente na modalidade presencial e a distância do curso de pedagogia de uma universidade do vale do Paraíba paulista. Foram entrevistados professores de cada modalidade, totalizando 12 docentes. As entrevistas, realizadas com instrumentos de perguntas abertas semiestruturadas, expressas de forma oral, gravadas e transcritas, buscaram identificação de fatores como: a formação dos professores, a ideia de mediação, as diferenças entre EaD e educação presencial, além da visão de mediação na Educação a Distância.

Em relação aos discentes, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário de perguntas abertas e fechadas, para aplicação a 20 alunos de cada modalidade, totalizando 40 alunos. Os alunos que responderam aos questionários estão em fase de conclusão de curso. Os instrumentos buscaram a visão sobre mediação, a percepção da mediação e seu curso, as diferenças entre EaD e educação presencial e o processo de mediação na Educação a Distância.

A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética e pelos órgãos responsáveis pela graduação e pelo curso de Pedagogia da universidade onde se realizou a pesquisa. Todos os participantes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante o anonimato e o acesso aos resultados da pesquisa.

As transcrições das entrevistas dos docentes foram preparadas para tratamento no software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) que facilita a identificação de representações sociais, visto que organiza as palavras em classes e categorias.

O IRAMUTEQ é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source, licenciado por GNU GPL [v2]. Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python [www.python.org]. Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica [cálculo de frequência de palavras], até análises multivariadas [classificação hierárquica descendente, análises de similitude]. Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara [análise de similitude e nuvem de palavras] (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 515).

Como os resultados apresentados apresentam várias possibilidades de análise, por exemplo, a classificação hierárquica descendente, a análise, então, ocorre a partir dessas classes.

Representações dos docentes

Após o tratamento dos dados resultados obtidos por meio das classificações feitas pelo software IRaMuTeQ, as palavras com maior incidência nos discursos foram

Tabela 1

PALAVRAS	QTD
Aluno	347
Professor	284
Achar	279
Curso	261
Gente	256
Pedagogia	161
Mediação	129
Aula	129
Pensar	128
Presencial	123
Distância	118

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Além da classificação por incidência, o software também criou seis classes com base nos discursos apresentados, utilizando-se do método de Reinert. Essas classes se dividem em corpus e subcorpus, relacionando uma à outra, como demonstra o dendograma criado pelo próprio software.

Tabela 2 - Classes apresentadas pelo Iramuteq

Classes	Classe 2	Classe 6	Classe 4	Classe 3	Classe 5	Classe 1
Incidência	19,2 %	13,8 %	13,8 %	20,3 %	15,1 %	17,9 %
Palavras por ordem de incidência	Pedagogia	Tempo	Fácil	Mediação	Fica	Achar
	Formação	Parceir	Ferramenta	Pedagóg co	Quem	Estabelecer
	Ato	Hortão	Interação	Aprender	Pegar	Questão
	Formar	Maior	Presencial	Tecnologia	Medida	Contrato
	Inicial	Desenvolvimento	Diferente	Recurso	Hora	Tentar
	Educação	Relacionamento	Aprendizagem	Mediador	Compreensão	Grande
	Magis ério	Cosa	Individual	Ensinar	Atividade	Sala

Fonte: Autor, 2017.

A observação dos resultados apresentados revela que palavras como pedagogia, educação e pedagógico aparecem com frequência, demonstrando assim que são importantes para análise dos discursos e das classes. O software criou três subcorpus: O primeiro com as classes 2 e 6, o segundo com as classes 4 e 3 e o terceiro com as classes 5 e 1. No presente estudo, as classes foram nomeadas de acordo com seus conteúdos e incidência:

- Classe 3 - Mediação Pedagógica
- Classe 2 - Pedagogia como formação
- Classe 1 – Aula e Ensino
- Classe 5 – Dificuldades e Aprendizado
- Classe 4 - Educação a Distância
- Classe 6 - Organização e educação

A classe **Pedagogia como Formação** teve 19,2% das palavras, e pedagogia e formação foram as que tiveram maior incidência. Pela fala dos docentes, o curso de Pedagogia é um formador de professores e é preciso ter em vista que o curso analisado é uma licenciatura, sendo natural, pois, que essa visão aconteça. É interessante relacionar essa ideia com autores como Libâneo (2001), segundo o qual a Pedagogia pode ter outras funções, podendo ocupar ações educativas em diversos espaços. Logo, o pedagogo deve ter uma série de capacidades que lhe permitam administrar situações, visto que a educação é uma prática humana não necessariamente pertencente à escola. A atuação do pedagogo em outras áreas é possibilitada também pela Resolução 01/2016, do Conselho Nacional de Educação.

Um fato interessante identificado é que os professores tiveram toda sua formação, desde a infância até o ensino superior, totalmente pela modalidade presencial, o que evidentemente influencia suas visões e representações acerca das modalidades aqui estudadas. Autores como Tarcia (2004) expõem que a formação de professores em modelos clássicos e tradicionais constitui uma dificuldade para Educação a Distância e para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Mesmo os docentes da EaD só tiveram experiência profissional na modalidade presencial.

As classes **Mediação Pedagógica e Educação a Distância** estão no mesmo subcorpus, pois estão relacionadas nas falas que se referem à mediação. A classe **Mediação pedagógica** apresenta 20,3 % das incidências, e as palavras mais frequentes são mediação, pedagógico, aprender, tecnologia e recurso. Já a classe **Educação a Distância** apresenta 13,8% e tem como palavras mais frequentes: EaD, ferramenta, interação e presencial.

Todos os entrevistados consideram que a mediação é importante, embora a definam diferentemente da concepção vygotskyana considerada por este trabalho. Destaca-se o fato de que docentes das duas modalidades têm uma visão semelhante do que é a mediação pedagógica, mesmo que ela se apresente de forma diferente, em ambas. Os docentes entendem que a mediação é parte da relação entre professor e aluno, e a representação social desse grupo é que a

mediação acontece por meio da ação do professor buscando o aprendizado do aluno, idéia esta semelhante à apresentada por Libâneo (1998).

Outra representação identificada é a de que a mediação funciona melhor com a presença física do professor, que agilizará e facilitará o processo ensino-aprendizagem.

No presencial parece que o aluno é um pouco mais comprometido, ele vai mais até o professor, então a coisa parece que vai um pouco mais. Na EaD, parece que é um movimento contrário, as pessoas que pensam e fazem EaD elas precisam estar fazendo o movimento inverso: chamar o aluno ir atrás dele ver se ele está com dificuldade (Professor EaD).

Mas a tendência, pelo que eu escuto, pelo que eu vejo, alguns alunos ficam largados e aqui mesmo na Instituição a gente recebe alunos de outros lugares aonde as aulas eram feitas nessa modalidade e eles preferiram o presencial, justamente por conta de uma maior organização, de uma maior presença de alunos e professores e que os problemas podem ser resolvidos ali (Professor Presencial).

Neste momento, é importante retornar às ideias de Tarcia (2011) e Mallmann (2010), que contrariam a ideia de que a presença física do professor seja necessária no processo de mediação, que pode ocorrer por diversos meios da interação a distância. As falas revelaram que os docentes consideram a mediação na educação presencial mais efetiva do que a educação na modalidade a distância. Autores como Litto (2015), Bates (2016) e Kenki (2015) procuram demonstrar que essa visão ainda é comum no meio educacional, o que é confirmado pelas falas dos entrevistados.

A classe **Organização e Educação** teve 13,6% de incidência de palavras, e as palavras mais frequentes foram tempo, parecer, horário e movimento. Além das palavras que aparecem mais, outras palavras nesta classe se destacam no contexto deste trabalho, como: relacionamento, disponível, acompanhamento e autonomia. As falas pertencentes a esta classe estão relacionadas a carac-

terísticas específicas da EaD, como a possibilidade de horários mais flexíveis, assim como facilidades relativas a deslocamento.

Os docentes da modalidade presencial consideram que a organização do aluno em um curso presencial é maior, enquanto os professores da Educação a Distância entendem que as possibilidades de organização do curso a distância é maior e mais autônoma. A mesma autonomia é vista como vantagem e desvantagem, pelos professores das duas modalidades. Novamente, a ideia de que o professor na educação presencial pode perceber falhas até mesmo na organização aparece de forma recorrente nas falas.

As classes **Aula e Ensino** e **Dificuldades e Aprendizado** têm, respectivamente, 15, 1 e 17,9 %, e fazem parte do mesmo subcorpus. Na classe **Aula e ensino** aparecem palavras como: compreensão, aula, sala vídeo, encontro, flexibilidade, aluno, vídeo. Já na classe **Dificuldades e Aprendizado**, as palavras que se destacam são contato, sala, defasagem, problema, relação, dificuldade, professor, remuneração.

Os professores apresentam problemas relativos a alunos que não têm conhecimentos fundamentais, o que dificulta a leitura e a produção de textos mais complexos. Existiria, então, uma defasagem em relação a conceitos básicos. As dificuldades relatadas não se limitam a conhecimentos teóricos, mas também a questões de organização, de disciplina e de autonomia.

Essas falas demonstram que é preciso repensar a forma como se trabalha a formação de professores, já que as demandas e condições dos alunos são diferentes e se transformam com o decorrer do tempo. Libâneo (1998) e Masetto (2000) entendem que os professores devem assumir um papel mediador, para que possam superar dificuldades e eventuais obstáculos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Quanto às ideias de Vygotsky relacionadas à ação mediadora, que possibilita a construção de novos conhecimentos, é importante lembrar que esse posicionamento não é exclusivo desta ou daquela modalidade de ensino.

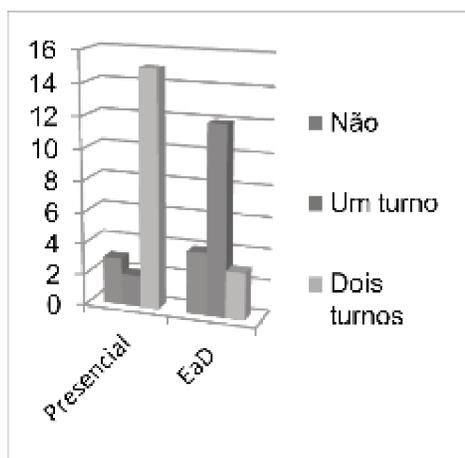
Após a discussão das classes, pode-se concluir que a mediação é representada pelos professores entrevistados. Contudo, a mediação na educação presencial ainda é vista de forma mais efetiva, até mesmo devido à formação dos

professores, cujas concepções sobre a ação educativa foram construídas por eles em sua experiência na modalidade presencial. Autores como Tarcia (2011), Malmann (2010) e Levy (1999) ponderam que as TIC e a estrutura da EaD possibilitam diversas formas de interação e mediação, de forma que a presença física do professor não é imprescindível ao processo de qualidade da mediação e da ação pedagógica.

Representações Sociais dos Discentes

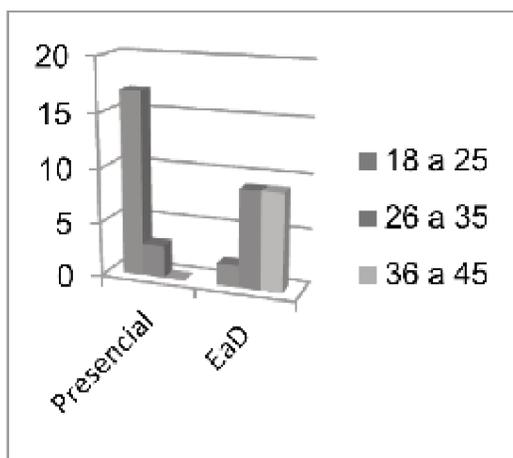
Em relação aos discentes, é preciso iniciar a discussão expondo as diferenças existentes no público das duas modalidades, reveladas pelo questionário sociodemográfico, principalmente no que se refere a idade e renda pessoal.

Figura 1 - Renda Pessoal dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Figura 2 - Idade dos discentes



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Os gráficos demonstram que os alunos da Educação a Distância têm mais idade do que os alunos da modalidade presencial e que a sua renda pessoal é maior. Esses dois dados apresentados demonstraram que os públicos das duas modalidades são diversos e que não concorrem entre si.

Em suas respostas, os alunos da modalidade presencial revelaram que têm restrições à modalidade da Educação a Distância, e expõem que teriam muitas dificuldades, como a falta de acompanhamento, de concentração e até mesmo de questões pedagógicas. Já os alunos da EaD expõem vantagens relativas ao tempo de deslocamento e flexibilidade de horários. Outro ponto destacado foi a questão financeira, pois nessa universidade o valor da mensalidade do curso a distância é menor do que o valor da mensalidade do curso presencial.

Em relação à mediação, metade dos alunos de ambas as modalidades revelaram não conhecer o conceito. É importante lembrar que esses alunos estão em fase de conclusão de curso. Mesmo nas respostas afirmativas ocorreu a definição de que a mediação é a relação entre professor e aluno. Respostas como as reproduzidas abaixo reforçam a visão da centralidade do professor no processo de mediação:

[...] processo de professor e aluno (aluno da modalidade presencial).

[...] são intervenções que os professores fazem com os conteúdos (aluno da modalidade presencial).

[...] é o que o professor faz para o desenvolvimento do processo (aluno da modalidade presencial).

É a mediação professor-aluno... (aluno da modalidade presencial),

[...] ajuda do professor ao aluno (aluno da modalidade presencial),

[...] o auxílio recebido pelo docente na aprendizagem (aluno da modalidade presencial).

Uma questão interessante para esta discussão é que os alunos da Educação a Distância também demonstraram que não percebem a mediação em sua rotina de estudos. Esses alunos, de alguma forma, passaram pelo processo de mediação, mesmo sem consciência de que ele ocorreu, o que demonstra uma lacuna conceitual, já que alunos necessariamente passaram por momentos de interação no decorrer de sua formação no curso de Pedagogia. Demonstraram, ainda, sentimento de que estão sozinhos no curso.

Os mesmos alunos citam a existência de meios de comunicação entre alunos e professores, mas consideram a presença física do professor como uma vantagem da modalidade presencial em relação à EaD. Entendem que há vantagens, e os trechos que seguem apontam nessa direção:

A EaD é uma modalidade de graduação on-line. [...] ele tem um custo menor [...] permite estudar sem locomover-se todo dia (aluno da modalidade EaD).

[...] ter o compromisso de estudar, mas não ter a obrigação de comparecimento diário na instituição (aluno da modalidade EaD).

É um curso feito normalmente via internet (aluno da modalidade EaD).

EaD é um estudo on-line, com professor tutor e tudo é realizado através de uma plataforma (aluno da modalidade EaD).

[...] apresenta benefícios como o baixo custo, a flexibilidade de horário (aluno da modalidade EaD).

Ao mesmo tempo, percebe-se nas falas dos alunos da modalidade presencial que o grande diferencial de sua modalidade é a presença física do professor, principalmente no que chamam de "tirar dúvidas". É interessante observar que a ideia de superioridade do curso presencial em relação ao curso a distância, demonstrada pelos alunos, parte da presença do professor, não como mediador, mas como alguém que facilita momentos de dificuldade durante o processo, como demonstram falas que seguem:

[...] a possibilidade do aluno [...] tirar dúvidas está simultaneamente no curso presencial, e não no curso a distância (Aluno Presencial)

[...] você está todos os dias na faculdade e pode tirar suas dúvidas com o professor toda hora (aluno de curso presencial).

[...] se você tem o professor a sua disposição, eliminar as dúvidas fica bem mais fácil (aluno de curso presencial).

[...] no presencial temos apoio quando precisamos (aluno de curso presencial).

[...] o professor não está presente (na EaD) ficaria mais difícil de retirar dúvidas (aluno de curso presencial).

[...] o presencial nos possibilita muito mais informação, discussão e tirar as dúvidas (aluno de curso presencial).

Percebe-se que as falas dos alunos têm como base suas experiências; por isso, é preciso levar em conta que a formação básica dos alunos de ambas as modalidades ocorreu na modalidade presencial, o que demonstra que suas concepções educacionais foram construídas nesta modalidade. Como demonstrado neste texto, e com base nos estudos de Tarcia (2011), Malmann (2010) e Levy (1999), a presença física do professor não é estritamente necessária no processo de mediação, já que os recursos tecnológicos permitem interação por meio das TIC e de outros materiais.

O conceito de mediação não representa um objeto de representação social dos alunos, visto que metade deles não o conhece. No entanto, é possível identificar como representação social a concepção de que a educação presencial é mais efetiva, pois conta com a presença física do professor. É interessante notar

que essa representação reflete a mesma demonstrada pelos professores. Considerando que as representações sociais orientam comportamentos, é provável que esse fato influencie a forma como o processo de mediação e interação ocorre nessa universidade. Tal possibilidade remete às ideias de Gauthier e Mellouki (2004), quanto às representações sociais ocorrerem em contextos que apresentem interesses ideológicos.

Considerações Finais

A discussão ocorreu em torno da EaD e da educação presencial e da influência de ambas no sistema educacional brasileiro. A Educação a Distância forma professores para atuação em todo o país, por isso é necessária uma reflexão sobre as formas, métodos e estratégias dessa modalidade. Nesse contexto insere-se a discussão sobre a mediação. O conceito de Vygotsky considera complexidades no processo educativo independentemente da modalidade em que é desenvolvido, e por esse motivo é que se revestem de importância as análises sobre o processo ensino aprendizagem.

A participação do professor é essencial na ação mediadora ocorrida no processo educacional, tanto na modalidade a distância, como na modalidade presencial. Na modalidade a distância, o professor, mesmo que não esteja direta ou fisicamente próximo ao aluno, produz materiais, recursos e planejamentos que possibilitam a ação mediadora.

Ao entrevistar os professores da educação presencial e a distância, percebe-se que eles têm formação básica e superior na modalidade presencial, ou seja, nunca vivenciaram a EaD como alunos. Isso, evidentemente, estabelece uma relação afetiva e até mesmo conceitual prioritariamente com a modalidade presencial, o que afeta suas representações sociais acerca da mediação, já que colocam a sua própria formação como ideal.

Em relação aos discentes, notam-se reais diferenças, o que significa dizer que os cursos não necessariamente disputam esses alunos, pois em cada modalidade apresentam um perfil bastante diverso. Os discentes demonstraram não conhecer o conceito de mediação, embora vivam sua formação acadêmica

mediada por professores, tecnologias e materiais didáticos. Após apresentados a uma definição do conceito, estabeleceram que a presença física do professor traz mais efetividade ao processo educacional – a mesma representação demonstrada pelos professores.

Há, pois, necessidade de repensar estratégias e metodologias nos cursos de ambas as modalidades, para que conceitos essenciais, como o de mediação, sejam mais conhecidos e até mesmo percebidos pelos alunos, em sua própria formação. Finalmente, as duas modalidades precisam buscar formas de interação e de reflexão sobre sua prática, assim como a participação de todos os atores do processo ensino aprendizagem, para que não exista a ideia de superioridade entre uma modalidade e outra, mas, em ambas, construção e oferecimento de cursos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 127, p. 127-147, 2002.

BATES, T. **Educar na Era Digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Digital, 2016.

BELLONI, M. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

BRASIL, **Decreto 5622/2005**, que regulamenta Art.80 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 maio 2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1,11 de março de 2016. Estabelece **Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**, 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União nº 100. Brasília, DF, 16 maio 2017.

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

BRASIL. Lei9394 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

CAMARGO, B; JUSTO, A. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CHAMON, E. Campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais. **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

CHAMON, E.; CHAMON, M. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: E. CHAMON (org.), **Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro, Brasport, p. 103-141, 2007.

FARIA, A; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, 2010.

FONTANA, R. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GARRISON, R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 1, n. 1, 2000.

KENSKI, V. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Internet no Brasil. **Cad Adenauer XVI**, v. 3, p. 133-50, 2015.

LEMGRUBER, M. **Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos**. Pernambuco. Anais do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, p. 73, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LITTO, F. Infrações que prejudicam a imagem da EaD. **Educação a Distância: o estado da arte**, v. 2, p. 367-373, 2011.

MALLMANN, E. M. Mediação pedagógica em educação a distância: inovação na docência universitária no processo de elaboração de materiais didáticos. **Revista Iberoamericana de Educación a distancia**, 2010.

MARTINS, C. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte. **ARTEunesp**. São Paulo, v. 13, p. 221-234, 1997.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, JM; MASETTO, MT e BEHRENS, MA **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MELLOUKI, M; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

MILL, D; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. **Cadernos de Educação**, n. 33, 2009.

MOORE, M. Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, 3 (2), p. 1-6, 1989.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **A educação a distância: uma visão integrada**. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia on-line. In: SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. Edições Loyola, p.39-50, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

TARCIA, R. L. Competência docente para o uso das novas tecnologias: estratégia de um espaço virtual de aprendizagem. Educación y Futuro: **Revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, n. 11, p. 83-88, 2004.

TARCIA, R. L.; CABRAL, A. L. T. O novo papel do professor na EAD. **Educação a Distância: o estado da arte**, v. 2, p. 148-153, 2011.

VYGOSTKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES: RELAÇÃO APRENDIZAGEM E FAMÍLIA

Joana Jesus Silva

Alexandra Magna Rodrigues

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Introdução

No percurso escolar da criança, escola e família assumem desígnios sociais, políticos e educacionais distintos, e igualmente contribuem para sua formação. Uma e outra são responsáveis pela propagação e [re]construção do conhecimento culturalmente organizado. Irrumpem na evolução física, intelectual, emocional e social do sujeito, intervindo como elemento impulsor ou repressor, no seu desenvolvimento.

Para Bock, Furtado e Teixeira (1999), a família tem uma função social delineada a partir das necessidades sociais. Dentre suas responsabilidades está, sobretudo, o dever de assegurar o provimento da criança para que seja capaz de exercer atividades produtivas no futuro. Igualmente, o dever de educá-las para que "[...] tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem" (p. 238). Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2002) define a função da família ao afirmar que "[...] a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo" (p. 16).

A escola, por sua vez, é a organização que desempenha o papel de socialização do saber sistematizado, ou seja, disseminação do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola estabelece relação com a ciência, e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de mecanismos que possibilitam o acesso ao saber elaborado [ciência] e aos rudimentos [bases] desse saber. Logo, a contribuição da escola para o

desenvolvimento do sujeito é própria à aquisição do saber culturalmente organizado e às diferentes áreas do conhecimento.

Escola e família, portanto, têm suas especificidades e se complementam. Ainda que não se possa concebê-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais.

Diante disso, a abordagem na relação 'aprendizagem escolar e família' tem avivado o interesse de pesquisas, especialmente quanto às implicações para o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar do aluno.

Neste artigo, a aprendizagem escolar e as possíveis interferências da família são descritas por um grupo de professores que aponta ser esta – a ingerência da família – uma das causas do baixo desempenho do aluno.

Para tanto, a Teoria das Representações Sociais (TRS) dá suporte à análise e discussão dos resultados. Assim, busca-se compreender o conhecimento produzido, compartilhado e articulado socialmente a partir da constituição de uma teoria que tem como objeto as “[...] práticas sociais e as diversidades grupais, cujo papel é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas” (SANTOS, 2005, p 21-22). Remete ainda a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa distinguir e explicar a construção desse conhecimento.

De acordo com Sá (1993, p. 42), só há representação social quando “[...] o objeto se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação”.

À vista disso, ao manifestarem suas inferências acerca do elemento aprendizagem, especificamente as dificuldades de aprendizagem do aluno, os sujeitos desta pesquisa expressaram os conteúdos representacionais, imbuídos nas práticas coletivas desse grupo.

Vale destacar que a representação do modelo familiar ajustado às concepções dos professores ganha projeção e se naturaliza, tendo a própria escola como disseminadora da ideia de que algumas famílias operam de modo negligente. Em razão dessa divergência, as estratégias de socialização das famílias passam a ser a preocupação da escola, que passa a ampliar seus âmbitos

de ação, tentando se apropriar ou tentando substituir a família em sua função socializadora.

Assim, em uma espécie de ações complementárias, encontra-se um velado enfrentamento da escola com a família, aparentemente diluído nos projetos de participação e de parceria entre essas duas organizações.

A partir dessas ideias, nota-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização, e não de co-responsabilização. Além disso, essa relação também está marcada pela existência de uma expressiva atenção da escola direcionada à instrumentalização dos pais para a prática educacional, por se supor que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira, 2002).

Referencial Teórico

Quando se decide desenvolver um estudo em representações sociais, o que se pretende é pesquisar algum fenômeno de representação social que certamente despertou a atenção do pesquisador, a partir de seu interesse ou mesmo de sua relevância social ou acadêmica. Portanto, “[...] a pesquisa das representações sociais deve produzir um tipo de conhecimento sobre os fenômenos de saber social, os quais precisam ser transformados em objetos próprios pela atividade da pesquisa científica” (SÁ, 1998, p. 21-22).

O conceito de representações sociais, nos dizeres de Jodelet (1986), é sempre de alguém sobre algo. Trata-se de uma forma de conhecimento coletivo, desenvolvido socialmente por indivíduos e por grupos, de forma que, diante de situações, objetos e comunicações, se tenha um posicionamento a eles pertinente. Moscovici (1982) aplica o termo representações sociais para abordar a ideia do conjunto de conceitos e explicações gerados no cotidiano, na marcha das comunicações interpessoais.

Assim, por representação social,

[...] entendemos uma atividade de produção e comunicação de conhecimento, que é acionada quando um objeto ou

evento, significativo e enigmático, aparece na vida social. Assim, o esforço de compreensão, de apropriação para tornar um objeto não-familiar em familiar, abstrato em concreto, ambíguo em definido, é um trabalho de representação social (SOUZA FILHO, 1988, p. 560).

O estudo das representações sociais se traduz na busca pela compreensão do como e do porquê determinado sujeito ou grupo pensa daquela maneira, e não somente o que os sujeitos pensam de um objeto. No caso desta pesquisa, buscou-se compreender as representações sociais dos professores sobre a prática do reforço escolar, posto que se tem aqui um grupo [professores] agindo e sendo influenciado por um objeto [reforço escolar]. Assim, procede-se a uma discussão acerca das questões que envolvem as práticas docentes frente às condições do reforço escolar. Procura-se identificar os saberes e práticas que assumem o trabalho docente nessa conjuntura e, por meio dos processos propostos por Moscovici (2003), depreender as representações sociais do grupo em análise. E, ainda, detectar os diversos aspectos que refletem na prática no contexto das aulas do reforço e, de igual modo, no processo de aprendizagem do aluno.

Segundo Sá (1998, p. 21-22), os fenômenos das RS não podem ser percebidos pelo estudo científico de uma maneira contínua, sem desvios, pois [...] “trata-se, como é característico da ciência, de simples aproximação da realidade. No entanto, convém que se persiga a conduta de aproximações criteriosas e meritórias de credibilidade”. Tais fenômenos de RS estão difusos em todos os ambientes, “[...] na cultura, nas práticas sociais, nas instituições, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais” (p. 21). São, por qualidade, plurifacetados, efêmeros, espalhados pelo mundo em constante movimento, presentes em diversas esferas de relação grupal.

Metodologia

Este estudo, de natureza exploratório-descritiva, configura-se no campo de investigação qualitativa do problema, no qual se buscou traçar as características

do objeto da pesquisa por meio da população selecionada, considerando então suas variáveis.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento selecionado para a coleta de dados. Nas pesquisas em RS, a entrevista implica um conjunto de técnicas e procedimentos de análise das comunicações que visa obter, por meio de sistematizações, “[...] a pormenorização dos conteúdos das mensagens com indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens” (BARDIN, 2009, p. 44). Para o autor, na situação da análise da entrevista observa-se a relação do sujeito da pesquisa com o objeto pesquisado. Em essência, a análise é pautada no uso de diferentes grades/propostas, entre elas a análise temática e a análise de frequência/quantitativa. Dessa forma, diferentes dimensões de análise podem ser abordadas e processadas: Origem do objeto; Implicações face ao objeto; Descrição do objeto e Sentimento face ao objeto.

Com os dados obtidos, o trabalho desenvolveu-se com base na Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2009). A análise de conteúdo é uma técnica de investigação designada a expor com precisão, a partir de certos dados, deduções reproduzíveis e válidas que podem se aplicar a um determinado contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em oferecer conhecimentos e novas interpretações. Trata-se de um guia objetivo para a ação.

No caso da técnica da entrevista utilizada nesta pesquisa, Bardin (2009) afirma que, ao término da transcrição das informações, inicia-se a análise dos dados, que se fundamenta na leitura minuciosa do material transcrito, na identificação de palavras ou de conjuntos de palavras que tenham significado e sentido para a pesquisa, bem como na ordenação por temas ou categorias de análise que correspondam aos critérios sintáticos ou semânticos.

A análise de conteúdo em RS, especificamente, segue técnicas de quantificação de símbolos, utilizadas para análises a partir de temas que tratam do mesmo assunto. Trata-se de um procedimento adotado na descrição de dados simbólicos apoiados em unidades de registro, nas quais os dados inicialmente são agrupados de acordo com um significado comum de primeira ordem, chamados dados brutos. No segundo momento, “[...] em torno de categorias de

análise relativas, seja a problemática da pesquisa, seja um quadro hipotético e/ou teórico com o qual se pretende organizar aqueles dados” (SPINK, 1995, p. 122).

A análise de conteúdo sistemática reporta à necessidade de inferência dos discursos a partir do reconhecimento da estrutura discursiva, cuja tarefa seria examinar cada RS como sistema. Em outras palavras, “[...] (1) procurar detectar o que foi selecionado do objeto diante do próprio objeto de representação [...]; e (2) tentar explicar as formas de combinar os elementos operados em estruturas” (SPINK, 1995, p. 126).

Para tanto, é indispensável dispor de um objeto de RS demarcado “explicitamente” e, se necessário, adquirir um *corpus* sistemático de RS de outros grupos de modo que se possa investigar em que, e até que momento o sujeito da pesquisa afastou-se da realidade “objetiva” e “social” no instante em que produziu sua RS. Moscovici (2011), ao expor o seu estudo acerca do processo de formação de RS relacionada à objetivação, propôs o esquema figurativo como produto da seleção e ordenação de unidades de conteúdo.

Sendo assim, um grande volume de palavras - que se referem a objetos específicos - está em movimento contínuo em toda a sociedade, e os sujeitos estão em permanente pressão para qualificá-las com significações concretas equivalentes. Para Moscovici (2011, p. 72), “Desde que suponhamos que as palavras não falam 'nada', somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas”. Dessa maneira, um acervo de imagens é criado em torno de um objeto.

Entretanto, para o autor supracitado, nem todas as palavras que constituem esse acervo podem ser ligadas a imagens, ou porque não existem imagens alcançáveis suficientes, ou porque as imagens que são recordadas são tabus. As imagens indicadas podem ser representadas e integram-se no que Moscovici chamou de um padrão de 'núcleo figurativo', um agrupamento de imagens que reproduzem notoriamente um agrupamento de ideias.

Parece, então, que os sujeitos fazem uma seleção dos conceitos aos quais eles concedem poderes figurativos, conforme suas crenças e o conjunto preexistente de imagens.

Embora um paradigma seja aceito porque ele possui um forte referencial, sua aceitação deve-se também à sua afinidade com paradigmas mais atuais. A concretude dos elementos desse 'sistema psíquico' deriva de sua capacidade de traduzir situações comuns (MOSCOVICI, 2011 *apud* MOSCOVICI, 1961/1976).

Uma vez que os sujeitos aceitem tal paradigma – ou núcleo figurativo –, eles sentem-se à vontade para falar sobre o que está relacionado a esse paradigma e, por efeito dessa familiaridade, as palavras relativas ao paradigma são empregadas mais regularmente. Manifestam-se, então, estereótipos que o simbolizam e imagens agrupam-se ao seu redor. “Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender os outros e a si mesmo, de escolher e decidir” (MOSCOVICI, 2011, p. 73). Quando, então, a imagem relacionada à palavra ou à ideia se torna separada, ela é reconhecida como uma realidade, uma realidade regulamentada, perceptível, mas de qualquer forma uma realidade.

À vista disso, no presente estudo buscou-se inferir as ideias dos sujeitos pesquisados na estrutura de RS com base em diversos elementos que indicam, por exemplo, ordem de frequência do tema, tipos de relação entre os componentes, grau de importância, valorações, entre outros. De modo geral, “[...] quando se trata de um texto referente a um objeto de RS devem-se perseguir as unidades centrais do conteúdo no que se refere aos principais significados usados pelos sujeitos para então constituir os esquemas e suas relações” (SPINK, 1995, p. 127-128).

Para isso, a codificação dos dados foi feita com o auxílio do *software* ALCESTE® no qual os dados são classificados em categorias, que por sua vez desvelam as representações sociais do grupo pesquisado, analisados à luz dessa teoria. A finalidade foi fazer uma análise dos textos transcritos, classificando-os a partir das ocorrências simultâneas das nomenclaturas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

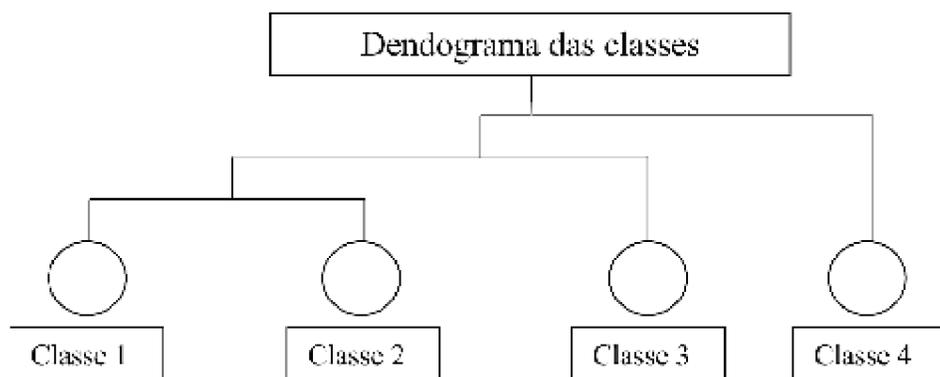
Criado na França na década de 1970, o programa “*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*” (ALCESTE), é considerado o

pioneiro no uso da informática na análise de conteúdo. É uma técnica computadorizada e também uma metodologia para análise de textos. Na qualidade de técnica, o *software* averigua a distribuição de vocabulários em um texto escrito e em transcrições de texto oral. Como metodologia, configura-se em um método de exploração e descrição que combina grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados por meio de segmentação, classificação hierárquica, análise de correspondências, dentre outros recursos (CAMARGO, 2005). De acordo com o autor, o objetivo é quantificar um texto para extrair as construções relevantes por meio da descrição, classificação, assimilação e do resumo automático do texto.

Bardin (2009) afirma que a categorização dos dados auxilia na compreensão das propriedades do texto, convertendo-os sistematicamente em unidades que possibilitarão uma descrição mais apropriada e exata do conteúdo analisado.

Assim sendo, a categorização dos vocábulos oriundos das entrevistas deu origem a quatro classes estáveis, distintas e homogêneas. Tal homogeneidade pode ser garantida pela eficácia dos cálculos realizados pelo programa, cuja ordenação das classes é criada a partir da distribuição das palavras com base na proximidade de suas unidades lexicais.

As quatro classes identificadas pelo ALCESTE® estão representadas no dendograma da Figura 1, que permite visualizar sua classificação hierárquica descendente. A organização das classes nesse esquema está baseada na proximidade das unidades lexicais dos discursos conservados em cada uma delas. Dessa maneira, os discursos que contêm uma natureza lexical equivalente estão reunidos em uma mesma classe, formando então um contexto que é próprio de cada categoria.

Figura 1. Classificação hierárquica descendente das classes.

Fonte: Software ALCESTE®.

A representação da Figura 1 possibilita constatar que as Classes 1 e 2 estão graficamente representadas próximas uma da outra, em razão de se agruparem por obra da convergência das suas unidades lexicais. Nota-se que estas classes se opõem às Classes 3 e 4, uma vez que reúnem vocábulos que divergem dos contextos do seu discurso. Já a Classe 4, notoriamente, contrapõe-se a todas elas, o que leva a concluir que os contextos tratados são distantes, em relação às outras classes.

Entende-se que os mundos lexicais presentes neste estudo indicam, além do sentido do texto, a intenção de sentido dos sujeitos-enunciadores. Em outras palavras, ao se referir a um objeto, o sujeito utiliza vocábulos específicos, carregados de representações, uma vez que não está apenas relatando ou interpretando o objeto, mas sim expressando sua maneira de pensar sobre ele (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Por essa razão, as classes foram nomeadas pelo pesquisador em função dos conteúdos contidos nos discursos de cada uma delas, como é possível confirmar no quadro que se segue.

Quadro 1. Dendograma das classes identificadas e palavras com maior frequência.

Classe 1 Recursos e Operacionalização	Classe 2 Objetivo e Desenvolvimento	Classe 3 Conteúdos e Estratégias	Classe 4 Interferências
coordenador+ entr+ supervisor+ observ- acordo avali+ professor+ semanario recuper+ orient- fiqu+ bimestr+ diagnostie- encaminha+ convers+	sal- consig+ conteudo+ atinge+ dificuldade+ consequ+ regular+ reforc+ para que atencao super+ diferenciad+ melhor+ acompanh san+	texto+ alfabetiz+ matemat+ coisa+ sab+ interpret+ escrev+ producao voce diferente- ler- concret+ portugues+ eu crianc+	pai- escol- famili+ rural integral zona vila reuni- interfer+ social vir- cactano os cas+ caus+ velha

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

Como se observa no Quadro 1, o *software* ALCESTE® ordena precisamente os vocábulos em ordem crescente, compondo-os em classes distintas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O programa realiza um estudo detalhado acerca da natureza das palavras e de suas características, dispondo-as em classes, possibilitando denominá-las conforme a temática e/ou o contexto em que estão expostas nos extratos de texto. Desse modo, por meio da análise das palavras a partir do contexto no qual elas foram utilizadas pelos sujeitos no texto primário, foi possível instaurar uma terminologia distinta para cada uma das classes.

De acordo com Moscovici (1984), o uso das palavras é dotado de significações que buscam traduzir a realidade. Para o autor:

Aquelas [palavras] que, devido à sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas, [...] são integradas ao que eu chamei de um **padrão de núcleo figurativo**, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de ideias. [...]. Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associada ao paradigma e, por causa desta facilidade, as palavras referentes e ele são usadas mais frequentemente (MOSCOVICI, 1984, p. 38-39, grifos do autor).

Para o autor, um grande aglomerado de palavras transita em torno de um objeto específico, e os indivíduos são impelidos a incorporá-lo a um significado concreto. Contudo, apenas uma parte das palavras é apreendida para chegar à representação, formando assim uma aglutinação ou uma combinação de vocábulos que reproduz de forma visível um arcabouço conceitual (MOSCOVICI, 1984).

Com efeito, na Classe 4 - foco deste artigo - os léxicos dizem respeito ao que os professores entendem como causas que afetam a aprendizagem do aluno. Por isso, foi denominada 'Interferências na Aprendizagem'.

Resultados e Discussão

Os léxicos manifestados na classe de discurso discutida neste artigo - Aprendizagem escolar e Família - conserva léxicos relacionados a fatores apontados pelos sujeitos da pesquisa como agentes de interferência na aprendizagem do aluno, os quais merecem destaque: âmbito familiar, fatores de ordem social, desvalorização do professor, ambiente/influências/drogas, acesso restrito a informações. Subdividiu-se assim a classe em categoria a partir da origem do que os sujeitos apontam como interferência.

Mediante contagem de vocábulos que constituem esses discursos, verificou-se maior regularidade de alguns deles. Obteve-se o seguinte panorama: a palavra “aluno” foi a mais frequente, sendo manifestada 26 vezes pelos sujeitos; a

segunda palavra mais recorrente nesse discurso foi “pai” (123); em seguida, “escola” (85), “família” (47), “rural” (36), “integral” (32), “zona” (31), “professor coordenador pedagógico” (31), “vila” (29), “reunião” (24), “interferência” (23), “social” (22), “vir” (20), “casa” (18), “direção” (15), “frequenta” (15), “presente” (15), “assinatura” (15), “chamar” (14) e “falta” (14).

A análise inicial dos discursos, a partir do contexto no qual esses léxicos foram empregados, revela que os sujeitos pesquisados acreditam que o percurso de aprendizagem está submetido a interferências externas, que acabam por prejudicar a aquisição de conhecimentos dos alunos, conforme revela o fragmento abaixo.

O contexto que ele vive, a situação que ele vive, o que ele passa em casa, o que os pais vivem interfere demais. [...] E o que eu muitas vezes percebo? As crianças... elas não têm limite em casa, às vezes o primeiro limite que ela conhece é o que é proposto pela escola, é onde começam os desafios da escola, até obstáculos, né? (Sujeito 7/Prof. Reforço Escolar).

O excerto acima evidencia que os professores preservam a crença de que o ambiente em que o aluno se desenvolve é fator determinante para seu desempenho escolar. De acordo com o Sujeito 7, a vivência com a família, a relação da criança com os pais e sua condição social e cultural podem ser os princípios causadores do insucesso do aluno, sempre que esses elementos se apresentarem desfavoráveis ao que ele julga ser ideal para a plena aprendizagem. O Sujeito 4, por sua vez, aponta ser comum que o aluno do reforço apresente obstáculos de natureza psicológica, que frequentemente tem sua origem na relação familiar ou mesmo na conjuntura social. A confirmação dessa crença se dá quando outro professor revela:

Mãe que não acompanha as tarefas, que não sabe que o aluno tem prova, não sabe a rotina, não participa, não vem nas festas, tudo isso faz diferença para a criança, isso influencia com certeza (Sujeito 10/Prof. Coordenador Pedagógico).

A asserção dos professores, cujas razões para o fracasso do aluno são conferidas aos elementos externos, pode ser discutida com base na Teoria da Atribuição. Trata-se de uma teoria que discorre sobre as formas pelas quais as pessoas explicam o comportamento de outros - ou delas mesmas - a partir de fatores externos. O fundamento, segundo Beck (2001), consiste em explorar como os indivíduos "atribuem" causas para os fenômenos e como essa percepção afeta a utilidade dos indivíduos em uma organização.

A Teoria da Atribuição representa um interessante corpo teórico para analisar as explicações causais que as pessoas elaboram a respeito dos eventos e como essas atribuições causais influenciam as expectativas futuras, o autoconceito e a autoestima. Aplicada à esfera da educação, apresenta-se como uma importante ferramenta para estudo e inferências na motivação escolar (BECK, 2001, p. 1).

Os teóricos da Teoria da Atribuição, como Heider (1958), Jones & Davis (1965) e Kelley (1967), entre outros, depreendem que o homem é incitado a descobrir as causas dos eventos e a compreender o ambiente em que vive. Pressupõem que as relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio ambiente intervêm na forma de eles se comportarem (BECK, 2001).

Heider, de acordo com Beck (2001), preconizava que as ações humanas se originam de causalidade pessoal ou impessoal. O primeiro modelo provém do controle do indivíduo. Já o segundo está submetido a estímulos externos, à força do ambiente. Assim, quando se percebe uma ação como derivada do domínio pessoal, faz-se uma atribuição de causalidade pessoal. Doutra forma, quando se atribui o fenômeno a forças externas às pessoas, sob as quais ela não tem controle, ocorre uma atribuição de causalidade impessoal.

Existe uma tendenciosidade humana em atribuir causalidade aos eventos. Assim, inúmeros fenômenos parecem definir algumas inclinações no ato de atribuir causas aos acontecimentos. Apontam-se a seguir algumas possíveis justificativas para a tendenciosidade no desenvolvimento de atribuição.

Uma primeira experiência refere-se à tendência, diante de pequenos acidentes, de imputá-los ao acaso. Quando o acidente é grave, por sua vez, a

atribuição é conferida ao indivíduo vitimado (WASLER, 1966). O autor esclarece a tendência que as pessoas têm de controlar o ambiente. Outro exemplo para essa tendência em atribuir razões ao fenômeno acidental seria uma resposta defensiva. Nesse caso, os indivíduos fariam atribuições defensivas diante da dificuldade para preservar sua autoestima, resguardar-se da culpa e, ainda, precaver sua relação em eventos posteriores (SHAVER, 1970). Lerner (1970), a partir de sua tese sobre a percepção que os indivíduos têm de um mundo justo e equânime, no qual são repreendidos por suas falhas e recompensados por seus méritos, elucida a atribuição interna para causas do acontecimento causal como a percepção de uma espécie de penalidade merecida pelo erro cometido.

Julga-se não excessivamente ousado presumir que as três teorias (busca de controle, atribuição defensiva e mundo justo) podem colaborar na formação de tendências para imputar causas a outras formas de fenômenos.

A tendenciosidade ator/observador seria uma segunda experiência de tendência da atribuição:

[...] ao fazermos atribuições internas em relação ao comportamento de outras pessoas, e externas ao nosso, **principalmente quando visto como negativo**. Assim, ao vermos alguém tropeçar numa caixa na calçada podemos responsabilizá-lo por ser desastrado. Se, no mesmo caso, nós tropeçássemos, responsabilizaríamos outros por colocarem a caixa em local inadequado. Segundo os autores, isto se daria pelo acesso diferenciado às informações (BECK, 2001, p. 6, grifos do autor).

Como terceira experiência tem-se a tendenciosidade auto-servidora, que seria a tendência de atribuir os fracassos a causas externas e os sucessos a causas internas. Greenwald (1980) *apud* Beck (2001) designa *beneficância* (*benefactance*) o parâmetro pelo qual o indivíduo atribuiria um controle e responsabilidade interna a desfechos bem-sucedidos, e externa, a ocorrências de insucesso. Ela se assenta no princípio da preservação da autoestima e autoconceito, e ainda num certo sentimento de domínio e de controle.

Nesse sentido, é possível identificar nos sujeitos desta pesquisa comportamentos que podem ter sua gênese nas tendências às atribuições, que a princípio poderiam advir dos estereótipos, rotulações e até mesmo de preconceitos em relação aos alunos. Essas concepções são largamente estudadas pela Psicologia Social. Os estereótipos, segundo Rodrigues (2000), referem-se às crenças sobre as qualidades pessoais que os indivíduos formulam em relação a outros indivíduos e grupos, e encontram-se na base do preconceito (ação positiva ou negativa, fortemente afetiva com relação a uma pessoa ou a uma coletividade) e da discriminação (atitude direcionada a eles). Assim, os rótulos – um caso próprio de estereotipia – seriam imputados aos outros a fim de favorecer a previsão de suas condutas e a maneira de agir com eles.

“Rótulos são como sirenes que nos tornam surdos diante de quaisquer distinções mais finas, que de outra maneira poderíamos vir a perceber” (RODRIGUES, 2000, p. 156). Para o autor, a atribuição de um rótulo a um indivíduo ou grupo predispõe as pessoas a presumirem condutas ajustadas ao rótulo referido. Nesse sentido, os professores da presente pesquisa afirmam:

Na escola pode ser que ele tenha uma base e em casa ele não tenha uma rotina. Muitos alunos não têm aqui na zona rural a perspectiva de mudar, tem uns que... eu sou exemplo disso, eu sempre morei na zona rural, mas eu fui buscar outras coisas pra mim na cidade. Tem alunos que não, a gente sente essa dificuldade, **ele quer ficar do jeito que ele está, eu acho que é uma das coisas que atrapalha um pouco** (Sujeito 14/Professor Coordenador Pedagógico, grifos do autor).

Porque às vezes o que nós trabalhamos aqui a manhã toda voltado para a aprendizagem do aluno, **chega em casa perde tudo em um minuto, os pais não valorizam, não procuram, não estimulam** (Sujeito 12/Prof. Sala Regular, grifos do autor).

[...] **depende muito da vontade do aluno em se sanar as dificuldades, a gente está ali à disposição, mas depende deles.** Muitos pais acham que vão ter que gastar muito dinheiro e que não tem... Para pagar uma faculdade, então é melhor ficar aqui mesmo, arrumar um 'servicinho' pra cá, eles não pensam assim: 'Vamos tentar, vamos tentar fazer o

que puder'. Tem uns que têm medo que o filho sofra (Sujeito 13/Prof. Reforço Escolar, grifos do autor).

Verifica-se que os professores atribuem ao aluno e/ou ao meio as causas de suas dificuldades. As percepções, nesse caso, parecem distorcidas, e isso pode acarretar consequências expressivas na aprendizagem das crianças. Em razão das tendências à consistência, os comportamentos que não se compatibilizem com o rótulo fixado tendam a passar alheios ou mesmo com seu sentido alterado para corresponderem ao rótulo (RODRIGUES, 2000).

As representações relativas ao meio inclinam-se à perspectiva de 'rural em oposição ao urbano'. É fato que campo e cidade constituem espaços distintos, o que não significa oposição. Contudo, diante das representações acerca do campo e da cidade ainda predominam as oposições e idealizações, muito embora se aviste também a complementaridade existente nas relações entre estes espaços. Nessa perspectiva, Bagli (2006) enuncia:

Os mitos construídos sobre o campo e o modo de vida rural fundamentaram-se no passado. Seja em um passado representante do atraso, quando relacionado à lógica feudal, seja um passado redentor, quando relacionado à busca da harmonia entre homem e natureza. Contrariamente ocorreu com os mitos construídos sobre a cidade e o modo de vida urbano, que se basearam no futuro. Um futuro promissor, quando pensado sob a lógica do desenvolvimento tecnológico. A cidade vista como expressão e símbolo do novo criado por tal desenvolvimento. Lugar onde o homem consolidaria sua emancipação criadora. Ou um futuro decadente, pois os problemas das cidades se acentuavam mesmo com todo avanço tecnológico, degradando valores e virtudes humanas. Mitos criados: oposições e complementaridades. Opunham-se no sentido de que as virtudes exaltadas de um se fortaleciam sobre as deficiências de outrem. Afirmação e negação. [...] Complementavam-se, pois funcionavam como fuga para ambas realidades. A monotonia e o atraso do campo poderia ser vencido pelo contato com a cidade, da mesma forma que caos das cidades seria solucionado pela fuga ao campo (BAGLI, 2006, p. 56).

Com o tempo, fortalece-se a característica centralizadora e civilizadora da cidade e a percepção de que com o processo de industrialização todas as pessoas aptas e capacitadas partiram para as cidades, restando apenas os preguiçosos, os incapacitados e os ignorantes. Em qual lugar? No campo.

Ao considerar o caráter etimológico, verifica-se que há correspondência entre as palavras 'cidadão, civilidade e cidade'. Civilidade, civilização e civilizar são concepções que expressam qualidades de cortesia, elegância, boa educação e constituem hierarquias autenticando a vantagem dos cidadãos – habitantes das cidades – sobre os demais, os brancos, rústicos, rudes, incultos, mal-educados, e o campesinato. Assim, o campo seria qualificado por uma existência antagônica à da cidade (BAGLI, 2006).

A ideia de atraso passou então a ser relacionada ao campo e ao modo de vida rural, enquanto a ideologia referente à cidade e o modo de vida urbano passaram a ser relacionados ao moderno, ao progresso. A ruralidade seria transformada pela urbanidade num processo de civilização com a intenção de “civilizar o campo”.

Nessa abordagem, as percepções de campo como retrato de atraso, subdesenvolvimento, de inaptidão - antagonicamente às percepções da cidade - consolidam ideias errôneas, estigmatizadas, que reduzem a compreensão do campo e de seus moradores, impedindo de os perceber em uma perspectiva positiva.

Nas representações relacionadas ao aluno morador do campo, julga-se bastante embasada a presença dos estereótipos e dos rótulos na tendenciosidade atribucional. De acordo com os fragmentos de texto combinados nessa classe de discurso, o meio social interfere significativamente nesse processo.

O social no geral, a companhia na escola interfere. Tem aluno que muda o comportamento dependendo da companhia que convive no ambiente escolar, mesmo sendo rural a gente tem problema com drogas [...] muda o comportamento da criança [...] tudo isso influencia (Sujeito 10/Prof. Coordenador Pedagógico).

Para Patto (1999, p. 118-119), “[...] é uma incoerência centrar no aluno e em seu ambiente familiar e cultural a responsabilidade pelas principais dificuldades da escola pública”. Segundo a autora, existe uma disformidade quando se imputa aos elementos externos à escola ou ao que chama “fatores sociais” a culpabilidade pelo fracasso escolar. Além disso, há uma visão estereotipada direcionada aos integrantes das classes desfavorecidas, seguramente devido a preconceitos advindos de uma forma discriminatória de pensar as diferenças sociais.

Outro extrato de discurso dos sujeitos da pesquisa afirma que:

O meio social interfere sim. Aqui a gente tem uma característica de crianças que têm um acesso a informação bastante reduzido. A informação que a maioria de nossos alunos tem vem da televisão. E isso, eu acredito, que tem causado um pouco de dificuldade neles (Sujeito 13/Prof. Reforço Escolar).

Mais uma vez identifica-se a questão dos estigmas com relação aos moradores do campo. Eles são percebidos como sujeitos cujas possibilidades são circunscritas, reduzidos à margem da sociedade, com recursos e expectativas restritas ao modo de vida campônio. Nesse caso, o professor julga que as crianças da cidade têm outras fontes de informação além da televisão, e que esse fato contribui para o seu progresso como alunos. A limitação de recursos para o aluno morador do campo é causa, segundo este professor, de suas dificuldades no processo escolar.

Essa maneira de pensar a educação é impregnada por uma ambiguidade: de uma perspectiva, afirma a impossibilidade de o sistema de ensino brasileiro - em grande parte dos casos - motivar os alunos, atestando assim sua inconsistência; de outra, requer do aluno interesse por uma escola caracterizada como desinteressante, “[...] atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém” (PATTO, 1999, p. 119-120).

Aquino (1997, p. 12) aponta:

[...] não é possível que continuemos a ter dois pesos para duas medidas. Aquilo que se diz 'problema' ou 'impedi-

mento' para o trabalho de sala de aula não pode ser considerado senão como um produto, igualmente concreto, das práticas que o produziram.

Com efeito, o fracasso escolar tem sido concebido como o fracasso do aluno e de suas condições socioculturais ante as demandas escolares. Seguramente, nos dias de hoje é o maior obstáculo à popularização do espaço de acesso e permanência de grande extensão da população nas instituições escolares. “É este o maior indício da crise na educação brasileira” (AQUINO, 1997, p. 21).

Tal crise desponta, não somente pelo crescente número de alunos reprovados, como também, e principalmente, porque a resposta a ela tem sido comumente preconceituosa, conferindo invariavelmente ao aluno as causas desse fracasso. Sendo assim, os mínimos ensaios para livrar-se dessa avaliação conferem, via de regra, “[...] o fracasso a condições exteriores à escola, à desigualdade e perversidade social e à lógica da exclusão que parece dominar nossas instituições escolares” (AQUINO, 1997, p. 21). É evidente que tais fatores assumem um peso notável nesse percurso; no entanto, seria desvirtuoso acreditar que as práticas escolares não tenham determinadamente influenciado para que esse panorama não se transformasse.

A imagem do objeto “aprendizagem” [e interferências externas], construída pelos sujeitos próprios dessa classe de discurso, volta-se ao “modelo” de que eles se apropriaram a partir das suas experiências como professores e cidadãos. De modo geral, os valores e significados construídos por esse grupo docente, ainda que arbitrários, são vividos e propagados por eles como os únicos possíveis, ou ao menos como os únicos genuínos, capazes de se impor como cultura escolar legítima, a qual Bourdieu (1996) conferiu a noção de “arbitrário cultural”. De acordo com o autor, os valores que norteiam cada grupo social em sua atuação e conduta seriam, por delimitação, arbitrários, visto que não comportam qualquer razão comum, universal. Nesse sentido, à escola é atribuído um valor arbitrário, pois não estaria fundamentado em nenhuma veracidade incontestável. Apesar de opressora, a cultura escolar é socialmente reconhecida como a única universalmente autêntica e segura, cuja legitimação é imposta pelas classes de domínio.

Bourdieu (1996, p. 74) constata, entretanto, que a autoridade pedagógica traduzida na legitimidade da escola implica um trabalho de inculcação com princípios culturais impostos de maneira velada. Uma vez que o arbitrário cultural é inculcado à prática do professor, o trabalho pedagógico se desdobra a partir das mesmas circunstâncias sociais de dominância de grupos específicos sobre outros que geraram aqueles valores dominantes.

Nessa perspectiva, é possível dizer que as concepções dos professores desta pesquisa dizem respeito a construções instituídas a partir de um contexto histórico e cultural, desdobrando-se em ações pedagógicas cujas “[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um’ referencial de um pensamento preexistente” (MOSCOVICI, 2011, p. 216). Sendo produto social, tais concepções só podem ser analisadas tendo como contraponto o contexto social em que “[...] emergem, circulam e se transformam” (*Idem*).

Em consonância com essa ideia, Jovchelovich (2011, p. 188) aponta que “[...] formas cotidianas de saber, tais como as representações sociais, se fundam em conteúdos prévios por meio da ancoragem, que liga o objeto com o passado e suas significações”.

O panorama dos conceitos abordados pelos sujeitos nesta classe aponta que estão ligados a uma rede de palavras dotadas de significados que representam as ancoragens, nas quais os sujeitos se apoiaram durante a estruturação de suas representações sociais. De acordo com Moscovici (2010, p. 216), as ancoragens estão apoiadas nos conjuntos de crenças e significações dos sujeitos “[...] ancorados em valores, tradições e imagens do mundo da existência”. O autor explica que, na tentativa de transformar palavras não familiares em palavras usuais, “[...] é necessário pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento” (*Idem*, p. 60), e o primeiro deles procura ancorar ideias estranhas e reduzi-las a ideias comuns, ou seja, colocá-las em circunstâncias familiares. Já o segundo mecanismo busca objetivá-las, transformar algo abstrato em algo concreto, físico.

Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo, e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2011, p. 61).

No momento em que uma ideia ou um objeto específico é relacionado ao paradigma de uma categoria, passa a adquirir características próprias dessa categoria, sendo então reajustado para se encaixar nela. Assim, sempre que a classificação é aceita, qualquer opinião que diz respeito à categoria irá também dizer sobre a ideia ou o objeto.

Nesse processo, os sujeitos exprimem resistências quando não avaliam ou descrevem algo. Moscovici (2011, p. 61-62) ressalva que o primeiro passo para suplantar tal resistência acontece quando se coloca o objeto em determinada categoria, rotulando-a com uma expressão conhecida. Logo, no instante em que se pode falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, então se pode representar o não usual no universo familiar. É justamente pelo fato de dar nome ao que não tinha nome que se pode imaginar, identificar, conceber e representar. Portanto, a representação é por essência um complexo “[...] de classificação e de denotação, de alocação de categorias em nomes” (*Idem*).

Dessa maneira, categorizar algo ou alguém revela a definição de um paradigma e indica uma correspondência positiva ou negativa com ele. “[...] Nesse processo a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada” (MOSCOVICI, 1984, p. 30). Em verdade, no discurso da classe 4 são reconhecidas ancoragens dotadas de crenças e valores nas quais os sujeitos buscam identificar os elementos causais das dificuldades dos alunos, atribuindo ao próprio aluno, à sua realidade familiar e ao seu contexto social a responsabilidade pelo insucesso. Sendo assim, busca-se nesse movimento de ancoragem preservar e abster o caráter pedagógico traduzido pelas práticas pedagógicas em sala de aula.

É nessa perspectiva que Moscovici (2011, p. 79) afirma que as representações sociais estão embasadas na expressão “Não existe fumaça sem fogo”. No momento em que se ouve ou se vê algo, involuntariamente supõe-se que deve ter uma causa e um efeito. “Quando nós vemos fumaça, nós sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar, para descobrir de onde vem fumaça, nós vamos a busca desse fogo”. A expressão manifesta um processo de pensamento, e os sujeitos têm a necessidade de decodificar os símbolos que se encontram no ambiente social e que não se podem deixar sós, até que seu significado (fogo oculto) não tenha sido identificado. “O pensamento social faz, pois, uso extensivo das suspeições, que nos colocam na trilha da causalidade” (*Op. cit.*, p. 80).

À vista disso, compreende-se que, quando os sujeitos revelam suas interpretações acerca do objeto e de suas origens, conferem a ele rótulos construídos a partir de um paradigma socialmente aceito. O rótulo infere uma disposição em uma 'matriz de identidade' comunicável, logo, “[...] quando você classifica alguém como neurótico, judeu ou pobre, não está meramente afirmando um fato, está também fazendo um julgamento e está estigmatizando tal pessoa. E também revelando sua 'teoria' sobre a sociedade e natureza humana” (MOSCOVICI, 1984, p. 194). Assim, o objeto 'aprendizagem e interferências' para os sujeitos-professores da pesquisa está enquadrado em causas externas ao seu trabalho pedagógico, outorgando as razões das dificuldades dos alunos ao seu meio social.

Dentre os aspectos constituintes de uma categoria destaca-se o protótipo, ou seja, o que melhor define a categoria. No momento em que se categoriza algo, busca-se um dentre os protótipos que se tem armazenado na memória. Tal procedimento revela que, no universo das representações, a sentença antecede o julgamento. É o que se percebe quando os sujeitos categorizam a causalidade das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem escolar. Sobre essa dimensão, Chamon e Chamon (2007, p. 135) destacam que “[...] o grupo exprime sua identidade por meio do sentido que ele atribui ao objeto de representação”.

Para Moscovici (2011, p. 226), “[...] as representações sociais possuem uma estrutura temática cujos efeitos léxicos e sintáticos são incontestáveis”, ou seja,

“[...] há correspondência entre as palavras mais frequentes da linguagem e os temas essenciais do modelo figurativo e, dessa forma, entre a representação social e a linguagem temática” (MOSCOVICI, 2011, p. 216).

Conforme Jodelet (2005, p. 47) aponta, os campos representacionais são tratados como “[...] conteúdos cujas dimensões (informação, valores, crenças, opiniões, imagens, etc.) serão coordenadas por um princípio organizador (atitude, normas, esquemas culturais, estrutura cognitiva etc.)”. Com fundamento nesse princípio, os sujeitos identificaram os elementos que interferem na aprendizagem, associados, segundo eles, às razões de natureza externa.

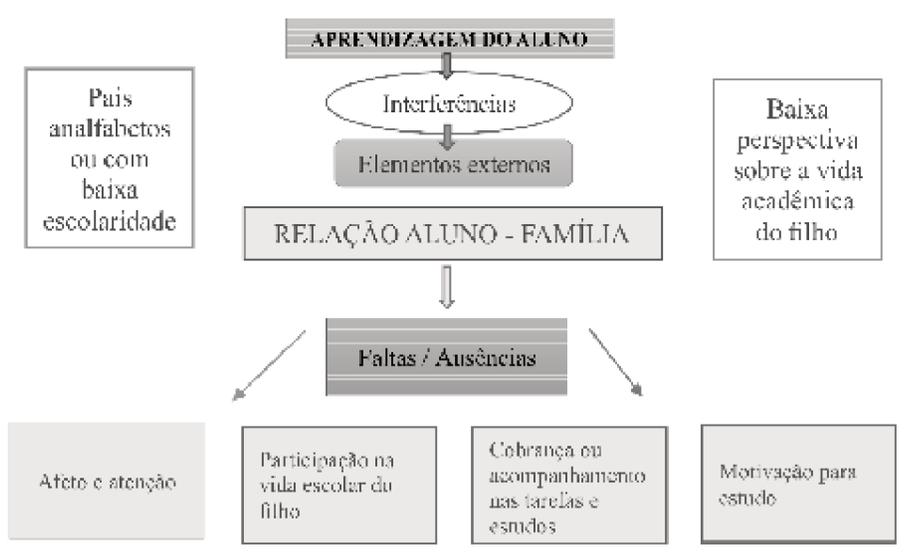
A interferência da família neste processo ganha relevância nos discursos dos sujeitos da pesquisa, uma vez que preconizam a participação dos pais nos resultados da vida escolar do aprendiz, como se observa no extrato que segue.

São bastantes fatores que interferem na aprendizagem do aluno, porém um que eu acho fundamental é a parceria dos pais, é o não interesse dos pais em participar da vida escolar dos filhos, é o [des]estímulo em casa, eu acho que é isso, interfere bastante (Sujeito 14/Prof. Coordenador Pedagógico).

Nota-se, a partir da análise dos discursos, que a crença dos sujeitos pesquisados incorpora ao percurso escolar da criança a relação intrínseca dos elementos 'aprendizagem e família', e que essa relação – quando desestruturada ou distante – termina por afetar a aquisição de conhecimentos dos alunos.

Tais crenças dos sujeitos deste estudo estão representadas no organograma evidenciado na Figura 2.

Figura 2. Organograma Aprendizagem X Participação da família.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

Os arranjos dos discursos revelam a convicção desses sujeitos sobre tal posicionamento quando, por exemplo, afirmam:

Aí quando chega no quarto bimestre, agora recentemente nós tivemos reunião de pais, aí ele aparece para querer saber o que aconteceu com o filho naquele ano todo... Ele não acompanhou, ele não viu o caderno, ele não participou de uma reunião da escola, não conversou com a professora, vem só nesse momento para querer o resultado final (Sujeito 15/Prof. Reforço Escolar).

[...] porque às vezes o que nós trabalhamos aqui a manhã toda voltado para a aprendizagem do aluno, chega em casa se perde tudo em um minuto, **os pais não valorizam, não procuram, não estimulam...** É a questão familiar (Sujeito 14/Prof. Coordenador Pedagógico, grifos do autor).

Como forma de instituir e delinear o papel do Estado e da família perante o direito da criança à educação, o poder público cria leis e regulamentos que visam definir o que é de responsabilidade da escola e da família. É o que anuncia o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -, em seu título I:

[...] deve-se assegurar a dignidade da criança e do adolescente em família: Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o direito à educação aparece no artigo 6º, entre os Direitos Sociais, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, entre outros. Posteriormente é retomado no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto. O artigo 205 estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado - o primeiro agente responsável pela educação, em seguida da família, reconhecendo a tarefa que cabe à sociedade civil na sua oferta e incentivo.

Em seu artigo primeiro, a LDB (BRASIL, 1996) versa sobre a educação de forma bastante ampla, reconhecendo escola e família como co-responsáveis pelo compromisso de educar. Em seu artigo 2º, afirma que “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No mesmo artigo, dispõe que cabe aos pais “[...] aos pais, na idade

própria, matricular seus filhos na rede escolar, cabendo ao Estado a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino”.

A Lei supracitada traz que a educação compreende os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Acrescentam-se ao Artigo 1º dois parágrafos: esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (§ 1º) e a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (§ 2º).

A abordagem sobre a problemática 'família e aprendizagem escolar' é amplamente discutida por diversos autores que buscam investigar as múltiplas razões que resultam em situações de baixo desempenho da aprendizagem do aluno. Nesse caso, as pesquisas partem da hipótese de que a realidade sociocultural da família e a relação do aluno com seus pais são componentes decisivos na trajetória escolar da criança.

Em verdade, a influência e a preeminência da família como agente educador tem um forte peso na formação do indivíduo. Grossman (1999) defende que a edificação de um vínculo afetivo positivo entre pais e filhos pode promover o desenvolvimento de padrões de interação saudáveis para a adaptação do indivíduo aos diversos espaços por ele frequentados, inclusive o próprio ambiente escolar. De outra maneira, filhos cuja família vivencia situações frequentes de angústia, ansiedade, medo ou mesmo de distanciamento podem apresentar dificuldades de interação com outras pessoas, adquirindo comportamentos mais restritos ao defrontar seu ambiente.

Outro importante ponto que o autor supramencionado considera como elemento de interferência na vida escolar do estudante é o fato de que nem todos os pais tiveram experiências positivas na fase de sua escolarização. Tal ocorrência pode acarretar a transmissão de interpretações negativas da instituição escolar para os seus filhos e fazer com que assumam uma postura descrente e distante. Além disso, o escasso tempo para acompanhar a criança em sua trajetória escolar, as oportunidades reduzidas para aproximar-se da escola e a hostilidade, muitas

vezes, quanto à sua presença no ambiente de ensino, são cada vez mais comuns na escola.

Diante das crenças dos sujeitos da pesquisa sobre a relação do aluno com sua família, verifica-se, segundo eles, que o processo de aprendizagem escolar, ora é facilitado em razão dessa relação, ora é impossibilitado. Um dos pontos críticos nessa perspectiva é que os pais - moradores da zona rural com nível socioeconômico mais baixos - não estão preocupados com seus filhos, ou não têm expectativas promissoras sobre a vida profissional deles, uma vez que veem seus filhos reproduzindo a vida no campo, onde não é preciso adquirir maiores conhecimentos escolares para se viver. Assim, segundo o sujeito 13, esses pais adotam frequentemente uma postura pouco participativa e até mesmo negligente:

Eles não pensam assim: “Vamos tentar, vamos fazer o que puder para que meu filho faça uma faculdade”. Tem uns que têm medo que o filho sofra, porque alunos da zona rural... hoje em dia bem menos, mas na minha época... Quando eu saí daqui pra estudar na cidade muitos pais na escola da cidade questionaram: “Como um aluno da roça consegue uma média tão boa e os alunos que estudavam aqui não conseguem?” Os pais têm medo que eles sofram, então, tentam manter... Está bom do jeito que está (Sujeito 13/Prof. Reforço Escolar).

Os sujeitos pesquisados creem na falta de perspectiva de alguns pais sobre o desempenho do filho na escola, sobretudo porque não têm esperança de que os filhos alcancem níveis mais elevados de escolarização. Para o sujeito 13 - professora e moradora do Campo - esses pais acabam não incentivando e não participando da vida escolar dos filhos, pois têm receio de que sofram, uma vez que, de acordo com ela, a cultura do campo é vista pela sociedade como inferior. Ou mesmo, que não condiz com a possibilidade de avanço nos estudos e na vida profissional. Assim, quando o aluno, filho desses pais, apresenta baixo desempenho escolar, a professora acredita que tal fator seja o principal responsável pelos resultados obtidos. A professora afirma ainda:

Tem muitos pais aqui na zona rural que não podem auxiliar. [...] O aluno tem uma dificuldade, como ele não tem o amparo ou a ajuda em casa... (Sujeito 13/Prof. Reforço Escolar).

Contestando essas crenças, um dos sujeitos pesquisados, o único do grupo de 15 professores, defende:

Na verdade, trabalhar mais com estas crianças e de forma diversificada, eu acho que está em nossas mãos. Não adianta falar assim: o pai e a mãe... A grande maioria dos alunos, acho que 90%, está no período integral. Vai pedir o que para esse pai e para essa mãe? Que mande o aluno para a escola. Cobrar uma tarefa desse pai e dessa mãe? Essa criança vai chegar seis horas em casa, ainda mais a gente, eles moram superlonge da escola, demoram para chegar, vão chegar cansados, não vão conseguir fazer nada a noite, então depende somente da escola mesmo (Sujeito 1/Prof. Reforço Escolar).

E conclui:

Às vezes eu até tenho algum problema com professor que acha que eu deixo tudo por conta da escola, mas se o aluno está integral a gente que tem que dar conta, entendeu? [...] Os pais gostam muito da escola, eles são presentes, sempre que a gente precisa eles atendem, reunião eles vêm, são participativos. Aqui a gente tem uma turminha boa de pais. Sinto motivação da família (Sujeito 1/Prof. Reforço Escolar).

Entretanto, em outro momento da entrevista a professora, contraditoriamente, diz:

O histórico familiar dessas crianças eu acho que prejudica, dependendo do que acontece no contexto familiar. Já tive alunos que não dormiam porque o pai bebia e chegava à noite não deixava ninguém dormir, aí chegava de manhã

dormiam na sala de aula [...] não tem como, tem todo um histórico, **o histórico familiar, se o pai lê, se a mãe, lê...** Essa aluna que é dez, a mãe escreve poesia, mas nem terminou ginásio, mas gosta de escrever, gosta de ler, é uma família estruturada, entendeu? Aí você vai pegar um outro aluninho que a mãe já casou duas vezes, que o padrasto maltrata, você não vai conseguir o mesmo rendimento, mesmo você trabalhando com a afetividade, trabalhando diferente... (Sujeito 1/Prof. Reforço Escolar, grifos do autor).

Para além das crenças dos docentes, a atuação dos pais na educação institucionalizada dos filhos constitui motivo de grande preocupação nas escolas, visto que essa participação se revela bastante reduzida, com pais que pouco se envolvem nas atividades escolares. Assim sendo, é importante considerar as especificidades das tarefas dos pais, dos professores, dos gestores e de todos os outros integrantes da escola. Nessa perspectiva, o Sujeito 13 entende que:

O apoio da família interfere muito, se o aluno tivesse... mas tem muitos pais aqui na zona rural que estudaram até a quarta... O quinto ano que era a quarta série, então, **eles podem auxiliar**. Tem alunos que... Ele tem uma dificuldade, como ele não tem o reforço/apoio em casa. [...] é uma parceria escola e família. Eu acho que falta a sintonia desses elementos pro aluno dominar o conteúdo. Se ele chega em casa e o pai pergunta: “Como foi na escola? O que você fez hoje?” O aluno vai... Se ele não prestou atenção e o pai cobrou, chamou atenção, falou pra ele prestar atenção, a partir daquele dia ele vai prestar mais atenção (Sujeito 13/Prof. Reforço Escolar, grifos do autor).

Avaliação rigorosa que possibilite prescrever os distintos níveis de participação de cada um dos membros educativos na escola possibilita contribuir para a compreensão e o reconhecimento das diferentes maneiras de participação dos pais nas práticas escolares. Além disso, poderá despender informações sobre a dinâmica familiar, bem como dos processos de evolução dos alunos (GROSSMAN, 1999).

Lahire (1995) defende que o tema 'omissão parental' é um mito. Para o autor, essa crença é produzida pelos professores que, ao ignorar as lógicas das organizações das famílias, deduzem, a partir dos comportamentos e das performances escolares dos alunos, que os pais são distantes e ausentes, que não se preocupam com a vida escolar dos filhos, permitindo que realizem as coisas sem que intervenham. “Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma 'omissão' ou uma 'negligência' dos pais (LAHIRE, 1995, p. 334). As pesquisas desenvolvidas pelo autor indicam que praticamente todos os pais investigados, em qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a instituição de ensino é importante na vida dos filhos, manifestando esperança de vê-los com vida promissora, em circunstâncias melhores que as deles.

Assim, os sujeitos desta pesquisa declaram, por exemplo:

Os pais mudam muito de casa, de bairro por 'n' situações, não só por causa do emprego, mas por causa do convívio. A cultura, por mais que seja zona rural, cada bairro é uma cultura diferente, **os pais não tinham muito interesse que o filho aprendesse. Ele lendo e escrevendo o nome estava bom porque a vida deles é assim**, eles preferiam os filhos trabalhando na roça ou dentro de casa, achavam melhor do que ficar em sala de aula (Sujeito 15/Prof. Reforço Escolar, grifos do autor).

O fragmento acima evidencia que os professores preservam a crença de que o ambiente no qual o aluno se desenvolve é fator determinante para seu desempenho escolar. É possível detectar que essa crença está esvaída de possibilidades acerca do aluno, pois há aqui uma distorção quanto ao ponto de vista dos pais sobre os filhos. Lahire (1995) destaca que os pais, quando exprimem seus desejos sobre o futuro profissional do filho, tendem, com frequência, desvalorizar-se profissionalmente, julgam suas tarefas indignas e almejam para os filhos um trabalho mais digno, menos exaustivo, menos sujo, menos mal remunerado, mais prestigiado que o deles.

Não raro, as famílias costumam cuidar da escolaridade, verificam as tarefas, explicam sempre que possível, compram cadernos e materiais escolares para que seus filhos tenham a possibilidade de estudar, aprender, desenvolver-se. Existe, nessa relação, expectativa e investimento por parte dos genitores.

E o que dizer dos pais ou mães que batem nos filhos quando os resultados são ruins ou quando as cadernetas mostram que brincaram em aula? O que quer que se possa pensar da eficácia pedagógica dessa política disciplinar, os fatos provam que os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale à pena e conferir à escola um mínimo de importância e de valor (LAHIRE, 1995, p. 334-335).

Obviamente, existem casos em que os rompimentos são tão intensos e as condições de convivência na família e a situação econômica são tão difíceis e extremas que a estruturação familiar e as condições sociais estão largamente distantes das circunstâncias necessárias para acompanhar a criança e auxiliá-la a ter sucesso no percurso escolar. Ainda assim, segundo Lahire (1995), a expressão moralizadora de “omissão”, que se reporta a um ato consciente, uma escolha deliberada por parte dos genitores, nem sempre corresponde à realidade dos alunos e de suas famílias.

Os discursos referentes à omissão dos pais são lançados pelos professores particularmente quando os pais se demonstram distantes do ambiente escolar. Como eles não são vistos, essa invisibilidade é interpretada – especialmente quando a criança está com dificuldade na escola – como uma atitude indiferente ou relapsa quanto aos assuntos da escola e da própria vida escolar da criança. “Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o fracasso escolar das crianças” (LAHIRE, 1995, p. 335). Como exemplo, um trecho do depoimento do sujeito 14 deste estudo:

[...] **os pais não valorizam, não procuram, não estimulam...** Temos também, lógico não são todas as comunidades, mas na maioria das comunidades das quais eu trabalhei eu vi que a dificuldade de aprendizagem dos alunos se dava pela questão social, **o aluno já não era bem estimulado a vir para a escola** (Sujeito 14/Prof. Coord. Pedagógico, grifos do autor).

Sabe-se que a relação de proximidade ou de distanciamento entre pais e professores está demarcada por diferenças evidentes dos meios sociais, cuja circunstância permite indagar se os professores não estejam idealizando sua relação com as famílias populares a partir de modelos utópicos, uma vez que a distância social é ocultada. Observe-se este fragmento de discurso:

A família interfere bastante. A família é essencial mesmo. O que acontece? Nesta escola os pais eram mais presentes (em partes), mas queriam ver os filhos evoluindo, eles sempre estavam presentes, discutindo com o professor, mesmo que eles não entendessem nada, mas eles estavam discutindo, eles se preocupavam, queriam que o filho aprendesse (Sujeito 15/Prof. Reforço Escolar).

Há necessidade de contato “de ver, de encontrar ou de fazer vir” os pais à escola, para que se possa refrear as dificuldades de escolaridade do aluno. Trata-se de uma nova exigência social e simbólica, com regulamentos de comportamentos, não mais aos estudantes, mas aos adultos de meios populares (LAHIRE, 1995). Busca-se nesse movimento responsabilizar a família pelo insucesso do aluno, culpabilizando a cultura familiar que, segundo os sujeitos da presente pesquisa, não valoriza os conhecimentos da instituição de ensino de seus filhos. No fragmento que segue é possível constatar o que está exposto neste parágrafo:

Os pais não se preocupam com os filhos, não se importam com os filhos. Então, às vezes o diretor tinha que chamar o assistente social, os alunos não iam à escola [...]. Eles preferiam os filhos trabalhando na roça ou dentro de casa, achavam melhor do que ficar em sala de aula (Sujeito 15/Prof. Reforço Escolar).

Percebe-se que grande parte das reflexões sobre a relação escola-família-aprendizagem realizadas em defesa da luta contra o fracasso da escola apresentam vulneráveis relações com esse objeto. Segundo Lahire (1995, p. 336), “[...] existe uma orientação e uma ação da escola que têm mais a ver com a gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas, mas não tem relação com os fundamentos das diferenças culturais”. Tais diferenças (ou mal-entendidos) estão na origem das dificuldades escolares entre uma parte das famílias populares e a escola, o que ocasiona um descompasso entre esses organismos.

Para superar os descompassos entre os ambientes familiar e escolar, Grossman (1999) afirma ser fundamental conhecer as formas de envolvimento entre pais e escola e, então, determinar mecanismos que permitam o cumprimento de objetos partilhados. Reconhecer essas diferenças permitiria, por exemplo, colocar em prática estratégias propícias e específicas para cada um, considerando-se as características culturais, as tarefas e a disponibilidade real para efetivas ações conjuntas.

Diante disso, no presente estudo buscou-se conhecer as condições objetivas e simbólicas pelas quais os professores representam o contexto de aprendizagem de seus alunos e a correspondência da família nesse processo. Isso porque em RS há uma relação intrínseca entre um grupo de sujeitos e um objeto. Para Jodelet (2005, p. 47), os campos representacionais são tratados como “[...] conteúdos cujas dimensões (informação, valores, crenças, opiniões, imagens etc.) serão coordenadas por um princípio organizador (atitude, normas, esquemas culturais, estrutura cognitiva etc.)”.

Verifica-se, portanto, que essa relação - sujeito-objeto - é permeada por saberes diversos, que possibilitam a sua construção e reconstrução intersubjetiva, a partir das interações comunicativas, empreendidas pelos sujeitos que transitam por esses campos. São esses saberes que fornecem aos sujeitos os elementos necessários para o estabelecimento de uma coerência interna ao objeto, bem como possibilitam que os sujeitos se situem de maneira coerente no espaço social.

Considerações Finais

Sabe-se que as representações sociais são componentes simbólicos que os indivíduos expressam por meio de palavras, explicitando assim o que pensam, como percebem esta ou aquela circunstância, que opinião elaboram acerca de determinado objeto ou situação, que expectativas formulam a respeito disto ou daquilo. Portanto, essas ideias, mediadas pelos códigos (linguagens), são construídas socialmente e estão, inevitavelmente, ancoradas no contexto da situação real e concreta dos sujeitos que as elaboram (JODELET, 2001).

Assim, com base nas representações sociais, constatou-se que os sujeitos da pesquisa conferem à qualidade da relação com a família o elemento determinante para o desempenho escolar do aluno. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas, essencialmente, aos fatores externos à sala de aula, cujos apontamentos se voltam ao meio social e às condições de vida em geral dos alunos. Para os sujeitos, o ambiente no qual a criança vive define seu [in]sucesso na escola e na vida, delimitando suas [im]possibilidades de progresso.

Em face dessa representação, nota-se que as dificuldades de escolarização genericamente são direcionadas à história não escolar do aluno, ou seja, a sua vida familiar e às suas condições socioeconômicas. Basicamente, a Teoria da Carência Cultural (PATTO, 1999) passa a justificar as desigualdades pelas diferenças no universo cultural em que as crianças das chamadas classes populares se desenvolvem. Essa teoria reitera que a pobreza das classes baixas ocasiona *déficits* no desenvolvimento psicológico e cognitivo dos sujeitos, apontados como a causa de suas dificuldades de aprendizagem e, portanto, de adaptação escolar.

Vale salientar que o juízo de valores (percepções, opiniões, conhecimentos, crenças e julgamentos) dos professores ocasionam impacto direto no desenvolvimento dos alunos. São essas representações que norteiam suas práticas e, conseqüentemente, produzem situações as quais são por eles examinadas no momento em que são impelidos a falar sobre aprendizagem escolar.

Sendo assim, as representações sociais encontradas neste estudo evidenciam a complexidade do objeto e deixam dispersas as informações, que têm origens plurais, permeando então o campo do qual o objeto faz parte. A dispersão dessas informações faz com que os sujeitos evidenciem determinados aspectos do objeto, o que possibilita reduzir a sua complexidade. A partir dessas focalizações sobrevém a transformação da imagem em outra mais familiar.

Tais atitudes, ao serem compartilhadas, transpõem o universo subjetivo dos professores, passando a fazer parte de um universo intersubjetivo. O objeto sofre transformações a partir das focalizações realizadas pelos sujeitos, que o ancoram psicossocialmente em fatores relacionados ao conceito de aprendizagem relacionado ao que os professores entendem como elementos de interferências. Essas ancoragens dão estabilidade à imagem idealizada de aprendizagem, a qual é concebida a partir de um contexto social estável e estimulante. Dessa maneira, o ambiente - especialmente o de âmbito familiar - é representado como componente determinante para o sucesso escolar do aluno.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G (org). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo, Summus, 1997.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.
- HENRIQUES, R; MARANGOM, A; DELAMORA, M; Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. In **CADERNOS SECAD**. Brasília 2009.
- BERGAMIN, M. E. **Entrevista para Elaboração do Artigo do Cenpec** em 29/04/2008. <http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=611-01/05/2016> 19h.
- BECK, M. L. G. **A Teoria da Atribuição e sua relação com a Educação**. Brasil – ISSN 1519.6178, nº 3, dez/2001.
- BOCK, A. M. B., FURTADO, O. & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de dia 13 de julho de 1990.

CAMARGO, V. B. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: Moreira ASP, organizador. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Ed Universitária; 2005. p. 511-39.

GROSSMAN, S. **Examining the origins of our beliefs about parents**. Childhood Education, 1999, p. 24-27.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVICH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidades e cultura. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Représentations Sociales: un domaine en expansion**. In: MOSCOVICI, S. (ed). **Les Représentations Sociales**. Paris Presses Universitaires de France, 1986

MAZZOTTI, A. J. A. A Abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **O fenômeno das representações sociais**. In: **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2011

_____. The coming era of social psychology. In J. P. Codol e J. P. Levens. **Cognitive Approaches to Social Behavior**. The Hague, Nijhoff, 1984.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em Psicologia**. v. 6, n. 2, 2º semestre, 2006. Disponível em: www.revistapsi.uerj.br Acesso em: 26 Abr. 2016

OLIVEIRA, Oliveira, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

PATTO, M. H. S. O fracasso Escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, 1988.

_____. (Org.) **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RODRIGUES, A. Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 36, n. 4, p. 12-25, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SPINK, M. J. **O estudo empírico das representações sociais**. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

_____. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA FILHO, E. A. Universitários brasileiros no exterior – uma análise psicossocial. **Ciência e Cultura**, 1988.40 (6), 559- 565.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: INFLUÊNCIAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO MEIO POPULAR

Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho

Roseli Albino dos Santos

Suelene Regina Donola Mendonça

Introdução

O cotidiano escolar evidencia que a família e a escola são consideradas primordiais no desenvolvimento dos estudantes.

Atualmente, a relação entre a família e a escola é tema de preocupação nas instituições, em função do incentivo de políticas públicas de vários países, inclusive do Brasil (NOGUEIRA, 2006), que concentra esforços para que, nos sábados letivos, nas escolas, promova-se a participação das famílias.

São duas instituições que compartilham funções a partir do momento em que a criança inicia suas atividades escolares. Tais funções concentram responsabilidades e modos de agir diante de suas vivências, influenciando na “constituição do indivíduo” (REGO, 2003, p. 16).

A família, primeira instituição social que a criança conhece, promove aprendizagens que serão levadas aos grupos sociais mais amplos, como a escola, que exerce funções no sentido de desenvolver a cultura escolar erudita.

Atualmente, observa-se que o sistema educacional tem por objetivo tornar o estudante protagonista do saber, a ser “[...] elemento ativo no processo de aquisição do conhecimento” (NOGUEIRA, 1997, p. 10), independentemente de sua origem social.

No entanto, essa aquisição pode ser influenciada por traços culturais adquiridos no percurso de sua convivência familiar e social e por características individuais que o direciona para ser o principal construtor de sua aprendizagem.

Embora o senso comum entenda que a vida escolar dos alunos provindos das camadas sociais da periferia é deficitária, que suas famílias não se preocupam com a escolarização dos filhos e que por isso não participam da rotina escolar (LAHIRE, 1997), isso se refere a um mito. Segundo o autor, as relações sociais entre as duas instituições podem se estruturar numa interdependência cujos objetivos sejam o resultado da escolarização das crianças e adolescentes, especialmente quando se tratar de famílias populares.

Ao buscar entendimento sobre as razões do sucesso escolar dos estudantes provindos desse meio, o autor constatou que os pais outorgam à escola a esperança de um futuro melhor para os filhos e que, como em toda família, negligências passageiras existem. Também demonstra que as influências familiares incidem no processo escolar do indivíduo (como o baixo capital escolar manifestado pela baixa ou ausente escolarização dos pais e pela falta de formação profissional). Por outro lado, a família acredita na escola como o melhor caminho para seus filhos alcançarem boas condições de vida e qualificação para ingresso no mundo do trabalho.

A baixa escolarização e as condições precárias de vida desses pais fazem com que eles não consigam colaborar no caminho tradicional escolar dos filhos, como o auxílio nas tarefas e nos trabalhos de construção das aprendizagens, pois não apresentam conhecimentos voltados para essa colaboração. Entende-se, portanto, que a escola assuma o ensino para esses estudantes de forma “pura”, sem as intervenções familiares.

Nesse sentido, Bourdieu (*apud* Nogueira, 2003, p. 41) observa que é importante descrever os “[...] mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”, para evidenciar as razões da evasão, das dificuldades e das defasagens que se contrapõem às funções sociais da escola. Ocorre também que a relação entre a escolarização dos estudantes desprovidos de capital cultural e econômico e a validação do diploma adquirido demarca uma assimetria quanto às posições no mercado de trabalho.

Sendo assim, aqueles que provêm do meio favorável de capital cultural que facilita e complementa sua escolarização e suas relações sociais estão em vantagem em relação àqueles que se esforçam por consolidar a aprendizagem. As

famílias desses estudantes que estão em desvantagem esperam que a escola ensine aos seus filhos o conhecimento escolar que elas não tiveram a oportunidade de aprender.

Para atender ao desenvolvimento dos estudantes deve-se observar a diversidade, pois é fundamental que a instrumentalização escolar esteja ao alcance de todos, independentemente da sua cultura e condição social. É preciso que o saber seja apreendido e que provoque efeitos no estudante, de modo que a escola cumpra seu papel social, instrutivo e educativo, como compreende Pérez Gómez (2001).

Portanto, as ações da escola podem amenizar as desvantagens, quando ela enfrenta os desafios em busca de uma relação justa e democrática com a família e quando centra suas ações no desenvolvimento do estudante.

Nesse ponto, esses mecanismos só podem ser descritos nos espaços de sua formação; assim, os referenciais para os escolares concentram-se na responsabilidade da família e nas ações da escola como fundamentais nos processos de escolarização desses estudantes. No entanto, depois da família, a escola é oficialmente a segunda instituição em que a convivência com as regras coletivas são empregadas, portanto exige ações individuais do sujeito aprendiz.

No contexto do coletivo e da diversidade, a escola proporciona condições de atuação para os estudantes, ao considerar que “[...] todo ser humano aprende: se não aprendesse não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p.65), em referência ao quão importante é o saber das experiências e das vivências, bem como o saber intelectual.

Família e cultura escolar: breves reflexões

Em se tratando da relação família e escola com sujeitos pertencentes à classe social em desvantagem, sugere-se uma reflexão conceitual de família e de cultura escolar, para que se possa conhecer a constituição dessa relação nas famílias populares.

Os estudos que envolvem a família e a escola mostram que todo esforço empregado para que aconteça a participação da família deve estar voltado para

sua escolarização e formação. Portanto, está vinculada à participação da família na vida escolar dos estudantes, de modo que seus resultados sejam percebidos ao final da educação básica.

Dar voz aos jovens é uma das formas para se compreender os resultados da relação família-escola sobre a vida escolar. Raitz e Petters (2008) demonstram, em seus estudos, as consonâncias entre o valor da família e os significados que a escola tem para os jovens. Demonstram também as dissonâncias entre aquilo que a escola consolida na vida deles e o momento em que necessitam aplicar seus conhecimentos.

[...] o espaço familiar é o lugar onde o jovem encontra apoio [...], os ensinamentos escolares são importantes para a vida em relação à conquista de um futuro profissional [...], é dada uma importância ao diploma da Educação Básica para a conquista do exercício de atividades profissionais reconhecidas. [...] a realidade não é bem essa [...] muitos jovens concluem o Ensino Básico sem a qualificação que demanda o mercado de trabalho (RAITZ e PETTERS, 2008, p. 414).

A visão e a carência desses jovens frente à lacuna deixada pela escola, quando apontam que não se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho, é um fato; no entanto, trata-se de um dos fatores observados ao final da escolarização, a qualidade do diploma no seu estado objetivado. Daí a importância das reflexões e intervenções da relação família-escola na revisão das ações junto aos estudantes, durante o processo, quanto aos resultados sinalizados nesse alerta.

Diante desses fatos, ressalta-se a importância da cultura escolar como subsídio, âncoras, para o jovem ao final da educação básica. Os estudos mostram que a família exerce papel fundamental na formação dos jovens, independentemente de sua origem social e das condições que ela pode lhes oferecer.

Por isso, diante das novas configurações familiares, vale estabelecer uma relação dialógica entre a família e sua organização.

A cultura familiar pode agregar suas práticas às incursões da cultura escolar nos filhos de forma assistemática, mas disciplinada, para aquisição dos símbolos escolares. A família é o primeiro grupo social de uma pessoa e nela a criança

adquire seus hábitos e aprende sua cultura, antecipando talvez os primeiros passos para a relação família-escola.

A revisão de literatura feita por Carter (2014) propõe que a família seja “[...] entendida como o primeiro grupo de pessoas que alguém compartilha uma relação obrigatória com o outro” (p. 243), em vez daquela “[...] concepção tradicional e legal que limita a definição para casais **heteroafetivos**¹, casados e com filhos” (p. 243).

Essa definição pluraliza ao mesmo tempo em que se torna mais inclusiva quando estendida às pessoas que passam a cuidar da criança por questões variadas: casais cujos filhos não provêm dos laços de sangue, mas do afeto e do cuidado que recebem; casais homoafetivos que proporcionam a formação de seus filhos; e, outras circunstâncias que formam um grupo social organizado, com condições vitais e éticas coerentes com as normas da sociedade. Assim, amplia-se o conceito do que de fato é uma família.

No Brasil, o código civil registra a tutela sobre a família desde 1916 (SILVESTRE, 2013), legitimando o matrimônio heteroafetivo com vetos quanto à dissolução do casamento e ao reconhecimento dos filhos ilegítimos. A Constituição Federal de 1988, no artigo 226 (BRASIL, 1988), promove a redação para a definição de família como a base da sociedade, garantindo-lhe proteção; possibilitando a conversão das uniões estáveis em casamento, ambos com os mesmos direitos e deveres; compreendendo o núcleo monoparental familiar; garantindo os mesmos direitos aos filhos legítimos e ilegítimos; permitindo liberdade para o planejamento familiar, fundado no princípio da dignidade humana e na paternidade responsável e, finalmente, possibilitando meios que evitem a violência doméstica.

A sociedade contemporânea amplia o conceito de família, quando dissemina a sua dimensão aos diferentes formatos de organização, incluindo a família tradicional, a **homoafetiva**², a monoparental e outras que se organizam e se responsabilizam pelas obrigatoriedades comuns.

¹ Grifo da autora

² Título III. Art. 1723, do Código Civil: “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição da família”, (ADF 132 - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132, Rio de Janeiro).

Nesse quadro, as junções culturais e os novos formatos familiares suscitaram mudanças na rotina familiar e na maneira de viver em família e, como lembra Nogueira (1998, p.6), “[...] a criança passa a ser alvo de maiores cuidados (saúde, alimentação, educação) e objeto de grande preocupação dos pais”.

Essa preocupação envolveu novas relações com a economia, com a organização cotidiana, com os critérios de educação e, assim, o núcleo familiar tomou novos rumos, influenciando aqueles que aprendem (as crianças) e aqueles que vivem a realidade atual. Esse núcleo está cercado por elementos simbólicos e estruturais diferentes daqueles de gerações passadas.

Nesse contexto, percebe-se que houve uma nova forma de a família se relacionar consigo mesma e com as outras instâncias ou instituições que fazem parte da sua rotina, como a escola, a igreja e profissionais especializados ligados ao processo de desenvolvimento.

Quanto às relações no próprio núcleo familiar, Nogueira (1998, p. 6) reúne as ideias de autores por ela estudados:

O fenômeno é identificado a um processo de sentimentalização das relações familiares, cuja contrapartida seria o enfraquecimento de suas funções instrumentais, caracterizadas pela reprodução física, cuidados materiais, descendência. Assim, o lugar da criança na família, passa a ser visto como principalmente afetivo e as ações em relação a ela, essencialmente educativa.

A percepção mais afinada dos pais em relação aos filhos, que historicamente era menos acentuada, aumentou com a necessidade do afeto como forma de suprir alguma lacuna imprescindível para o fortalecimento e a capacidade do filho no seu processo de desenvolvimento.

Em contraposição às gerações anteriores que compõem o cenário educacional, percebe-se que nas relações parentais existe a preocupação com o bem-estar e o suprimento das necessidades psicológicas, materiais e educacionais dos filhos. Outrora essa formação era mais contida e livre, bem como a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade.

O trabalho começava em idade tenra, e o ato de ajudar a família financeiramente era prática rotineira. Em consequência, ocorria o abandono escolar.

Com a formalização do artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1998), que proíbe o trabalho infantil e permite que o adolescente trabalhe a partir dos quatorze anos, como aprendiz, associado ao artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), que obriga e democratiza o ensino básico – da Educação Infantil ao Ensino Médio –, um novo panorama é estabelecido nas instituições escolares.

Na dimensão temporal, as novas regras educacionais e as normatizações legais sustentam a família e os seus descendentes. Tal fato incita a família a deixar de apoiar-se nos filhos quanto às necessidades materiais, buscando ela mesma o suprimento e o complemento de renda e, com isso, deixa o lar para trabalhar. Nesse instante, um novo olhar aos filhos é projetado pelos pais e novas relações se estabelecem, especialmente no campo educacional.

A instituição que aqui é de interesse e que também busca estruturação frente às novas configurações familiares é a escola. Com as novas exigências da sociedade, ela enfrenta as transformações necessárias para atender às expectativas dos pais e dos alunos, em sua diversidade.

Nesse sentido, a relação família-escola acentua-se, e os profissionais da educação dão início a uma busca por novas configurações escolares, na tentativa de adequar o atendimento às necessidades das crianças, adolescentes e jovens da educação básica.

A instituição escolar, estruturada pela cultura acadêmica, esforça-se para vincular a teoria dos conteúdos à prática e a realidade de vida de sua comunidade às necessidades de formação integral do sujeito. Portanto, as proposições escolares enfrentam o desafio de ampliar o modo de pensar a escola para conciliar o controle do sistema educacional com a “[...] integração dos valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância” (PÉREZ GÓMES, 2001, p. 77).

De maneira mais ampla, pensar nessa conciliação pelas vias da organização curricular é uma possibilidade de transformação, mas Moreira e Candau (2007, p.

31) observam que “[...] elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais”

O sujeito aprendiz confronta a demanda familiar, social e cibernética com a rotina empregada no contexto ou na descontextualização escolar. A dicotomia do acesso à informação em qualquer momento e lugar e o enquadramento do conteúdo no rigor da disposição da sala de aula sugerem a origem de conflitos internos e externos: “[...] em tal processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no seu meio” (REGO, 2003, p. 26).

Percebe-se que o meio familiar e escolar é permeado pela cultura que constitui o conjunto complexo dos costumes e hábitos incorporados nos sujeitos.

Quando Pérez Gómez (2001) cita Finkelkraut (1990, p. 86), apresenta a definição de cultura dada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO): “[...] um conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem”.

Essa definição suscita que a transmissão do conhecimento que constrói e caracteriza uma comunidade, e que a identifica, engloba o simbolismo presente nas gerações como formas de se expressarem e de perceberem o mundo: a linguagem, a religião, a arte, dentre outros hábitos que naturalizam o modo de ser de um povo.

A cultura manifesta-se nos hábitos presentes nos diferentes campos de conhecimento que uma pessoa ou integrantes de uma comunidade apreendem por meio da transmissão, aplicando-os em sua rotina. Para isso, Bourdieu (2000, p. 64) considera que é preciso que o sujeito disponha de condições que lhe permitam a incorporação do objeto de um campo

[...] como ambição indispensável para tentar totalizar realmente numa prática cumulativa o conjunto de saberes e do saber-fazer acumulados em todos os atos do conhecimento — e por meio deles — realizados pelo colégio dos melhores, no passado e no presente.

Nesse sentido, Bourdieu (2000) adentra os meios sociais, em que os conhecimentos são incorporados e praticados como “[...] produtos de uma aquisição histórica que permitem a apropriação do adquirido histórico [...] coisa a qual é levada, atuada e reativada” [...] (p. 83).

As práticas dos sujeitos sobre os objetos obedecem a algumas normas próprias, mas podem sofrer influências diversas e se transformar nos espaços sociais e nos indivíduos, em diferentes campos onde ela é manifestada e em diferentes tempos, conforme a determinação do sujeito ou a condição do ambiente.

Para Moreira (2002, p. 90), campo é “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”.

Nesse sentido, no contexto universal a cultura é estruturada socialmente e de diferentes formas nos diferentes grupos, constituindo a diversidade dos campos simbólicos manifestada pelos símbolos. Conforme definição de Bourdieu (2000, p. 10),

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise *durkheimiana* da festa), eles tornam possível o “*consensus*” acerca do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social.

A reprodução da cultura escrita manifestada como símbolo empregado na cultura escolar, que envolve um conjunto pedagógico complexo, nem sempre é incorporada por todos os sujeitos. Tal fato acaba por ter o efeito contrário do que se espera de uma instituição educativa: a “exclusão social” no universo escolar.

A apropriação dos instrumentos simbólicos voltados para a educação escolar e a apropriação de outros campos que requerem tal conhecimento nem sempre é feita por todos ao mesmo tempo.

Assim, formam-se diferentes grupos sociais no mesmo espaço, os de dominação e os de segregação. Segundo (GIOVINAZZO-Jr, 2015, p. 5), “[...] a

produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente, marcada pela dominação social e a exploração dos mais fortes sobre os mais fracos”.

Fatores de influência na escolarização dos estudantes provindos de famílias populares

Para compreender a relação família-escola, que lida diretamente com a complexidade da diversidade em sala de aula, faz-se necessário conhecer a implicação dos diferentes capitais e do modo de agir — *modus operandi* — que modulam e interferem na organização familiar e escolar sobre a escolarização dos filhos.

As disposições domésticas

Analisando alguns dos conceitos de Bourdieu, Bernard Lahire (1997), sociólogo francês, propõe a reflexão sobre os motivos que levam estudantes das classes desfavorecidas a obterem resultados satisfatórios na escola, por meio de seus estudos com famílias de imigrantes franceses.

Para o autor, as disposições familiares favorecem a aprendizagem escolar aos filhos por meio de configurações e combinações que remetem ao favorecimento escolar do estudante. Como exemplo, as práticas familiares constantes que envolvem a escrita antecipam e facilitam a vida escolar do filho, que mantém contato com essa forma de capital.

O planejamento de ações anotadas, calculadas e controladas forma atos de ruptura em relação ao sentido prático e torna possível um controle simbólico de certas atividades, como o controle do desejo imediato e das pulsões. A preparação antecipada de conversas necessárias no cotidiano favorece a oralidade que, juntamente com a escrita e o planejamento de ações, proporciona domínio da linguagem, do espaço e do tempo (LAHIRE, 1997).

Sentar num cantinho com o filho, ler e discutir um livro, observar os pais lendo sistematicamente, auxiliar na lista de compras e no cálculo dos custos, anotar

recados, organizar documentos e vida financeira, usar agenda e calendário são exemplos de capitalização pelos filhos em outras esferas de sua formação global (emocional, organizacional, temporal e pontual na própria leitura e escrita).

A ordem doméstica, com todos os atributos necessários, é indissociável da ordem cognitiva, e Xenofonte (*apud* LAHIRE, 1997, p. 27) defende a ideia de que quem mantém a organização de seus objetos desenvolve melhor memória. Portanto, o investimento doméstico torna-se também uma economia e um investimento psíquico.

A transmissão do capital cultural familiar instaura sentido na dinâmica interna da família, com a participação e compreensão dos filhos. Assim, os menores detalhes fazem toda a diferença em sua formação. Como aponta Lahire (1997), os sinais muito fracos podem despertar para coisas importantes.

Com isso, o impacto da escolarização sobre os estudantes de baixa renda também está condicionado à educação familiar e ao interesse da família em incorporar no filho certa ordem cotidiana que favoreça a sua escolarização. Como aponta Lahire (1997), essa tendência transpõe a ideia de que exista uma mobilização de mão única, em que a transformação, interessada na boa escolarização, acontece apenas na família. Isso reforça as relações de dominação e de reprodução (BOURDIEU, 1975) do sistema educacional. Como um efeito dominó, essa hierarquização é repassada para a escola e, conseqüentemente, para os estudantes na sala de aula.

O Capital Cultural

Tanto as influências das classes abastadas favoravelmente com capital cultural (BOURDIEU, *apud* Nogueira, 2003), como o esforço empregado pelas classes populares, por meio da ordem moral doméstica (LAHIRE, 1997), fazem com que as famílias visem à boa escolarização dos filhos. Almejam que eles obtenham um diploma qualificado que atenda às suas expectativas de inserção social e profissional.

Essa expectativa passa pelo entremeio da vivência escolar e inquieta os estudiosos que tentam compreender a relação família-escola sob a ótica das

influências dessa relação, não só nos resultados escolares, mas também no modo como se estabelecem e se atendem (ou não) as necessidades básicas dos estudantes.

As práticas dos sujeitos sobre os objetos obedecem a algumas normas próprias, mas podem sofrer influências diversas e se transformar nos espaços sociais e nos indivíduos, em diferentes campos onde ela é manifestada e em diferentes tempos, conforme a determinação do sujeito ou a condição do ambiente.

Esse distanciamento entre os que são instrumentalizados e os que não o são corrobora as reflexões de Bourdieu, no final da década de 1970, que formula o conceito de capital cultural entre as classes, especialmente dos integrantes das classes menos favorecidas (NOGUEIRA; CATANI, 2003, p. 72).

Com esse conceito, Bourdieu (1980) procurou equacionar o resultado escolar com a mensuração de capital cultural entre as classes, desmistificando que o desempenho escolar se relaciona diretamente com as habilidades inatas ou o dom para os estudos, conforme notifica:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1980, *apud* Nogueira, 2003, p. 73).

Para Bourdieu (*apud* Nogueira, 2003, p. 41), “[...] o jovem da camada superior tem duas vezes mais chance de entrar na Universidade que o jovem de classe média e quarenta vezes mais chance que o jovem provindo das famílias de operários”. A bagagem trazida pelo jovem da classe superior o legitima para o

sucesso escolar com validação de suas chances futuras de inserção na sociedade, promovendo a manutenção do capital cultural em família.

O capital cultural existe na forma de conhecimentos adquiridos inerentes ao sujeito, incorporados a ele; na forma de bens materiais com valor econômico, chamado de estado objetivado e o caso do diploma ou um troféu, bens adquiridos institucionalmente, chamado de estado institucionalizado (BOURDIEU, 1997, p. 78).

O capital cultural relaciona-se diretamente ao conhecimento educacional ou aos conhecimentos adquiridos naturalmente ao longo da vida em família e da carreira escolar. Esse conhecimento é produto do investimento educativo proporcionado e transmitido pela conjunção doméstica de saberes, maneira de conduzir e de disposições de aquisição. Assim, a aptidão ou dom, na verdade, correspondem a incorporações de práticas e vivências acumuladas que facilitam a escolarização.

Bourdieu (1966, *apud* Nogueira, 2003) segmenta o capital cultural em três maneiras de aquisição:

O capital incorporado – por meio da assimilação do conhecimento e dos investimentos, ao longo do tempo o saber é incorporado e intransferível. Pode ser compartilhado conforme seus interesses; no entanto, mesmo que o sujeito queira, não será transferido definitivamente;

O capital objetivado – relaciona-se com os bens culturais materiais manifestados por meio de objetos, como obras de arte, livros, dentre outros que, com o interesse e as trocas simbólicas, podem ser transferidos;

O capital institucionalizado – representado pelo “troféu” após um período dedicado às conquistas cognitivas correlacionadas com a cultura erudita, clássica e científica. Para tanto, é possível ter havido investimento pessoal e de capital econômico – fatores limitantes e diferenciadores das classes sociais. Os certificados e os diplomas são fortes exemplos desse tipo de capital, evidenciando uma relação entre o sistema de ensino e o sistema econômico.

Portanto, o valor do diploma relaciona-se com o local onde o sujeito empreendeu a dedicação pessoal e o seu capital econômico, aumentando o

capital cultural, favorecendo a ampliação da sua rede de relações. Além disso, pode ser reinvestido, sendo o seu lucro garantido pela atuação profissional e influenciado pela rede de relações herdadas e construídas pelo indivíduo.

Desejo de aprender: de onde vem essa motivação?

Há de se buscar a contrapartida na escola, que tende a sofrer transformações no seu interior, de modo que aconteça a escolarização dos estudantes dos meios populares, legitimando sua função de ensinar aos que possuem menos contato prévio com a escrita, com a leitura e com os cálculos.

A aprendizagem na escola e o relacionamento com os saberes escolares, com o espaço escolar e com as pessoas ao seu redor compreendem uma relação que se “particulariza no desejo de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 81).

Pensar na articulação dos estudantes com eles mesmos, com o outro e com o mundo requer pensar na mobilização da escola para que o ambiente escolar se torne local de desejo, de produção, de ações transformadoras, nela mesma, na família e nos estudantes.

Seria ingênuo calcar as transformações pautando-se apenas na intencionalidade da família, sem organizar um complexo conjunto de habilidades que envolvesse o reconhecimento da escola pública sobre a diversidade de sua comunidade. Isso implicaria reunir as ideias para se ajustar o marco democrático da sociedade: ampliação, obrigatoriedade e gratuidade da escola para todos.

Caso contrário, a escola estará fadada à superficialidade nas relações, e isso inclui a sua relação com as famílias, em especial as de origem popular. Segundo Zago (2003), é dentre essas famílias que se encontram os maiores índices de analfabetismo, de reprovação, de evasão. Notifica-se a instituição, pois, sobre a revisão no cumprimento dos seus objetivos fins - a escolarização dos estudantes, independentemente de sua origem social.

A adaptação da escola em acolher as diferentes realidades acentua-se com o que Pérez-Gómez (2001) aponta sobre a legitimação da democratização social por meio do acesso à escola para todos com adequação do ambiente e das

práticas pedagógicas para que de fato a inclusão de todos seja efetivada. Segundo o autor,

[...] a escola obrigatória e gratuita como um serviço público fundamental, posto que a formação de todos os cidadãos numa mesma instituição e com um currículo inclusivo era o requisito imprescindível para garantir uma mínima igualdade de oportunidades que legitime a “inevitável”, embora frequentemente escandalosa, desigual distribuição dos recursos econômicos e culturais (*Idem*, p. 132).

Adentrando nos processos escolares que possam dar conta dessas dificuldades para as famílias, Charlot (2000) questiona “[...] o sentido da escola para as famílias dos meios populares e seus filhos” (p. 28). Esse problema é percebido pelos professores que, ainda que tenham a intencionalidade de atuação sobre as dificuldades dos estudantes, de modo geral esbarram nas práticas pedagógicas reprodutivistas, que são mantidas.

Nesse sentido, Pérez-Gómez (2001, p. 77) afirma que “[...] a finalidade prioritária da escola deve ser fomentar e cuidar a emergência do sujeito [...] no enriquecimento do indivíduo, constituído de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos”, desenvolvendo nele capacidade para ascensão no mundo do trabalho e nas intervenções coerentes nos processos culturais. Assim, o espaço escolar constitui-se no nível micro de ocorrência dos fenômenos culturais observados na rotina docente, discente e gestora, em prol da formação dos sujeitos.

Charlot (2000) pondera que o aprendizado é visto como uma relação social primordialmente estabelecida, sendo fundamental a experiência da convivência. Esclarece que o saber específico é tão importante quanto o saber generalizado, e que a informação no mundo globalizado, embora seja acumulada, só se tornará saber quando incorporada ao sujeito.

Para ele, o sentido do objeto é fundamental. Passa a ter sentido quando seu pensamento e suas ideias emanam do desejo de conhecê-lo e de aprofundá-lo. Como resultado, Charlot (2000, p. 60) assegura que:

Adquirir saber permite assegurar-se em certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.

O desejo de saber é estabelecido por mecanismos subjetivos e objetivos no que tange a rede de relações que intensifica os sentidos e os significados das coisas para a vida, principalmente quando se busca uma vida melhor.

Portanto, o homem é um ser de relações, afirma Charlot (2000), e recorre a Aristóteles quanto ao desejo dos homens pelo saber. O saber que nos relaciona está no processo do aprender, por isso o homem aprende e se relaciona consigo e com o meio.

A aprendizagem no ambiente familiar e escolar é acionada pelo desejo, no âmbito da disposição e da vontade de estar juntos, de compartilhar, de conviver, de colocar vida nos objetos e nas relações, transformando-as em saber, possibilitando assim que o ser se transforme.

Quando as famílias buscam a escola no intuito de garantir uma vida melhor para os filhos ou para manter os padrões e a cultura tradicional de família, deparam com as relações (ou com o resultado delas) de seus filhos com outras pessoas, com os objetos e com a realidade do mundo. Os processos e os resultados dessas relações originam e fomentam as variadas circunstâncias a que a relação da família com a escola se vincula.

Por isso, o autor considera que o aprendizado escolar deve ser pensado a partir da realidade dos alunos, valorizando suas capacidades, pois se supõe que sejam sujeitos dinâmicos e propensos aos diferentes saberes. Os conteúdos devem ser organizados, não em quantidade, mas na qualidade das necessidades que a diversidade determina.

Supõe-se que as intenções pedagógicas, quando pensadas no porvir dos alunos, prevendo que influenciarão e serão influenciados por suas intervenções nas atividades e na interação, alcançarão efeitos mais promissores na aprendizagem, na formação e na relação da família-escola.

Mas, e quando estudantes não manifestam o desejo de aprender? Almejar a transformação dos estudantes estimulando-os a desejarem aprender envolve a disposição das famílias, que também recorrerão às ajudas e aos aprendizados e, no caso dos professores e gestores, às formações e investimentos profissionais.

“Do ponto de vista teórico, o problema aqui colocado é o da relação entre o desejo e o saber” (CHARLOT, 2001, p. 16), e essa relação envolve o ser humano. Segundo Kant, citado por Charlot (2000, p. 50), no final do século XVIII “O homem é a única criatura que precisa ser educada [...]. Por ser dotado de instinto, um animal, ao nascer, já é tudo o que pode ser [...]. O homem [...] deve determinar ele próprio o plano da sua conduta [...]”.

Os estudantes que apresentam características de rebeldia ou que manifestam falta de desejo para aprender, o que é comum nas escolas, recebem adjetivos, como preguiçosos, entre outros; no entanto, para Charlot (2001) trata-se de um indicativo do estudante sobre como ele mantém a sua relação com o saber.

Os alunos das camadas populares têm mais dificuldades na escola; portanto, há mais reprovações entre eles do que entre os alunos oriundos das camadas favorecidas [...] por isso a relação com a escola não é a mesma nas diferentes classes sociais (CHARLOT, 2001, p. 16).

Portanto, não se pode ficar no plano das reflexões, pois é preciso pensar para mobilizar ações, e isso envolve alinhamento na comunicação. Assim, é preciso voltar o olhar para a importância de uma comunicação favorável à construção de mecanismos que rompam com as barreiras impeditivas do desempenho e da integração dos estudantes motivados pela origem social.

Pensar na articulação dos estudantes com eles mesmos, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000) requer pensar na mobilização da escola para que o ambiente escolar se torne local de desejo, de produção, de ações transformadoras, nela mesma, na família e nos estudantes.

Segundo o autor, por meio de atividades práticas, os significados e os sentidos do conteúdo tornam-se mais relevantes para todos, mas especialmente para aqueles desprovidos de capital cultural, que têm chance de fazer correlações e

associações oportunizadas nesse momento da aula, o que privilegia seu desenvolvimento individual (REGO, 2003). Com isso, o desejo pode ser manifestado quando os processos de aprendizagem se movimentam nas vias de mão dupla, do coletivo para o indivíduo e do indivíduo para o coletivo.

Considerações Finais

Os autores que discutem e propõem ações sobre estudantes em desvantagens escolares na diversidade envolvem a família e a escola, especialmente quanto à vida escolar.

Embora o impacto da escolarização sobre os estudantes de baixa renda também esteja condicionado à educação familiar e ao interesse da família em incorporar no filho certa ordem cotidiana que favoreça a sua aprendizagem, Lahire (1997) aponta que essa tendência transpõe a ideia de que exista uma mobilização de mão única. Em outras palavras a transformação interessada na boa escolarização acontece apenas na família, o que demonstra que a escola ainda está aquém, nas intervenções dos processos de formação desses estudantes.

Segundo Bourdieu (2000, p. 11), as instituições exercem as formas de “[...] imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra”, muitas vezes como forma de controle.

Isso reforça as relações de dominação e de reprodução (BOURDIEU, 1975) do sistema educacional. Como um efeito dominó, essa hierarquização é repassada para a escola e, conseqüentemente, para a sala de aula.

Esse posicionamento é confirmado por Pérez-Gómez (2001), que justifica a necessidade de a escola mediar a subjetividade e a objetividade da comunidade. No entanto, quando essa questão é levantada, afloram entre a escola e os docentes árduas reflexões quanto ao seu papel social e quanto ao universo da prática educativa, considerando-se a crise social e outros fatores. Acionam-se as lembranças das reais condições do trabalho escolar e docente consideradas impeditivas para se lançarem as transformações, que podem causar desconfortos.

Rever as funções da escola implica repensar o sistema educativo no viés do coletivo, na junção das ideias e no pensar do estudante, da família e da escola.

Dessa forma, há necessidade de a escola buscar aproximação com a sua comunidade, dando-lhe voz e, juntamente com ela, construir os mecanismos de apropriação em favor da diversidade que nela existe.

É preciso, portanto, voltar o olhar para a importância de uma comunicação favorável à construção de mecanismos que rompam com as barreiras impeditivas do desempenho e da integração dos estudantes motivados pela origem social.

Assim, as ações promovidas pelo sistema de forma homogênea e unificada refletem nas ações da escola, especificamente sobre os estudantes que depositam seus anseios de formação nesse espaço. Com isso, reforça-se a importância de que as atividades cotidianas que tenham sentido para os alunos elucidam a possibilidade do seu acesso aos novos campos da sociedade por meio de sua capacidade e das habilidades que desenvolveu.

No entanto, Bourdieu (1997, p. 485) adverte que “[...] não demoram muito a descobrir que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado [...], por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade que sabem não ter futuro”, salvo algumas exceções.

Ao considerar as reflexões de Charlot (2003) quanto ao despertar da vontade de conhecer, de saber, de se tornar protagonista de sua história escolar, o estudante das famílias populares que percebem e reconhecem seu conhecimento limitado diante das exigências que a sociedade impõe, podem coibir o sentido dos conhecimentos escolares para o seu próprio desenvolvimento, corroborando a ideia de Bourdieu (2000) de que a escola é boa e que os resultados insatisfatórios decorrem de sua própria incapacidade ou inoperância.

Os resultados de aprovação ou evasão, desistências, reprovações e baixos rendimentos, para esses estudantes, regulam o seu tempo escolar. Para Zago (2000, p. 25), o espaço temporal escolar determinado no currículo nem sempre corresponde ao tempo escolar de muitos estudantes provindos das classes populares.

Há períodos “de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e permanência

até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. [...] significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno”.

Esse fato evidencia a segmentação dos estratos sociais: resultados para os filhos de famílias favorecidas cultural e economicamente e resultados para os filhos de famílias populares.

Nesse contraponto, a diversidade na escola pública a obriga a rever o seu papel para além do institucional, a fim de promover aos estudantes das diferentes classes um espectro de conhecimentos ao final da sua escolarização. Caso contrário, a massificação do ensino público apenas oportuniza o acesso à escola para todos sem garantia de igualdade e qualidade do ensino para todos.

Como se viu, trata-se de um posicionamento unilateral, de transmissão, e a escola está instalada como instituição educativa que responde ou aplica os interesses supremos, ou seja, do sistema, ainda que isso implique indícios de “[...] eliminação durante o curso” (BOURDIEU, 1966 *apud* Nogueira, 2003, p. 41).

Com isso, depreende-se que atender aos ideais democráticos para a legitimação social configura a massificação do ensino, com a desvalorização do diploma prometido, o que vem a acentuar a exclusão no interior das instituições escolares.

Bourdieu (1992), citado por Nogueira (1998, p. 221), entende que

[...] não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas [...] tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar [...] sem a qualificação dos diplomas, ou seja, sem conhecimento, de fato, dos conteúdos e suas correlações com o mundo.

Tal fato mostra que a desigualdade nos espaços escolares reafirma a necessidade de mudanças no sistema educativo com políticas educacionais que possibilitem, às instituições escolares e aos profissionais da educação, condições elementares para o real envolvimento nas transformações sociais por meio do desenvolvimento do indivíduo aprendiz.

Essa observação só tem valor prático se for organizada para a construção de um ambiente escolar por meio de um currículo estruturado e pensado para a inclusão dos designados diferentes, numa convergência de aprendizagem que respeite as necessidades individuais e coletivas.

Por isso, essa discussão não se concentra somente nos objetivos fins da educação básica, como se verifica na legislação vigente, mas na construção do percurso escolar que a democratização da educação tende a proporcionar aos estudantes, especialmente aos que estão abaixo das classes populares (carentes, socioeconomicamente vulneráveis à dominação e à depreciação de sua capacidade cognitiva e produtiva).

Nessa vertente reflexiva, Giovinazzo-Jr. (2015, p. 2) sugere:

Há uma série de experiências fundamentais de natureza intelectual, política e social que podem proporcionar o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, corporal e cognitivo, moral e da personalidade que não são e não têm sido promovidas nas escolas de um modo geral. Sendo, na maior parte das vezes, oferecidas somente em projetos e ações pontuais e de caráter extracurricular. Enquanto essa for uma tendência importante presente no Ensino Médio, com reflexos no tipo de relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com os conteúdos ensinados, as reformas educacionais e propostas de inovação não conseguirão atingir os resultados satisfatórios.

Em se tratando de espaço de formação e construção de saberes, as transformações podem refletir re-significações da escola junto à sua comunidade. As divergências e contradições culturais nela impregnadas possibilitam que os

[...] intercâmbios humanos dentro da escola [...] os intercâmbios da cultura contemporânea e pós-moderna, estão presentes nos intercâmbios cotidianos dentro e fora da escola provocando a aprendizagem de condutas, valores, atitudes e determinadas ideias [...], constituindo a primeira mediação social no desenvolvimento individual na construção de significados (PÉREZ-GÓMEZ, 2003, p. 261).

O mesmo autor observa que a função instrutiva, em primeiro momento, tem a intenção de “compensar as deficiências dos processos espontâneos de socialização” (PÉREZ-GÓMEZ, 2003, p. 262) nos seus diferentes aspectos e realidades.

Nesse contexto, cabe à escola, como segunda instituição que o indivíduo adentra para compor sua formação, ser a protagonista no combate à desigualdade, por meio da socialização dos estudantes e da interação entre família e escola.

Por isso, a função educativa refere-se à incitação da criticidade frente às diferentes culturas, aos princípios científicos e outros campos de atuação humana que possam levar o estudante à resolução de situações. Passa, assim, a agir com autonomia, estimulado pelos processos que o levam a pensar, refletir, dialogar, observando outros valores essenciais ao indivíduo. É estimulado a escolarizar-se principalmente aquele com menores possibilidades de escolarização.

A vida na escola demanda tempo e esforços, inclui relações entre os sujeitos e os objetos, envolve o simbolismo das culturas que se cruzam, provoca mudanças, inquietações, consonâncias e dissonâncias, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, constrói significados divergentes e convergentes. Enfim, como ressalta Pérez Gómez (2001, p. 12), há de se entender a escola “[...] como cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”.

Por fim, um processo comunicativo coerente e saudável para as interações entre as diferentes culturas é um aspecto valioso, diante das situações ocasionais decorrentes da diversidade na escola. A comunicação pedagógica acontece entre professor e aluno durante os processos de trabalho na sala de aula, e a comunicação social, nos espaços escolares envolvendo os diferentes agentes, quando é incluída a comunicação entre família e escola.

A comunicação pedagógica pode ser fator gerador de tensões na comunicação social, envolvendo a família e a escola.

Ao considerar o distanciamento entre a cultura do professor e a do estudante, torna-se relevante o modo como se comunicam na escola. Lahire (1997) ques-

tiona sobre como a transmissão é concebida e indaga se ela muda o conteúdo da mensagem, uma vez que existem dois receptores:

1. O estudante provido de bagagem cultural que, imbuído da mensagem preexistente, contribui para a construção da mensagem em si, dando sentido a ela, já que usa os próprios recursos, oriundos de sua experiência; e

2. O estudante desprovido dessa bagagem que, quando associado a esse fator, também apresenta dificuldade para aprender o conteúdo da mensagem que chega a ele. E se chega, ele vê sentido?

Lahire (1997) lembra que, na escola, o conteúdo transmitido pelo professor não chega até o estudante exatamente como foi transmitido, pois existe uma lacuna entre o aparato linguístico do professor e o do aluno. Em se tratando de crianças, esse distanciamento é evidente, já que seu repertório linguístico e a construção do seu conhecimento associam-se a sua vivência.

Esse autor considera que a simples “[...] transferência do capital cultural não indica a transformação de uma geração para a outra” (LAHIRE, 1997, p. 341), devido às acentuadas diferenças entre elas, especialmente quando não há propósito pedagógico nessa comunicação. Muitas habilidades são construídas nos estudantes quando são apresentadas para eles práticas pedagógicas organizadas que os levam a buscar mecanismos internos de aprendizagem.

Ao “olhar mais de perto” (LAHIRE, 1997), tais construções implicam outros benefícios decorrentes das novas descobertas individuais e coletivas, o que possibilita amenizar a formação de grupos distintos na sala de aula e na escola. Os interesses desses grupos demarcam territórios entre os próprios alunos e instauram novas formas de se relacionarem na sala de aula e no espaço escolar.

Por isso, há necessidade de que a organização da escola mantenha o “[...] espaço de vida e intercâmbio” (PEREZ GOMES, 2001, p. 156) com práticas escolares compartilhadas e significativas entre a escola, os estudantes e a família. Essas práticas poderão atestar a compreensão, a interação e a relevância de uma comunidade educativa cujos componentes se relacionam entre si e com o saber nas mais diferentes formas e contextos, para coibir o simbolismo de que passam despercebidas e que promovem a segregação dos pares na escola.

Para promover a consciência e necessidade da qualificação do futuro diploma, por meio do acompanhamento na vida escolar dos filhos, a presença e a atuação da família na escola são essenciais. Essa presença será ainda mais benéfica, se aliada com o desejo da escola de transformar e adequar o ambiente de modo a despertar o desejo das famílias populares pelo saber, promovendo assim íntima relação com o saber aos estudantes que carecem de disposição.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.
- _____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**, elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, 1996. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/1996/lei/9394.htm>. Acessado em 23 de setembro de 2015.
- BRASIL, 1988. **Constituição Federal. Art. 226**. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Constituicao/constituicao.htm>>. Acessado em 23 de setembro de 2015.
- _____. **Constituição Federal. Art. 227**. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Constituicao/constituicao.htm>>. Acessado em 23 de setembro de 2015.
- CANDAUI, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago/2003.
- CARTER, M. J. Gender Socialization and Identity Theory. Soc. Sci. 2014, 3, 242-263; doi: 10.3390/socsci3020242. **Social Sciences**. May/2014. ISSN 2076-0760.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**- Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- _____. **Entrevista no curso de licenciatura em ciências**. <Disponível em [disponível em e-aulas.usp.br/portal/video.action](http://aulas.usp.br/portal/video.action)>. Acessado em 25 de junho de 2015.
- GIOVINAZZO-Jr. **Formação no Ensino Médio, Escola e Juventude**: preparar para quê? 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis - SC, 2015.
- LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n 117, p 81-101, novembro/2002.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF. **Ministério de Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. **Paidéia** (Ribeirão Preto) vol.8 no. 14-15 Ribeirão Preto Fev./Ago. 1998.

_____. Família e Escola na Contemporaneidade: meandros de uma relação. **Revista Educação e Realidade**, 31(2):155-170, jul/dez, UFRS, RS, 2006.

PEREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicol. Soc.** Vol.20, n 3, Florianópolis. Set/Dec. 2008.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

SILVESTRE, E. E.; FIGUEIREDO, C. R. A. O casamento Homoafetivo no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 4, n.3, p. 294-314, 3º Trimestre de 2013. Disponível em: www.univali.br/ricc- ISSN2236-5044294. Acessado em 05 de junho de 2016.

ZAGO, N. ROMANELLI, G. NOGUEIRA, M. A. (orgs). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA A PARTIR DE NARRATIVAS DOCENTES¹

Eliana Sodré Mendes

André Luiz da Silva

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a pesquisa

As Diretrizes para a Educação de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), tal como proposta pelo Ministério da Educação (MEC), foram expostas como ações efetivas no combate a discriminações, especialmente as de ordem racial. Ainda que não tenha sido creditada tal tarefa apenas ao contexto escolar, tal discurso pôs para o campo educacional uma responsabilidade para além do fazer pedagógico do profissional docente. Como política pública, visa promover reparações socioeconômicas voltadas para o reconhecimento e valorização da história da formação da nação brasileira e, dessa maneira, apontar o motivo e o objetivo da inclusão dos temas propostos.

O fortalecimento de identidades e de direitos, um dos princípios que sustenta as Diretrizes, necessariamente pressupõe atenção às diferenças constantemente produzidas e reproduzidas nas relações, e ao como, a partir daí, as relações se (re) estabelecem. A reivindicação do Movimento Negro pela inclusão de políticas de valorização e reparação fomentou ampla discussão em torno de temas pertinentes à pertença étnico-cultural, às condições de igualdade de direito, à inserção no mercado de trabalho e ao acesso à educação de qualidade.

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado “Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, currículo e cotidiano escolar” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté – Taubaté-SP – 2017.

Tais temas, dentre outros, devem compor o conteúdo de formação docente, para sua inserção no quadro curricular. O ensino de História da África e a valorização da cultura afro-brasileira e africana, nos domínios da Educação Básica, podem, ou não, promover ou resultar em relações democráticas com base em princípios do bem comum, ou seja, em princípios sustentados pela equidade entre as diferenças.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao propor uma política curricular com vistas ao combate ao racismo e às discriminações, qualificou-as como de dimensões históricas, sociais, antropológicas. Essa política visa fomentar a educação das relações étnico-raciais, considerando que, para isso, torna-se importante sua valorização e ensino, com vista à:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, de povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos – para interajam na construção de uma nação democrática. (BRASIL, 2013, p. 498).

A política educacional disseminada nas diretrizes curriculares para a educação de relações étnico-raciais qualifica estereótipos depreciativos dirigidos à população negra como desrespeito a direitos sociais e civis construídos e alimentados ao longo da história brasileira. Dessa maneira, considera necessárias ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais e um forte investimento na formação docente, para o cumprimento desse intuito.

A busca por pesquisas realizadas ao longo do período 2004-2014, sobre raça e etnia no âmbito educacional, revelou que há muito a se promover, como oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica, o conhecimento construído acerca da temática e o posicionamento docente frente às situações de discriminação e preconceitos.

Diante desse contexto, tomou-se a resolução de investigar a temática dentre professores de uma rede de ensino pública municipal da Região Metropolitana do Vale do Paraíba – SP, no período de março a maio do ano de 2016.

Elegeram-se a história oral temática, do tipo híbrida, como caminho metodológico para a pesquisa, por se acreditar na participação social como possibilidade de transformação e, por se considerar que “[...] as políticas públicas atuam, pois, como mecanismos de institucionalização de lutas que buscam lugar social” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 40).

A opção por trabalhar com história oral temática ocorreu também porque ela constitui narrativa na versão de quem vivencia experiências. A opção pelo ambiente escolar justifica-se por ser considerado um importante e privilegiado campo aberto à produção de conhecimento sobre diferenças. A história oral temática permitiu, ainda, o uso de roteiros que se tornaram fundamentais para a aquisição dos detalhes procurados, nesse caso em particular, narrativas que documentaram a interface entre práticas docentes e as políticas de reparação e de reconhecimento propostas pelas diretrizes.

Os docentes foram indicados pelo coordenador da Secretaria de Educação, de modo a compor um grupo de seis entrevistados que, sob a abordagem da história oral, são nomeados colaboradores-personagens principais das narrativas documentadas na pesquisa. O pequeno número de entrevistados justifica-se pelo intuito de se fazer uma análise mais profunda das falas de cada sujeito, mediante procedimentos mais longos e detalhados, indicados para estudos de questões ligadas à subjetividade humana.

O grupo de entrevistados/colaboradores é composto por três docentes com menos de trinta anos, dois com menos de quarenta e um com menos de cinquenta anos. Um deles iniciou a docência na respectiva rede de ensino em 2009; três, em 2010; e, dois, em 2011.

Três dos colaboradores declararam-se brancos; dois, negros; e, um não fez tal referência, justificando que em sua “certidão de nascimento” não consta tal informação. A variação na autoinformação ocorreu em referência à cor e também em relação à posição no cotidiano social e nas preferências culturais.

Dentre os que se declararam brancos, um justificou que o fez para “enquadrar-se” às alternativas oferecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os colaboradores que se declararam negros também não se

reportaram às categorias preestabelecidas em relação à cor, parda ou preta, corroborando assim o que Sansone (2008) aponta sobre o desenvolvimento de identidade negra: seu caráter eminentemente diverso e mutável. Este é um importante dado que será retomado adiante, na discussão sobre o processo identitário no cotidiano escolar.

Além das narrativas aqui apresentadas por meio de excertos, cujos autores são referenciados por meio de nomes fictícios, constituíram documentos para análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana – (DCNERER) - (BRASIL, 2013). Recorreu-se também à Matriz Curricular de História (MCH) da rede de ensino destacada.

Foram consultados trabalhos produzidos por pesquisadores em educação e relações étnico-raciais, para que se pudesse estender os significados das narrativas produzidas, no que apontam como desafios na construção de um currículo equânime, democrático, de combate à discriminação e ao racismo e como fomento à ampliação de um processo identitário e de pertença sociocultural docente e discente.

A abordagem étnico-racial no processo de formação inicial e continuada do docente

Ao longo dos últimos anos inúmeras pesquisas ocorreram com o objetivo de investigar a situação de implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino.

Maria Lucia Muller (2013), professora do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da Universidade Federal de Mato Grosso, ao analisou as dificuldades que se apresentam para a implantação da lei a partir dos dados obtidos nas pesquisas realizadas no Nepre. Destacou, dentre outros pontos, as “tímidas” iniciativas isoladas de oferta de cursos na área aos professores da Educação Básica. Atribuiu a escassa oferta ao baixo investimento, por parte do Poder Público, na implementação da política educacional.

Nesta pesquisa também se encontrou o reflexo dessa oferta problemática sobre como ensinar História, mais especificamente a História da África e do Brasil

a partir da temática étnico-racial, como propõem as diretrizes curriculares. A abordagem em educação étnico-racial sequer ocorreria. Um dos nossos colaboradores revelou que durante sua graduação teve “[...] um módulo bem curtinho de História da África e como preparação de terreno para entender a relação de seus reinos com os europeus”, enfatizando em sua fala que o conteúdo apresentado sempre se baseava na ótica europeia.

Muller (2013) destaca dificuldades “[...] no que se refere às possibilidades de formulação de cursos” devido à pouca visibilidade das questões em torno das relações raciais no Brasil. Além disso, a autora afirma não perceber discussão sobre a temática, o que atribui a certa resistência do corpo docente, desde os formadores de professores até a Educação Básica. Para ela,

A marca do magistério, seu *ethos* mais caro, é a ilusão de que trata a todos os alunos de igual maneira. (...) Ainda há muita resistência, tanto na Universidade quanto na rede de ensino (...). A resistência aumenta ainda mais, quando se trata de discutir a situação de desigualdade que é conferida ao grupo social negro (MULLER, 2013, p. 43).

Tania Mara Muller, professora do Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ – PPRER, e Wilma de Nazareth Baía Coelho, Coordenadora do NEAB/UFGA – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA, ao analisarem os resultados das pesquisas desenvolvidas na última década, ressaltaram como perspectivas

[...] o alerta de Carlos More (2008, p. 157-159) quando diz que o tema “encontra-se num lugar privilegiado para a produção e proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana – o racismo com seus múltiplos derivados ideológicos (religiosos ou laicos) (MULLER e COELHO, 2013, p. 50).

Para as autoras, além da inserção do estudo da História da África e do negro nas escolas brasileiras, ainda há desafios quanto à superação do discurso

eurocêntrico das fontes bibliográficas disponíveis e a carência de material didático, devido ao baixo interesse do mercado editorial em disseminá-lo. Para tanto, consideram que seria necessário “[...] um grande esforço político, nacional e internacional, numa proposta pluridisciplinar que garantisse a atualização histórica, menos raciológica ou ideológica, e sua ampla divulgação”. Acrescentam a importância da competência teórico-pedagógica docente para sua inclusão curricular e desenvolvimento de práticas que permitam “demolição de estereótipos” (MULLER e COELHO, 2013, 54).

No trabalho de escuta dos colaboradores desta pesquisa acerca da formação inicial e da abordagem da educação racial, verificou-se que tiveram o mínimo de conteúdo acerca da temática étnico-racial, história e cultura afro-brasileira e africana. Atribuem a essa falta de formação a dificuldade que têm no trato da questão no cotidiano escolar.

Muitos professores também não ouviram falar nessa Lei. Muitos professores, não sabem, não trabalham porque não sabem. Eles vão dar preferência a uma questão de seu domínio. Isso é muito natural até. E não é uma questão de maldade, não é que ele seja racista. Ele não trabalha porque não tem domínio (Zulai).

As narrativas apontam a necessidade de deslocamento da visão eurocêntrica do conteúdo escolar e do salto docente em direção à educação para a diversidade de sujeitos. Reconhecer o currículo como campo de produção de conhecimento, não mais de verdades incontestáveis e de produção de identidades não fixas (HALL, 2005), é o que poderá possibilitar processos de identificação de sujeitos em diferentes práticas e culturas de grupos (auto) referenciados a variáveis como raça, etnia, gênero e sexualidade, dentre outras.

Os professores sentem necessidade de conhecimento histórico para lecionar a disciplina História de acordo com o proposto pelas diretrizes curriculares. Trata-se de uma complexa necessidade de mudança no sistema educacional, conforme se constata na solicitação abaixo, de um dos colaboradores.

Por isso, quando a prefeitura manda alguma apostila de África, pergunto sobre como lidar com isso. Não me sinto com preparo igual a gente tem ao tratar de outros assuntos. Por exemplo, sobre feudalismo a gente fala anos, um calhamaço de coisas. Sobre África? Isso me faz falta na formação (Kito).

O conhecimento das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a discussão coletiva sobre seu conteúdo são necessários para subsidiar a prática pedagógica cotidiana.

Em 2007, Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP 003/2004, já situava razões históricas e ideológicas para a dificuldade quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com hemisfério norte, ao lado de tantos outros equívocos (GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 500).

Passada mais de uma década, a permanência das mesmas dificuldades, ou seja, o fato de a Lei ainda “não pegar”, como falou um dos colaboradores, pode ser analisado à luz daquilo que Monteiro (2013) chama de “caráter antagônico e divergente” no contexto da política educacional. Refere-se à pesquisa sobre os limites na formação de professores quanto à educação antirracista.

A formulação e aprovação das referidas leis coincidem com a reforma do Estado brasileiro e, por consequência, com um conjunto de políticas e programas educacionais de adequação do campo escolar aos princípios e valores necessários à reestruturação do desenvolvimento do modo

de produção capitalista. Tais políticas e programas do campo da educação vêm sendo acompanhados, delineados e controlados, em alguns casos, por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO (MONTEIRO, 2013, p. 66).

Nesse sentido, para a autora, é crescente o modelo empresarial de gestão da educação superior, com ênfase na rede privada, deixando a educação de ser vista como direito, passando a ser tida como mercadoria. Cria-se, assim, a necessidade de formação continuada como estratégia financeira. A oferta de cursos de formação pós-inicial aumentou em função da necessidade do mercado de uma profissionalização rápida, o que resultou no enxugamento dos cursos de graduação. Aquilo que deveria ser “atualização” passou a ser “complementação”, segundo Monteiro.

Tal ênfase, em particular na educação superior, torna-se visível, por exemplo, seja pelo número de novas instituições ou cursos criados nos últimos anos, seja pelas reformas curriculares associadas, em alguma medida, à criação de uma necessidade de “aprender por toda a vida”. [...] Isso levou ao desenvolvimento do mercado educacional, apoiado numa visão de profissionalização rápida. [...] Disso decorre a ampliação de cursos pós-formação inicial. Os cursos de capacitação deixam de ser uma estratégia de atualização para se transformarem em complementação da precariedade e ausência da formação inicial, especialmente no que se refere à formação de profissionais da educação (MONTEIRO, 2013, p. 67).

A narrativa de um dos colaboradores vem ao encontro da percepção de Monteiro. A formação inicial de professores não contempla a educação para o ensino da História e Cultura Africana nem para a consciência política e histórica da diversidade da formação da nação brasileira como se lê abaixo:

Sou formado em História. Entrei na faculdade em 2003, me formei em 2006 e foi no último ano que tive contato com conteúdo relacionado à História da África. Em 2003 teve a

aprovação da Lei 10.639 e as universidades tiveram que se adequar. Começamos a ter um contato, porém nenhuma formação específica. Portanto, me formei com uma demanda já de formação posterior relacionada à questão étnica (Kesia).

Entende-se que a formação docente para a prática pedagógica, como orienta o Relatório CNE/CP 003/2004, deve ter, como centrais, questões para além dos conteúdos sobre a história e a cultura africana, indígena ou de qualquer outra etnia. O conhecimento acerca do desenvolvimento, ao longo da história, dos conceitos de raça e etnia – por vezes utilizados como sinônimos na atualidade – precisam ser de conhecimento docente, pois constituem uma plataforma para o posicionamento crítico e reflexivo da política educacional proposta. Construções ideológicas criadas no passado para justificar a escravização e naturalizar as desigualdades sociais precisam estar na pauta da formação docente.

No entanto, pesquisadores como Simon (2013) percebem o processo de escolarização voltado para a “[...] lógica do capitalismo das grandes empresas e do consumismo individual”, e a política educacional passa a atender os seguintes objetivos:

Manutenção de uma economia internacionalmente competitiva; redução do valor das distribuições orçamentárias para a educação; promoção de uma parceria cultural e econômica entre as escolas públicas e as empresas privadas; estreitamento dos padrões de competência a serem cobrados de estudantes e professores (as) (SIMON, 2013, p. 63).

Padrões de desempenho definidos e desenvolvidos a partir de modelos financiados por instituições internacionais, como a organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial, norteiam atualmente decisões macro e micro educacionais no interior de escolas públicas e privadas. Alunos e professores ficam submetidos à avaliação externa e em larga escala. Avaliações standardizadas como estratégia de “[...] políticas que tendem a convergir para a homogeneização da educação e da formação, em vez de para

sua adequação à diversidade e à identidade cultural, social e econômica de cada Estado-Nação” (FERREIRA, 2015, p. 155).

Mais uma vez vem à tona a contradição apontada anteriormente entre as proposições das Diretrizes Educacionais e as condições da realidade, tanto da formação docente, quanto da prática cotidiana no interior das escolas, em particular da Educação Básica.

O currículo dos cursos voltados para a formação docente, no sentido de atender aos princípios que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, exige percepção e reconhecimento do Brasil como nação multicultural, portanto com diferenças constitutivas, como propõe o Relatório CNE/CP 03/04. Além disso, há que se discutir sobre a historicidade dos conceitos de raça, cor e etnia (Ribeiro, 1995; Sansone, 2004; Pinho e Sansone, 2008), de modo a ampliar o campo de interpretação e discussão sobre a temática racial no país.

Este é um conhecimento importante para reflexão e embasamento de ações educativas. Observe-se a narrativa que segue:

Acredito também que ainda falta formação na área, formação de verdade, não é uma reunião de duas horas e meia, ouvindo uma palestra com alguém. Precisa de formação contínua, com material de África, sobre como trabalhar isso. Como trabalhar isso com aluno negro na sala de aula. Isso é uma coisa que a gente não sabe, como é que a gente vai trabalhar a escravidão com ele? A gente não pode expor o aluno porque às vezes, tenho certeza que expõe, nem é por mal, mas essa é uma forma de expor também, de torná-lo mais diferente do que já se sente. Precisamos de preparo para lidar com essas questões na sala, na prática (Kito).

Para alguns professores, o fato de se evidenciar a condição de negritude do aluno pode ressaltar uma diferença e fragilizá-lo de maneira a criar conflitos e gerar violência. Nesse contexto, para alguns docentes a multiculturalidade pode polarizar, ou mesmo expor os alunos. No entanto, à luz desta interpretação, o não tratamento de tal questão pode significar uma proteção à custa de sua invisibilidade.

Verifica-se, assim, que não se promovem discussões desde a Educação Básica até os cursos de licenciatura, acerca do desenvolvimento de identidades sociais ou culturais no Brasil. Essas identidades são “[...] mediadas pela classe, pela geração, pela profissão, pela posição geográfica e pelo gênero” (SANSONE, 2004, p. 255-26), e a questão da raça ou da etnicidade, muitas vezes não é destacada. Além disso, é preciso lembrar, como afirma Sansone (2004, p. 255-26), que “[...] a etnicidade pode existir sem a raça, e a raça, sem a etnicidade”. O autor expõe que:

Em algumas circunstâncias - e o Brasil parece ser um bom exemplo disso -, um grupo racializado pode optar por contrabalançar sua marginalização de outras maneiras que não por uma exibição rigorosa da identidade negra. O grupo pode refugiar-se numa reação baseada na classe, pode tentar subverter o mito nacional da democracia racial, transformando-o num instrumento para promover de baixo para cima as reivindicações de igualdade, ou pode manipular cuidadosamente a identidade negra, recorrendo a ela em alguns momentos e dimensões da vida, mas não em todos (SANSONE, 2004, p. 271).

Talvez este seja um caminho de entendimento acerca da questão destacada por Giroux, sobre “[...] por que tão poucos acadêmicos incorporaram os Estudos Culturais à linguagem da reforma educacional, particularmente nas faculdades de educação” (2013, p. 83). Giroux explicita que isso, em parte, se deve aos modelos tecnocráticos que estruturam os programas de educação e às questões de ordem da prática, Acrescenta a importância dada à gestão e administração em detrimento da melhoria das escolas como esferas públicas democráticas. Além disso, observa que:

[...] a tradição dominante [na formação docente] favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de autodeterminação. Enquanto outras disciplinas incorporaram, discutiram e produziram novas linguagens teóricas para se

conservar em dia com as cambiantes condições históricas, as faculdades de educação têm mantido uma profunda suspeita em relação à teoria e aos diálogos intelectuais (GIROUX, 2013, p. 83).

Para além da apropriação do referencial teórico e da sistematização de práticas educativas, seja nos cursos de formação docente, seja no processo de escolarização na educação Básica, a discussão está dada, o que permite, ou suscita, na rede de relações humanas, minimamente, um olhar para as diferenças que constituem os indivíduos na “produção” de suas identidades, enquanto sujeitos em suas diversas dimensões – individual, coletiva, corporativa; de gênero, classe; cultural e socialmente. Ainda que a educação de relações étnico-raciais não esteja em pauta pedagogicamente - quanto ao aspecto metodológico e didático - a temática passou a fazer parte do dia a dia escolar, o que requer atenção quanto aos efeitos provocados nas relações cotidianas.

O posicionamento docente: identidade e diferença como produção sociocultural

Pensar em identidade – o que se é – e em diferença – o que não se é - deve ser o centro da questão pedagógica, para interpretação das diretrizes para a educação de relações étnico-raciais, objeto deste estudo. A concepção de que a identidade e a diferença são construções sociais, que envolvem relações de poder, aproxima-se de uma pedagogia voltada para as questões cotidianas conflituosas, hostis e até mesmo violentas.

As narrativas permitem pensar no processo identitário como “efeito” das vivências ao longo da vida familiar e acadêmica, e como isso pode repercutir no cotidiano da docência.

Um colaborador, ao ser indagado sobre sua relação com a temática étnico-racial, apresentou-se como sendo de família afro-brasileira, e por isso justificou o fato de a temática lhe ser importante desde que “se entende por gente”. Esse tempo, “desde que se entende por gente”, assim foi descrito:

Desde a reunião de pais na escola, ao ver meu pai ser tratado diferente e só depois de dez anos reparar por que ele foi tratado diferente! (Ayo).

A diferença não foi marcada somente na escola, mas ali foi percebida. E foi isso que lhe possibilitou ler situações na própria família. Relatou que as músicas que ouvia e o corte de cabelo do pai – a marca da diferença a que se referia no excerto acima – foram marcantes na constituição da identidade de “não branco”, assim como a diferença de comportamento em festas familiares:

A relação em família – as conversas muito diferentes – a família de minha mãe é mais de brancos. [...] o jeito de se portar numa festa é totalmente diferente entre brancos e negros! (Ayo)

Na fala “[...] o importante que na formação da minha identidade, não ser branco sempre foi importante”, interpreta-se que “não ser branco” sempre foi uma questão para ele. Uma situação vivenciada quando presenciara o tratamento diferenciado ao pai, por conta de seu cabelo, e que, mais tarde, voltaria a ocorrer, e novamente no ambiente escolar.

[Há diferenças] sim. E você vai racionalizando depois que se torna adulto quando busca na memória algumas lembranças. O importante é que na formação da minha identidade, não ser branco sempre foi importante, inclusive quando entrei no magistério isso também ficou muito evidente – eu não sou branco! O sistema deixa bem claro quando você não é branco. Por exemplo, você chega na escola para ingressar e lhe perguntam: você veio para a manutenção? (Ayo).

Indagado sobre de onde viria a identificação de “não branco”, Ayo respondeu que, por conta da “cultura do brasileiro”, de “definir” o negro pela graduação da cor de pele, em muitas circunstâncias ele é tratado na “condição de morenã”, ou de “mulato”, nunca como preto ou negro.

No aspecto sexual sou morenã, mas na hora de se fazer respeitado, intelectualmente, tem que se esforçar mais perante os colegas! Hoje não sou tão novinho, antigamente pensava que era por ser muito novo. Hoje percebo que há um forte viés racista. Há certas comprovações a serem dadas todo dia. [...] Quando você fala que sou negro, eles dizem, mas você é um tipo achocolatado, você é um mestiço, mulato (Ayo).

Percebe-se aí a o reconhecimento da diferença como natural, mas também a tensão com a questão cultural. O tratamento como “não branco” por características fenotípicas. Em 1995, Darcy Ribeiro assim concluía um estudo sobre classe e raça na formação do povo brasileiro:

Prevalece, em todo o Brasil, uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva. Ocorre, efetivamente, uma morenização dos brasileiros, mas ela se faz tanto pela branquização dos pretos, como pela negriização dos brancos (RIBEIRO, 1995, p. 224).

No Brasil, o racismo incide sobre a cor de pele devido à mestiçagem não ser punida, mas louvada, segundo Ribeiro (1995). No entanto, isso não a exime de ser hostilizada. Para o autor:

O preconceito de cor dos brasileiros, incidindo, diferencialmente, segundo a matiz da pele, tendendo a identificar como branco o mulato claro, conduz antes a uma expectativa de miscigenação. Expectativa, na verdade, discriminatória, porquanto aspirante a que os negros clareiem (RIBEIRO, 1995, p. 236).

O posicionamento como “não branco”, de Ayo, também poderia ser lido como “não negro”, se a identidade fosse considerada como fixa e essencializadora. E é nessa perspectiva que Silva (2014) discute sobre identidade e diferença.

[...] as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a

identidade. [...] As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral, oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade; identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2014, p. 75).

Se, em 1995, Ribeiro tratava a identidade como “efeito do processo de assimilacionismo ou miscigenação”, Silva (2014) traz para discussão a questão do “hibridismo”, por meio do qual a identidade daí originada “[...] não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2014, p. 87).

Outro colaborador narra o seguinte, sobre “ser negro” enquanto processo identitário:

O pior do racismo é que as pessoas não percebem que elas estão negando a humanidade do outro. [...] Para muitas crianças é difícil lidar com isso. Eu, adulto hoje, consigo. Passei por um processo de compreensão de quem eu sou, de entendimento e aceitação do que é ser negro e faço isso com meus filhos. (Enzi).

Ribeiro (1995) oferece elementos para análise da expressão, “o que é ser negro”, trazida à tona por Enzi para elucidar situações de seu cotidiano quando era criança:

[...] o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inata e inelutável. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa (RIBEIRO, 1995, p. 222).

Livio Sansone (2004), que realizou uma longa pesquisa em Salvador – BA, recentemente afirmou que “[...] há um grande esforço para tentar alterar a autoimagem com respeito à diversidade étnica” brasileira. Isso devido ao convencimento dos pesquisadores de que “[...] o Brasil é ou deveria ser um país multicultural e talvez até multiétnico, apesar de sua celebração da mistura racial e étnica nos discursos oficiais e populares sobre o tecido da nação e seu povo” (SANSONE, 2004, p. 10). Para o autor, as relações raciais no país têm caráter informal na interação entre pessoas de cores e classes diferentes, “[...] bem como uma ausência de distinções raciais claras”. Contudo, afirma que “[...] a maneira como os membros dos diferentes grupos sociais vivenciam o mito da democracia racial ou a celebração da morenidade é a mesma” (SANSONE, 2004, p. 11).

No excerto abaixo, Enzi relata que quis ser professor de escola pública para incentivar nos alunos a terem curiosidade sobre o porquê de tratamento desigual como os por ele sofridos quando a polícia fazia ronda em sua comunidade.

Eu cresci em várias comunidades no Rio de Janeiro. [...] Queria entender por que era tratado como um bandido se eu era uma criança que estudava; que tinha uma família que me assistia. Eu era um bom menino. (...) Eu sou aluno formado da primeira turma cotista da UERJ e quando eu entrei na faculdade eu vi um mundo totalmente diferente do que eu conhecia. [...] Eu fui o primeiro da família a se formar, a entrar na universidade pública. Engraçado que meus tios achavam que eu era preguiçoso [por priorizar os estudos] (Enzi).

Novamente, recorre-se a Silva (2014) para pensar o quanto a compreensão sobre identidades não fixas instiga discussões sobre as relações de poder e os processos de diferenciação cotidianos contínuos. E a pensar também sobre o quanto tais questões incidem no posicionamento e prática docente.

Compreende-se, com fundamento em Silva (2014), que, se o tratamento dispensado às diferenças for calcado na tolerância ao diferente, o posicionamento do professor pode

[...] variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para

a qual nada que é humano lhe é “estranho”, sem, contudo, questionar as relações de poder e assim gerar outras “dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada” (SILVA, 2014, p. 98).

Moreira e Candau (2003) chamam a atenção para uma possibilidade ao desenvolverem um trabalho com docentes acerca de educação escolar e cultura:

Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 163).

A cultura escolar tende a não reconhecer, valorizar e refletir sobre as diferenças. E como já se mencionou neste texto, isso não é somente em relação aos discentes. A diversidade sociocultural dentre docentes ainda não se faz reconhecida, valorizada e tornada um disparador de tematização de práticas pedagógicas e socioeducativas. A cultura escolar ainda valoriza a igualdade enquanto homogeneidade e, assim, prevalecem categorizações que invisibilizam preconceitos e discriminações, das mais sutis às mais grosseiras, intensamente ofensivas.

Um colaborador, ao falar da composição racial da escola em que trabalha, revelou que em sua unidade “há poucos, muito poucos” professores negros, e que não há “diferenciação” no relacionamento entre eles, porém complementou dizendo:

Você me pergunta se temos professores negros, sim, temos bem poucos, e dentre nossas atuações não há diferenças. Há diferenças dentre os outros profissionais da escola, pois aí aparecem questões do “embranquecimento”, que é algo da pessoa com o passar do tempo, não enxergar a ela mesma como negra, como afro (Kito).

O sentimento de pertença sociocultural, ou seja, a consciência da própria identidade racial dos professores, portanto, deve ser objeto de discussão no interior das escolas. Refletir “[...] sobre o lugar das pessoas negras e da cultura afro-brasileira em suas vidas e sobre como o racismo está presente na trajetória pessoal e profissional” (CARREIRA e SOUZA, 2013, p. 76) é fundamental para maior consciência e enfrentamento dos desafios cotidianos.

No documento Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (CARREIRA e SOUZA, 2013), a Dimensão 5, ao abordar a atuação dos profissionais de educação discorre sobre o enfrentamento da discriminação entre os próprios profissionais e propõe reflexão coletiva sobre as causas e os significados de tais situações e desdobramentos em ações pedagógicas.

Entende-se que, como “herdeiros” de uma educação voltada para a homogeneização, os docentes tragam consigo práticas em relação a si e ao outro, cujo horizonte se torna a pertença ao grupo social culturalmente reconhecido e valorizado.

Nesse sentido, pode haver o entendimento de que as diferenças – tidas como aspectos individuais e de ordem da natureza de cada sujeito, ou como diferença de classe social – “[...] devam ser superadas e a homogeneização é o que se pretende alcançar”, como aponta Candau (2011, p. 244). Para a autora, a cultura escolar continua fortemente pela lógica da homogeneização.

Contudo, o cotidiano escolar atual revela uma realidade heterogênea e múltipla, e, assim como Moreira (2004), entende-se como necessário oportunizar condições de fortalecimento do profissionalismo docente de modo a fornecer-lhe “[...] autonomia para interpretar e aplicar políticas curriculares”, tais como as que visam o combate à discriminação e ao racismo.

O fortalecimento da identidade docente perpassa pelo investimento no professor, em seu conhecimento teórico e de si mesmo na tessitura das culturas – um sujeito nelas produzido e as produzindo cotidianamente.

Currículo e gestão didática de conteúdos em relação à educação das relações étnico-raciais

Iniciamos por refletir sobre o que há de comum nas várias definições acerca de currículo, ou seja, sobre a concepção de que se trata de uma seleção de conteúdos respondendo a pelo menos duas questões: “o que deve ser ensinado” e “para que”. Essas indagações se aplicam, desde a construção do projeto político pedagógico, até ao plano de ensino das várias disciplinas de cada etapa do ensino, acrescentando-se nesse momento o “como ensinar”.

Tais perguntas são respondidas de um determinado lugar, num determinado tempo e são permeadas pela visão expressa em programas governamentais, em normativas de sistemas de ensino e regimentos escolares.

As DCNERER partem do pressuposto de um currículo escolar para a diversidade, para a celebração das diferenças e igualdade de direitos, o que demanda mudanças significativas no cotidiano escolar. O “o que” ensinar inicia-se pela seleção de conteúdos culturais - inclusive de culturas negadas e silenciadas no currículo, como é o caso da história e cultura africana ao longo dos anos.

Santomé (2013, p. 160) destaca a importância de possibilitar ao alunado aquisição de consciência da realidade como forma de prepará-lo para a vida. Chama a atenção para a reflexão sobre “[...] que cultura definimos como existente e como válida, que cultura queremos transformar”. Entende-se que esse posicionamento frente à seleção de conteúdos e práticas de ensino é de suma importância para o processo de escolarização, por conseguinte também o é para a educação de relações étnico-raciais.

Para o ensino das relações étnico-raciais, as DCNERER orientam o tratamento metodológico embasado na “articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (BRASIL, 2013. p. 505).

O tratamento didático deve contemplar atividades em que:

- se explicita, busque compreender e interpretar diferentes formas de expressão e organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;

- se promovam oportunidades de diálogo em que se conheçam e se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais;
- sejam incentivadas atividades em que pessoas de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente;
- haja a interface de conteúdos de diferentes disciplinas (Arte, Literatura, História do Brasil) e em diferentes espaços educativos no cotidiano escolar.

Dentre os temas indicados nas Diretrizes:

- Iniciativas e Organizações negras – acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade;
- Datas significativas (13 de maio – Dia Nacional de Luta contra o Racismo, 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, 21 de março – Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial) de significado histórico e político, seu contexto e repercussão;
- História de África articulada com a História do Brasil; ancestralidade e religiosidade africana, civilizações, tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados, ocupação colonial na perspectiva dos africanos, lutas pela independência, papel da União Africana, Diáspora: diversidade e acordos;
- Cultura Afro-brasileira: o cotidiano e celebrações do jeito próprio de ser, viver e pensar, as contribuições acadêmicas, bem como a produção científica, artística e política na atualidade.

O Plano Curricular da Matriz Curricular de História (MCH) da rede de ensino estudada é organizado a partir de quatro Eixos. Os eixos são apresentados ano a ano e com temas e conteúdos distribuídos bimestralmente, destacando-se “questões geradoras” e respectivas “expectativas de aprendizagem” (MCH, 2012, p.54-63).

O conteúdo, especificamente sobre História ou Cultura de África, nos anos finais do ensino fundamental da respectiva MCH, visa subsidiar respostas às seguintes “questões geradoras”:

- Para o Eixo: Origens da Humanidade e Povos Antigos – poder, cultura e trabalho: O que é África? O que é América? Quais foram os povos que se desenvolveram na África? Quais foram os povos que se desenvolveram na América? (6º ano);
- Para o Eixo: Europa e outros espaços – poder, cultura, sociedade: Como era a África antes da chegada dos europeus? Como o Brasil surge como nação? Como era o Brasil da época do Império? Como surge a República? Como explicar o uso da violência para dominar povos e territórios da África e Ásia? (7º, 8º e 9º anos).

Adiante, discussões acerca das percepções dos docentes entrevistados sobre tal organização.

Por ora, apresenta-se uma discussão sobre “gestão didática de conteúdos”.

Para Ambrosetti (2012), à interação entre professor e aluno em sala de aula deve-se somar um terceiro elemento – o conhecimento. O “[...] compromisso com o aprender e o ensinar que perpassa a trama de comunicações nessa relação” é o que permeará os significados atribuídos aos sujeitos envolvidos, ora na posição de quem ensina, ora na de quem aprende (AMBROSETTI, 2012, p. 80). Para a autora, ao professor cabe conhecer seus alunos em suas particularidades e envolvê-los num processo de aprendizagem, enquanto ele próprio desenvolve sua prática docente cotidiana, também num constante processo de aprendizagem.

Marli André (2012) postula que, para se promover um ensino para as diferenças, “[...] é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional [...] aceitar as incertezas”, o que exige promover diferenciações e tratamento diferenciado, sob o risco de

Acirrar diferenças culturais, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição, competição, conflitos de toda sorte. (...) A diferenciação requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade a cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural (ANDRÉ, 2012, p. 19).

Partindo do mesmo posicionamento das autoras Ambrosetti (2012) e Marli André (2012) e da concepção de currículo acima exposta, é que se analisou a narrativa dos docentes acerca do ensino de História e Cultura Africana, enquanto co-autores da MCH. Atente-se para a concepção de currículo refletida na prática de ensino e na gestão dos conteúdos.

Os conteúdos da Matriz são muito breves, muito simples, e não abarcam essas questões [a temática raça e etnia] (Zulai).

[...] efetivamente, na Matriz Curricular, não me recordo dessa abordagem (Enzi).

Entende-se que nessas falas as perguntas “temas geradores” não são reconhecidas como organizadoras do aprendizado, pois, se assim o fossem, questões do cotidiano dos alunos seriam abordadas como “conteúdos de ensino”. Informações da comunidade local acerca da participação social e acesso a bens que deveriam ser comuns seriam discutidas à luz da História – da leitura do presente à luz de fatos passados.

É possível ler ainda que a educação étnico-racial está invisibilizada a ponto de não ser reconhecida historicamente, por exemplo, na “questão geradora” “Como o Brasil surge como nação?”.

Particpei da construção da Matriz de História, exatamente do texto que fala da questão indígena, da Lei 11645/08, complemento da Lei 10.639. Abordamos bastante sobre as matrizes africanas, mas nossa Matriz ainda é eurocêntrica (Jamelia).

A percepção da MCH como eurocêntrica é comum a todos os docentes entrevistados. As “questões geradoras” demarcadas como possíveis enunciados, sobre os quais poderiam ser problematizados e discutidos os temas propostos pelas Diretrizes Nacionais, dizem respeito ao Eixo: Europa e outros espaços - poder, cultura, sociedade.

Quando a temática é percebida como passível de ser abordada, logo em seguida vêm as justificativas do porquê não ser trabalhada no cotidiano.

E nossa Matriz, na verdade, é meio problemática porque não está pronta. Ela foi impressa às pressas naquele ano de 2012, falta discussão. Até tem espaço, só que pequeno. A gente tem que cumprir todo aquele calendário, toda aquela matéria, principalmente nos oitavos e nonos anos, tem que dar prova, tem que dar trabalho, tem que ensinar um monte de coisas e aí nessa pressão em cima de que o aluno tem que passar na escola X e não sei o que mais, a gente não consegue lidar com essa questão. Se a gente quer fazer isso, na medida do possível, a gente tenta inserir em outros assuntos, principalmente quando se trata de Brasil Império, da escravidão, do Brasil República (Kito).

Notou-se a presença forte do conteúdo Brasil Império, Escravidão e Brasil República, porém, à primeira vista, tratados como fatos do passado, e não como narrativa histórica que repercute no cotidiano do aluno na atualidade.

No excerto abaixo constata-se a MCH como um rol de conteúdos, e não como campo de produção de conhecimento de si e do outro.

Na elaboração da Matriz conseguimos colocar alguns elementos, mas em momento algum [essa temática] foi foco. Em momento algum foi da maneira como deve ser, integrada à história. Ficou sempre como capítulo, como algo a ser trabalhado, mas não integrado à história (Kesia).

O ensino calcado em elementos da história contada do ponto de vista do europeu é uma constante. O colaborador Ayo chamou a atenção para a necessidade de um novo tratamento da História como objeto de ensino no período escolar.

Considero que o documento tem muitos pontos positivos. É uma obra coletiva! Hoje se eu tivesse oportunidade de discutir seria pontual a reformulação para os anos iniciais. Do sétimo ao nono ano, falaria bastante sobre as adequações que devem ser feitas, não só relacionadas à lei especificamente, de 2003 e 2008, mas em relação ao que se discute da história praticada que deve ser, sobre como a

gente pensa história na educação básica e, sobretudo com o que se discute hoje na academia sobre o que é história, historicidade, não só a questão ética, mas a questão do eurocentrismo! (Ayo).

Recorre-se, aqui, ao artigo de Santos e Lima, desenvolvido para o XVIII simpósio Nacional de História realizado em Florianópolis – SC, em julho de 2015. Nele os autores falam em reeducação, pois pressupõem que já há uma educação para as relações raciais. Acrescentam que “[...] a consciência do papel da disciplina escolar que constitui identidades dentro de um projeto nacionalista” não é elemento novo. Falar em reeducação das relações étnico-raciais significa falar de mudança de paradigma na escola, implicando-a na promoção de fissuras, rompimentos e transformações, o que demanda maior proximidade entre a realidade do aluno e o ensinar.

Os autores, por meio das investigações em educação étnico-racial, depa-
raram questões que apontam que nesse campo devem se articular instrumentais
teóricos da Educação e da História, tornando-se central a “[...] incorporação de
saberes distintos em currículos adequados às realidades locais”.

A problemática da reeducação étnico-racial pode ser um
caminho frutífero para se equacionar o distanciamento entre
os eventos do passado e questões do presente, princípio
fundamental para a História como disciplina escolar e central
para o desenvolvimento do pensamento histórico (SANTOS
e LIMA, 2015, p. 1)

Para Santos e Lima (2015), a educação de relações étnico-raciais não exige
apenas inclusão de disciplinas em currículos, mas também discussão ampla
acerca dos funda-mentos e do sentido da educação.

No caso especificamente dos cursos de licenciatura de
ensino superior, vemos nascer uma série de indagações
teórico-metodológicas que se colocam como desafios tanto
para a produção acadêmica, como para as práticas docentes
nas diferentes instituições que tomam para si a tarefa de
ensinar História, exacerbando a necessidade e a urgência de

interlocuções não só das questões que dizem respeito a aspectos teóricos, mas de maneira integrada àquelas relacionadas ao como formar no contexto de diferentes demandas formativas (SANTOS e LIMA, 2015, p. 2).

Zulai conta que, ao “trabalhar imperialismo e neoliberalismo no nono ano”, abordou “o racismo científico do século XIX e a antropologia criminal”:

Apresentei essa teoria e levei para eles questionarem se ainda hoje a cor de pele continua sendo um fator, não de propensão ao crime, mas de racismo. Citei o exemplo da justiça, não só da brasileira, mas de outros países também, e perguntei se ainda hoje, em situações semelhantes, um branco e um negro têm o mesmo tratamento por parte dos policiais (Zulai).

Indagado sobre como conduziu a discussão, relatou que se reportou a vídeos atuais que circulam pelas redes sociais.

Discutimos sobre um vídeo no youtube, de uma pegadinha na qual tem uma bicicleta amarrada com corrente numa árvore, chega um rapaz branco que tenta de toda forma detonar a corrente pra pegar a bicicleta. Questionado por quem passa e vê a cena, ele justifica que a bicicleta é dele e que teria perdido. Várias pessoas o ajudam. Quando é um rapaz negro, na mesma situação, ninguém ajuda. Eles acham que o negro está querendo roubar a bicicleta. Eles então fizeram um monte de questionamentos. Até porque trabalho numa situação de periferia, e estas situações fazem parte do cotidiano deles (Zulai).

A discussão e a aproximação de um fato histórico ao cotidiano de imediato produziram efeitos subjetivos. Zulai relatou que os alunos “[...] logo associaram [a situação] à experiência deles nos 'rolezinhos' quando são barrados na porta dos shoppings”. E numa expressão de contentamento consigo mesmo “pelo dever cumprido”, concluiu: “[...] eles já sentiram na pele essa situação [...] só não tinham percebido que isso tem conexão histórica com a sociedade escravista do Brasil, e que uma coisa leva a outra”.

Para Santomé (2013), tal situação didática não é comum no cotidiano escolar, pois tende a ser diluída em estereótipos ou invisibilizada de acontecimentos históricos e culturais.

É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu estado atual de inferioridade. (...) Nas instituições de ensino não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária (SANTOMÉ, 2013, p. 164).

O silenciamento da realidade, nesse caso a experiência dos alunos ao serem barrados num shopping, tiraria deles a oportunidade de pensarem na situação como uma estratégia de grupos com mentalidade etnocêntrica – “[...] mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadas, ou a dicotomias exclusivas entre bom e mau”, que configuram ainda “[...] uma das maneiras de construir e reforçar preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhe são impostas” (SANTOMÉ, 2013, p. 165).

O colaborador Enzi na ocasião da pesquisa atuava como Orientador Pedagógico e relatou o seguinte:

Algumas vezes vou à sala de aula e passo algumas atividades, por conta de falta de professor. Passo um documento bem interessante chamado Vista Minha Pele. Trata-se de uma escola com os protagonistas negros e uma menina branca, a única branca que quer ser a miss da escola. Todos dizem que ela não conseguirá por não ter perfil esperado. Mas, tem uma amiga negra, que diz que ela tem que tentar (Enzi)

Destacamos dessa fala dois elementos para pensar. O primeiro diz respeito ao caráter esporádico, ou “turístico” do tratamento didático dado à temática no cotidiano escolar, como expressa Santomé (2013). A temática não fez parte de um projeto ou de uma sequência didática. Trata-se de uma situação isolada, tanto do aspecto do ensino da história e cultura africana como da educação de relações raciais no cotidiano.

O segundo ponto que chamou a atenção foi a escolha desse filme como material didático, por esse educador. Um educador negro. Ao longo de sua narrativa ficou explícita a posição de quem sofreu (ou sofre) a discriminação racial e, desse lugar, entende que pode “ser um bom modelo” para os alunos.

Eles perguntam: professor eu sou negro? Eu respondo: eu não posso dizer prá você se você é negro ou não; eu posso mostrar prá vocês exemplos de pessoas que são consideradas pretas ou pardas e obviamente são negras, aí vocês se identificam ou não com eles (Enzi).

Entende-se, como exposto nas DCNERER, que abordagens como essa constituem desafios para profissionais negros e não negros, já que o racismo não é problema apenas para pessoas negras. Aliás, como o excerto a seguir revela, há os que sofrem o racismo racial sem identificá-lo.

A gente tem alunos brancos e alunos negros. Nesses alunos negros eu não percebo uma identificação de caráter mais étnico. Eles se sentem diferentes, acredito, mas não sabem externalizar isso. Alguns alunos, principalmente os mais extrovertidos, têm brincadeiras como atribuir apelido - tipo o branco chama o outro de “África”, de “neguinho” e eles não percebem o que está por trás disso. Não percebem o caráter de “anônimo” atribuído ao “neguinho”. Eles usam um apelido para o outro (negro). O branquinho tem nome. Os alunos encaram essa situação como uma forma de pertencer ao grupo, porque assim se sentem aceitos. Falta a eles uma coisa que falta a nós enquanto adolescentes, que é pensar mais na nossa condição de gente. Eles sentem certas questões raciais na pele, mas não conseguem teorizar sobre isso ainda (Kito).

A falta de referenciais positivos compromete o reconhecimento do outro – negro – como “modelo identitário”. Jamelia, também orientadora pedagógica, relatou situação bem semelhante.

Um exemplo: um aluno falava do cabelo de uma negra. Perguntei-lhe: que cor você é? Ficou em silêncio, não respondeu. Ele também é negro! Aproveitei para lhe dizer que praticamente todos nós temos origem africana, pois, muito provavelmente alguém da nossa família, pertencia aos que foram escravizados. Fiz uma abordagem tentando resgatar isso pra ele que não é cor da pele que diz alguma coisa sobre caráter, e da necessidade de se valorizar a diversidade. Expliquei que não somos como os países asiáticos, que você olha e todo mundo parece igual! Nós somos totalmente diferentes e que a gente deve valorizar essa diversidade (Jamelia).

Estão aí duas situações conduzidas por orientadores pedagógicos. Indagados sobre qual a repercussão de suas intervenções dentre os professores, a resposta foi que para os “professores é muito difícil”, por falta de conhecimento sobre como “lidar com a situação”.

Essa construção negativa do negro dificultou o trabalho na escola durante muito tempo e eu acho que ainda dificulta. Nós estamos em 2016, treze anos de percurso e a gente vê ainda muitos professores que têm dificuldade de abordar esse tema. No ano passado, como orientadora pedagógica, trouxe para os professores “o perigo de uma história única”, que é um vídeo de uma escritora africana que retrata bem isso – que a gente fica ouvindo só uma história e aquela história se repete tantas vezes que uma hora ela vira verdade. E a gente lida como verdade. (...) A gente tem que lutar pra que isso seja resgatado, pois tenho caso de alunos que negam a existência como negros. Ele não aceita. Eles não se declaram negros. É muito difícil! (Jamelia).

A questão racial invariavelmente aparece permeada pela condição social dos alunos. Conteúdos midiáticos de fácil acesso fomentam discussões, se o professor se dispuser a tratar da temática.

Veja-se a condução de Kito:

Fiz um contraponto ao ver um aluno dizendo que muitas vezes os negros são mais racistas que os brancos. Falei que racismo não é coisa do João, do José, racismo é uma questão de estrutura de um país que vem desde a colonização, desde a escravidão. Expliquei que não tem como um negro ser racista porque ele não usufrui de estruturas de poder para reforçar isso na prática, ele não tem como excluir um branco de nada. Pode excluir um branco de uma festa, do bairro, da casa dele, isso é o máximo que ele pode fazer. Isso não é racismo. Racismo não é falar que o branco não sabe dançar, não é isso. Racismo é relação de poder, tem impacto na economia do país, na vida da população em geral, não de um ou de outro. Aí eu vi que ele ficou pensativo (Kito).

Indagado sobre quais foram as reações dos alunos, Kito expõe que, para ele, nessa faixa etária “[...] os alunos do ensino fundamental ainda não têm maturidade para uma compreensão mais profunda”. Além disso, revelou certa descrença na educação escolar e no exercício profissional da docência. Contudo, relatou que segue na discussão até o aluno “ficar pensativo”.

Dependendo da sala, percebo alunos anestesiados pela estrutura da escola. Para esses, por ser um professor falando, na escola, quando queriam estar em casa dormindo ou na rua jogando bola, qualquer coisa que a gente fale não surte efeito. Nesses alunos é mais difícil chegar, mas tem aquele que é um pouquinho mais antenado e que tem um estranhamento quando a gente oferece um contraponto quando falam algo, que é uma reprodução do que ouvem em casa ou na mídia. Nesses casos a gente vê que há um choque inicial e com o tempo eles vão maturando sobre isso (Kito).

Zulai, no excerto que segue, aponta a complexidade em torno da questão racial. Em sua fala é perceptível “certa naturalização” das situações por ele citadas. Elas soam como “fato e consequência natural” da e na vida de alguns.

Apesar de achar errada, a questão do racismo está meio que internalizada, em todo mundo e a gente não percebe. Por

exemplo, tem a questão de zoar entre os alunos. E tem o tal cabelo ruim entre aspas. Tem a ver com quem tira sarro de quem tira sarro. Tem a ver com quem mora no bairro longe, que pega estrada de terra, que mora na roça, que mora nos sem-terra. Têm todas essas questões em volta da questão racial. A questão racial fica na invisibilidade. Não tem discriminação em relação à cor. Em relação a isso percebo que tem um freio, que de certa forma é um avanço, mas tem toda essa questão social em volta (Kito).

Promover situações de aprendizagem que possibilitem dar sentido à “questão geradora” da MCH da REM, ou seja, refletir sobre “Como o Brasil surge como nação? Como era o Brasil da época do Império? Como surge a República? Como explicar o uso da violência para dominar povos e territórios da África e Ásia?”. Estas são questões que podem constituir-se em situação de ensino da História do Brasil. Contudo, como enfatiza Bittencourt, “[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos” (BITTENCOURT, 2004, p. 20) e este é papel central a ser trabalhado quando se trata de questões étnico-raciais.

Entende-se, da percepção de Jamelia, no excerto a seguir, que para além do cumprimento do programa das disciplinas, aqui em particular, da disciplina História, há que pensar na finalidade educativa da escola. Invariavelmente, a disciplina História tem como objetivo promover “formação de cidadãos críticos”. Bittencourt chama a atenção para o fato de que “[...] a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões” (2004, p. 20).

Na escola é perceptível um clima de racismo e discriminação principalmente, entre as crianças. Elas têm não só o preconceito racial, mas de gênero e em relação às meninas também. O preconceito é presente. Vejo que as famílias também são desprovidas de valorização de suas origens. Como não sabem da sua origem, elas negam, muitas vezes, o berço, não querem ser lembradas por uma coisa ruim, como ser descendente de escravo (Jamelia).

A educação de relações étnico-raciais, que permeia toda a escolarização e, portanto, todas as disciplinas, não tem como único ambiente favorável as aulas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Diante de uma situação discriminatória oriunda de desigualdades nas relações sociais, em função de raça, etnia, classe, gênero etc., o posicionamento do educador, na tentativa de minimamente problematizar a situação e levar os envolvidos a entenderem a discriminação em jogo é de grande importância. O acolhimento àquele na posição de discriminado, para que sinta que não é o responsável por aquela situação é de suma importância num currículo que se projeta para o atendimento à diversidade, e não à desigualdade no ambiente escolar.

No roteiro de entrevista para com os professores abordaram-se atividades desenvolvidas na escola destinadas ao tratamento da temática étnico-racial, valorização da estética negra, por exemplo. Em nenhuma das seis unidades isso ocorreu. Relataram uma ou outra atividade no Dia da Consciência Negra, como mostra cultural envolvendo trabalhos desenvolvidos por um ou outro professor que traz consigo a causa, a militância. Tais atividades, normalmente se restringem à participação de um grupo de capoeira.

Quando uma ação nesse sentido acontece na escola é por ação efetiva de alguém, individual. Um professor que se mobiliza por aquilo. Um professor que se interessa pelo assunto, ou por ser militante, ou por sofrer na pele por ser oriundo desses grupos. Não há um movimento oficial da Secretaria ou do Ministério da Educação por uma ação efetiva para ser discutido sobre isso. Atribuo qualquer avanço nesse aspecto a ações individuais. E se o professor sai da escola, essa ação acaba (Kesia).

Kesia reportou-se a “professor militante” para falar daqueles que agem atentos a atos discriminatórios para torná-los objetos de ensino e conteúdo para discussão no cotidiano escolar. Ayo também se referiu à militância enquanto luta por uma causa e o quanto isso repercute no tratamento didático dos conteúdos em sala de aula. Sua narrativa foi em primeira pessoa: o militante.

Não precisa tratar de escravidão para se tratar de cultura afro-brasileira! Dá para tratar na Revolução Industrial. [...] Tenta-se apagar, [referindo-se à cultura do povo negro e ao que lhes fora negado] mas não se consegue, pois, a característica do meu povo é resistir sempre! E a resistência se dá em cada corredor, cada esquina, cada diálogo, em cada trejeito ou jeito, a cada aula! (Ayo).

Pelo exposto, o fazer cotidiano exige do profissional reflexão sistemática e investigação sobre a própria prática, o que demanda autocrítica sobre a experiência vivenciada para que as ações não se efetivem em improvisações e para que a mera transmissão de conteúdos não gere conflitos maiores.

A vida cotidiana no interior dos estabelecimentos de ensino constitui-se em situações de aprendizagem para além de conhecimentos acadêmicos e formação de conceitos em diferentes áreas, o que revela o papel de grande importância da prática docente a partir do encontro com o currículo prescrito.

Promover a possibilidade de novas leituras acerca das diferentes culturas e refletir sobre a diversidade de valores, crenças, pautas de comportamentos são ações que permitem às pessoas, nas palavras de Santomé (2013), regular “[...] o pertencimento a grupos sociais e assegurar a solidariedade entre si”. Trata-se, pois de uma possibilidade de ressignificações subjetivas e processo identitário, inclusive de bons docentes, antes meros “desenvolvedores de planos de ensino”, hoje na trilha daqueles que se realizam pessoal e profissionalmente na educação.

Santos e Lima (2015) observam que um tratamento didático investido de sentido ao que se ensina em História exige dos profissionais “[...] um esforço maior de aproximação da realidade do aluno no cotidiano”. Trata-se de ir para além da apresentação de conteúdos exóticos sobre a cultura e história de africanos. Trata-se de refletir sobre o papel da escola na formação de identidades, dentre elas, a identidade negra.

Aqui, a população é de classe média baixa à classe média. Tem uma diversidade étnica até, mas não tanto quanto em outras escolas da cidade, em bairros mais periféricos. A gente tem alunos brancos e alunos negros. Nesses alunos negros eu não percebo uma identificação de caráter mais étnico (Kito).

Nesse excerto, percebe-se a “diferença” sendo tratada como negativa ou inferiorizada, e não como constitutiva da identidade humana. Hall (2014), ao discorrer sobre identidade, fala de sua constituição na relação com “o outro”, com o de fora, com o que não é igual. Nesse processo as diferenças emergem e produzem singularidades, ou seja, sujeitos. O autor, provocativamente se pergunta: “Quem precisa de identidades?” E responde: Os sujeitos. Os sujeitos como parte da cadeia discursiva, imersos na linguagem. Isto é, aqueles que falam, aqueles de quem se fala, aqueles para quem se fala. Identidade não é fixa, portanto. Assim também não o é o currículo, enquanto produção das e nas relações humanas.

Madeira e Costa (2012), quando da realização de uma pesquisa depararam-se com a autoidentificação dos alunos negros calcada em situações de desvalorização, apesar da força da mídia com ações condenando o preconceito, a discriminação e a referência aos estereótipos negativos frente à figura da pessoa negra.

Essas impressões levam a crer que a realidade brasileira, no momento atual, reconhece as desigualdades, dado o papel da mídia, a força do movimento negro e de outras práticas antirracistas. Contudo, incentivar a autoidentificação dos sujeitos e a construção de implementação de medidas de combate ao racismo e fortalecimento ao perfil identitário negro, ainda se faz distante (MADEIRA e COSTA, 2012, p. 335).

A prática docente e as situações de ensino tornam-se, assim, tão importantes quanto as políticas educacionais em âmbito local, regional ou global, uma vez que a relação professor-aluno-ensino-aprendizagem constitui processo de identificação e de formação identitária para discentes e docentes.

A seleção de conteúdos ou proposta de sequências didáticas, tendo como objetivo didático a educação étnico-racial sequer foi mencionada. Contudo, as narrativas remeteram a apostar que, nas vezes em foi abordada, a temática fez sentido para cada um dos alunos envolvidos, assim como para seus professores.

Considerações

A educação em relações étnico-raciais impõe aprendizagens a todos os sujeitos. Trata-se mesmo de uma reeducação das relações com vistas à consciência da multiplicidade cultural, do fortalecimento de identidades e do combate às situações de discriminação social e desigualdade na participação de bens socialmente construídos.

Tornar a cultura eixo central do currículo ou conferir uma orientação multicultural à própria prática docente são dificuldades reveladas nas narrativas dos colaboradores, assim como constatação de inúmeros pesquisadores no campo educacional. Moreira e Candau (2003) citam Connell (1993) para explicitar o que não encontravam à época – e julga-se que não é encontrado ainda hoje – nos cursos de formação docente:

Estamos ainda distantes do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. [...] o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157).

Portanto, trazer a cultura como eixo norteador do currículo implica reflexão sobre diferenças geradoras de desigualdades no cotidiano. Implica refletir sobre identidades e posicionamentos “produzidos” na cultura e para a cultura no dia a dia. Faz-se necessário refletir sobre identidades sociais, como realça Hall (1997, p. 26):

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como

sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Se não há como conceber uma experiência pedagógica fora da cultura, então o desafio está em promover espaços de discussão que reconheçam e valorizem as culturas, e não uma cultura. Nesse sentido a “autoconsciência da própria identidade cultural” (MOREIRA e CANDAU, 2003) precisa tornar-se objeto de reflexão pessoal. Isso pode possibilitar a abertura para “desestabilização do modo como o outro é representado” e, ainda, “desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental” (2003, p. 162). Afinal, esse é um dos princípios que sustentam as diretrizes para a educação de relações étnico-raciais. Esse posicionamento por parte do docente pode levá-lo a:

Confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, de modo a favorecer ao (à) aluno (a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos (às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 162).

Além disso, tal posicionamento pode concorrer para intervenções didáticas e educativas em situações reconhecidamente discriminatórias ou racistas. A análise das narrativas reforça a percepção da necessidade de professores reflexivos e mobilizados saberem mais sobre a Educação, sobre a própria disciplina de sua graduação, sobre as políticas públicas - saberes estes entendidos como meio e possibilidade de melhores atuações e intervenções no cotidiano escolar.

Naquilo que diz respeito especificamente à educação das relações étnico-raciais, a narrativa dos docentes apontaram, tanto o caminho já percorrido, quanto o longo percurso a ser trilhado. Encontraram-se professores buscando formação na área por interesse e necessidade própria. Encontraram-se algumas

ações individualizadas promotoras de reflexões sobre a história da formação do povo brasileiro. E encontrou-se algum olhar crítico frente a materiais midiáticos, seja por seu caráter discriminatório, seja por sua intenção educativa contra o racismo.

Entretanto, situações em que ocorrem xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios ainda não se tornaram objeto de ensino, ou tema gerador de discussão no cotidiano escolar como objeto de conhecimento. Tais situações, naturalizadas, podem reforçar relações desiguais pautadas na diferença de cor de pele, de cabelo e de outras características físicas, sociais ou culturais. Em meio a essa complexa relação, percebe-se o silêncio docente por omissão, mais porque se teme causar constrangimento e por não saber lidar com a situação, e menos por não se concordar com o ato em si.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade na sala de aula. In: ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, Editora Papyrus, 2012, p. 73-94.
- ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, Editora Papyrus, 2012, p. 11 - 24.
- BINTTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. Contexto. São Paulo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais**, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CARREIRA, D. e SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo, Ação Educativa, 2013.
- FERREIRA, C. A. **A avaliação das aprendizagens no ensino básico português** e o reforço da avaliação sumativa externa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar., 2015.
- GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis, 2013, p. 61 – 82.

- GONÇALVES E SILVA, P. B. **Aprender, ensinar relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489–506, set. / dez. 2007.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- MADEIRA, M. Z. de A. e COSTA, R. G. As relações étnico-raciais e a implementação da lei 10.639/03. **Revista Políticas Públicas**, São Luiz, v. 16, n. 2, p. 329-339, jul./dez. 2012.
- MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA. Rede de Ensino Municipal, v.1, XXX, Ensino Fundamental, 2012.
- MEIHY, J. C. S. B. e RIBEIRO, S. L. S. **Guia Prático de história oral** – para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro, DP & A Editora, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156- 168, mai./jun./jul./ago./ 2003.
- MONTEIRO, R. B. Limites da formação de professores para a educação anti-racismo no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. In: MULLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Editora Alternativa, Niterói, 2013. p. 63 - 78
- MULLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Editora Alternativa, Niterói, 2013.
- MULLER, M. L. R. **Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei 10.639/2003**. In: SOUZA, M. E. V. (Org). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei N. 10.639/2003**. Rovellet, Rio de Janeiro, 2013.
- PINHO, O. A. e SANSONE. L. (Org.) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador, ABA EDUFBA. 2008. Disponível em www.edufba.ufba.br/2011/12/raca-novas-perspectivas-antropologicas-2ª-ed/
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013. p. 155 - 172.
- SANTOS, L. e LIMA, M. **E se nem todos os caminhos levassem à Roma?** (Ensino de História e Reeducação étnico-racial). Disponível em www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39. Acessado em 24 out. 2016.
- SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais, culturas e identidades negras no Brasil**. Salvador, EDUFBA, Pallas, 2004.
- SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIMON, R. J. **A pedagogia como uma tecnologia cultural**. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis, 2013. p. 61–82.

A QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL EM UM MUNICÍPIO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA

Rafaela Cristina Ribeiro da Luz
Renato de Sousa Almeida

Inicia-se esta discussão com reflexões sobre o fato de que a universalização do Ensino Fundamental é conquista relativamente recente na história da educação pública brasileira – a citar a Lei nº 5.692, que unificou os ensinos primário e secundário. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988, no inciso I do artigo 208, dispõe que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O ensino fundamental recebeu essa designação a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na qual, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, passou a constituir a Educação Básica. Até 2009, era o único nível de ensino considerado obrigatório na educação nacional, fato que foi alterado pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade dos 4 até os 17 anos de idade. Assim, por essa condição de obrigatoriedade, a educação básica passou a ser foco das principais políticas educacionais do país, nas últimas décadas. Assim, o que se propõe a discutir neste artigo é que a garantia do acesso, matrícula e permanência dos alunos não é suficiente para que instituição escola cumpra sua função social, embora sejam condições básicas.

A propagação da escolarização no Brasil nos últimos 50 anos atestou a demanda da sociedade e a expectativa da população de que ela poderia cumprir um papel educativo relevante. Nas palavras de Cavaliere (2009), a presença das classes populares na escola, não mais como exceção, mas como regra, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições. Em

consonância com esse pensamento, Moll (2014) discute que a história da educação escolar no Brasil é marcada pela mesma desigualdade que existe na sociedade. Os marginalizados pela pobreza e também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial apenas tardiamente começaram a ter possibilidade de acesso ao sistema educativo. Essa entrada tardia somou-se à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem. A expansão da rede escolar aconteceu, gradativamente, ao longo do século XX, acelerando-se com o ritmo do processo e das demandas de industrialização no país. Com vagas numericamente inferiores à demanda (MOLL, 2014), a progressão dos anos escolares da educação primária mostrava com clareza o processo de exclusão operado internamente pelo sistema escolar. Homens e mulheres, muitos deles descendentes de escravos, migraram para a periferia das grandes cidades brasileiras ou para o campo. Devido ao difícil acesso a bens e serviços, tornaram-se cidadãos com direitos restritos. O pouco acesso às instituições e o fato de elas serem despreparadas – moldadas à luz de uma visão eurocêntrica e de classe média –, o percurso escolar dessas pessoas foi, em geral, inexistente, descontinuado ou fracassado.

Nas palavras de Cavaliere (2002), o movimento reformador chamado de Escola Nova (ou Escolanovista), do início do século XX, mencionava a necessidade de se reencontrar a função da escola numa sociedade essencialmente urbana, industrializada e democrática. Durante a segunda metade do século XX, destinada a uma pequena parte da população, seu objetivo era apenas o de proporcionar instrução escolar. Consoante com esse objetivo, sucederam-se instalações precárias de seu ambiente físico, redução da jornada, multiplicação dos turnos, desorientação didático-pedagógica e má formação dos professores, bem como inclinação à privatização do sistema. Com a saída da classe média urbana da escola pública, concretizou-se uma baixa qualidade no sistema público de educação fundamental. Atualmente, observa-se que a escola pública brasileira é obrigada a oferecer uma educação básica muito mais complexa e completa do que sempre o fez (COSTA, 2012; OLIVEIRA, 1991).

Para que as escolas concretizem seu trabalho com validade para a sociedade contemporânea, há necessidade de uma revisão no que se refere à concepção de

“qualidade educacional”, pois será preciso que se edifique uma noção de qualidade baseada em valores sociais, e não apenas em aquisição de conteúdos curriculares.

Assim, tendo em vista essa nova exigência da sociedade às instituições escolares, procedeu-se à realização desta pesquisa acadêmica, em 2015 e 2016, em uma cidade do vale do Paraíba paulista, para construção da dissertação de Mestrado que envolveu os dois autores deste capítulo – mestranda e orientador. Os resultados apontaram que 16,7% dos educadores escolares de escolas de tempo integral (ETI) questionados relataram que suas práticas eram insuficientes em qualidade, e percebeu-se, assim, a necessidade de trazer esse tema à pauta das discussões atuais.

Com base nos dados empíricos da pesquisa, foi possível compreender que a qualidade é um termo bastante empregado como juízo crítico para se avaliar as condições, características, processos, objetivos e práticas educacionais. Nessa perspectiva, entende-se que a qualidade da educação constitui um juízo de valor que manifesta as necessidades sociais que são geridas pela *práxis* humana em um determinado contexto social, a partir das inúmeras situações vivenciadas por sujeitos concretos.

Portanto, para se mensurar a qualidade no que se refere à área educacional, é preciso considerar que não se trata de um tema estritamente técnico, em que estabelecimentos de ensino prestam serviços de méritos particulares e depois tentam quantificar sua prática por meio de indicadores desconexos da sua realidade imediata.

A educação é um direito social, portanto cabe às escolas, em específico às de responsabilidade do poder público, *locus* desta pesquisa, a formação do cidadão. Em outras palavras, sendo um direito social do indivíduo garantido pela Constituição Federal, deve-se garantir a oferta de uma escola de qualidade, e não apenas assegurar a permanência dos alunos em seu interior. O fato de estar no ambiente escolar não é garantia, para o aluno, de que alcançará melhores resultados em seu desenvolvimento pessoal ou profissional (CAVALIERE, 2012).

Seguindo essa linha de raciocínio,

[...] um novo discurso sobre qualidade deve inserir-se na democratização do direito à educação. Isto implica dizer que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela oferecido. Ou seja, não há democratização educacional sem igualdade no acesso e também não existirá sem a igualdade na qualidade oferecida a todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não implica em se “baixar o nível de todos”. Supõe, ao invés disso, “elevá-lo” transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita esse direito, não o mercado (GENTILI, 2002, p. 176).

Com efeito, a escola de tempo integral gratuita para todos, em que verdadeiramente a educação tenha conexões com a vida concreta dos alunos, torna-se o carro-chefe para a garantia da educação como direito.

De acordo com Hora (2002, p. 56), a escola que tem essa finalidade trabalha com uma concepção de educação que propõe

[...] não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador de sua realidade social e imediata, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade de crítica que o leve a participar ativamente do processo sócio, político, cultural e educacional.

Assim, uma prática educativa preocupada com o aspecto social deve ser constituída por partes que se articulem. Quando as partes se afastam, a escola corre o risco de se desviar dos seus reais objetivos e deixar de primar por uma educação de qualidade.

Faz-se essencial uma perspectiva democrática no interior da ETI que, por meio de sua gestão escolar, consiga promover uma participação de seus atores sociais, promovendo o respeito pelos anseios da comunidade, interesses da coletividade, sentimentos de pertença, voz ativa, dentre outros. O gestor escolar que trabalha de forma democrática deve incentivar a participação de todos os seus atores escolares.

Para tanto, favorecer o desenvolvimento do ser humano para o exercício da cidadania envolve a consideração de que o homem é um ser ativo em sua educação. Não um mero espectador, mas consciente de seus direitos e de cidadão, sendo também apto a intervir nas decisões que lhe dizem respeito e expressar suas ideias.

A educação, que é tida como bem universal, nem sempre é oferecida de forma igual a todos os sujeitos numa sociedade. O nível econômico tende a fazer diferença nesse momento, pois nem todos conseguem acesso a educação de qualidade. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, não há probabilidade de se atingir nenhum nível de igualdade, se não se construir uma consciência coletiva (GHANEM, 2004).

Utiliza-se o termo *igualdade* no sentido de oferta de oportunidades, e não no sentido de se tentar homogeneizar o grupo de alunos.

É imperativo que a escola adote uma postura democrática clara, para que todos os seus atores possam enxergar com facilidade os objetivos e metas que se pretende alcançar. A educação escolar não pode ser entendida como prestação de serviço à comunidade; deve ser percebida como um direito do cidadão, conforme já visto anteriormente neste texto.

Em outras palavras, a qualidade não retém em si mesma um conjunto de critérios que a defina; percebe-se que ela é o reflexo de uma concepção de mundo e de sociedade baseada na busca da formação de um indivíduo que seja compatível com as exigências postas por essa mesma sociedade. A partir de então é que a escola “[...] procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão definir o modo através do qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo”. (GRACINDO, 1997, p. 15-16).

Essa qualidade implica dedicação de todos os envolvidos com o processo educativo, ou seja, não basta apenas a implementação e o fornecimento de subsídios pelos poderes públicos para que uma política pública do porte da ETI se efetive com a qualidade social que se almeja.

Sobre tal afirmação, Gracindo (2005) assegura que a qualidade na educação, nessa perspectiva, procura formar os sujeitos, socialmente falando. Para tal, devem-se desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes que venham a

nortear a forma pela qual os sujeitos se relacionarão com a sociedade, consigo mesmos e com a natureza. Posto assim, a qualidade social da educação pretendida está profundamente ligada à modificação da realidade, e não à sua conservação.

Assim sendo, percebe-se que a educação escolar, se entendida como: educação emancipadora, deve ser: pluralista – por admitir e respeitar as diferenças; humanista – por ter o aluno como foco do processo educativo; e política, – por formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade (GRACINDO, 2005).

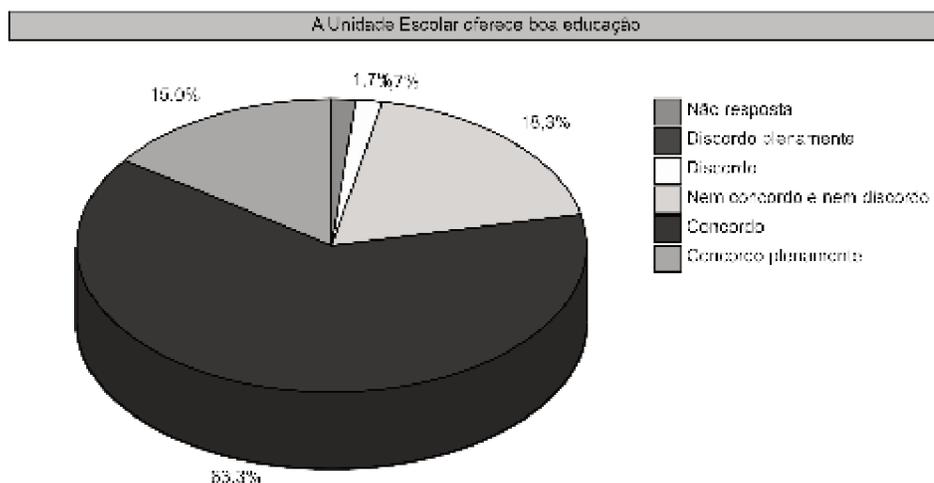
Diante do exposto, é fundamental que a escola esteja em acordo mútuo com a comunidade, a fim de que possa conhecer os alunos e suas aspirações, para a constituição de aprendizagens significativas. Para tal, é imprescindível o planejamento dos espaços disponíveis para seu aproveitamento efetivo.

Sintetizando o que foi discutido até este ponto, qualquer progresso na área educacional dependerá de uma ação educativa engajada na expectativa de constituir um projeto pedagógico/currículo denso que venha ao encontro das necessidades da população atendida. Quanto aos aspectos pedagógicos, é necessário que, ao mesmo tempo, sejam flexíveis e ricos em conhecimentos/ conteúdos que apresentem significância aos alunos.

Consoante com essa discussão sobre qualidade, buscou-se saber, junto aos educadores, o que seria para eles uma educação de boa qualidade e a projeção desses temas em longo prazo na vida do aluno e na sociedade.

Sobre o fato de a escola oferecer uma boa educação aos seus alunos, 63,3% concordaram com a questão; 18,3% não concordaram e nem discordaram; 15% concordaram plenamente; 1,7% discordaram; e, também 1,7% não quiseram responder à questão.

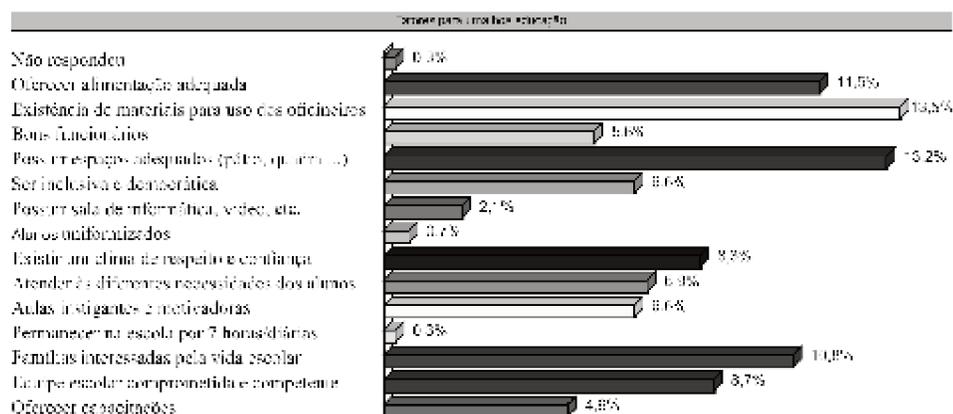
Figura 1: Frequência Relativa de respostas obtidas dos educadores escolares em referência à questão: a Unidade Escolar em que atua oferece educação de “boa” qualidade?



Assim, continuou-se a desenvolver esse tema indagando o que seria “indispensável” ter em uma escola para que ela pudesse oferecer uma educação de “boa qualidade”. Obtiveram-se as seguintes respostas: para 13,5% seria a existência de materiais para uso dos profissionais da escola; para 13,2%, possuir espaços adequados; para 11,5%, oferecer uma alimentação adequada; para 10,8% seriam famílias interessadas na vida escolar dos alunos; para 8,7% seria ter uma equipe escolar comprometida e competente; para 8,3%, existir um clima de respeito e confiança; para 6,9%, atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; para 6,6%, ser inclusiva e democrática; também para 6,6%, oferecer aulas instigantes e motivadoras; para 5,6% seria ter bons funcionários; para 4,9% seria oferecer capacitações/formações; para 2,1%, possuir sala de informática, vídeo e biblioteca; para 0,7%, ter alunos uniformizados; para 0,3% seria um aluno permanecer na escola por mais de 7 horas por dia; e, também 0,3% preferiram não responder à questão (ver Figura 2).

**A QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL
EM UM MUNICÍPIO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA**

Figura 2: Frequência Relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre quais seriam os aspectos necessários para uma educação de “boa” qualidade

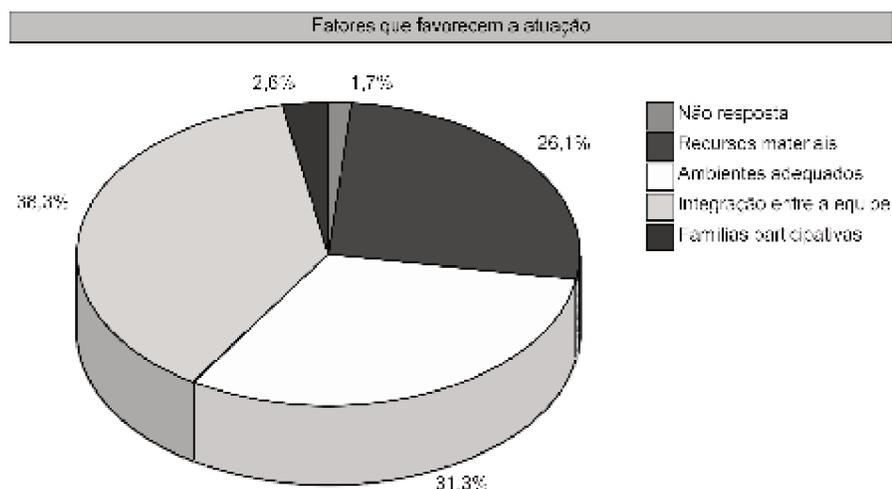


Destaca-se neste momento o item “equipe escolar comprometida e competente”, que ficou entre os 5 itens mais apontados. Sobre o comprometimento da equipe, Arroyo (1988) aponta que um horário mais extenso de um educador escolar em uma mesma escola contribui para maior envolvimento e constituição de um sistema de ensino bem definido e com um corpo de profissionais mais consistente.

Em relação a uma escola de “boa qualidade”, os educadores foram questionados sobre os fatores que favoreciam e os que não favoreciam o desenvolvimento de suas práticas nas unidades escolares onde trabalhavam.

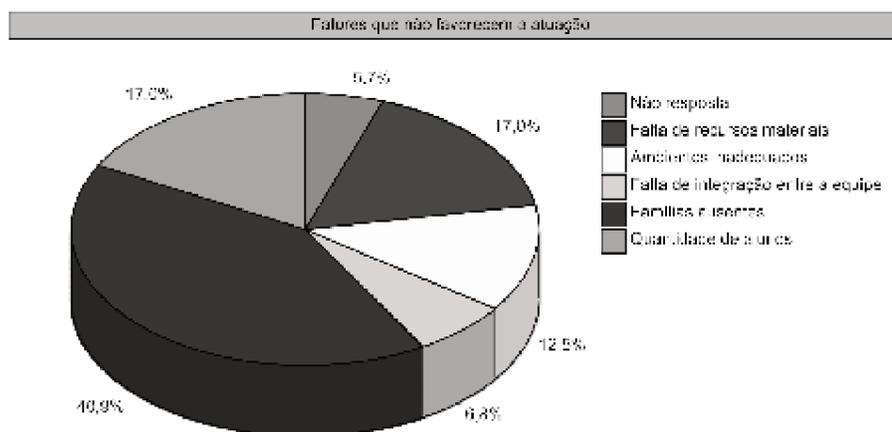
A Figura 3 aponta a coleta de dados sobre fatores que favorecem a sua atuação: 38,3% apontam ser a integração entre os membros da equipe escolar; 31,3%, ambientes adequados; 26,1%, ser a existência de recursos materiais; 2,6%, ser a participação das famílias na rotina escolar; e, 1,7% preferiram não responder à questão.

Figura 3: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre fatores que favorecem o processo educativo.



Sobre os fatores que não favoreciam suas práticas, obtivemos as seguintes respostas: 40,9% apontam a ausência das famílias como principal problema; 17%, a quantidade de alunos por turmas; também 17%, ser a falta de recursos materiais; 12,5%, ambientes inadequados para a realização das aulas; 6,8%, ser a falta de integração entre a equipe; e, 5,7% preferiram não responder à questão.

Figura 4: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares sobre os fatores que desfavorecem o processo educativo.



Sobre tais relatos, Cavaliere e Coelho (2013) observam que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação não são específicas, no caso das escolas de tempo integral, mas os problemas estruturais, nesse regime, são mais difíceis de serem contornados. Quando não impossibilitam de todo a realização da proposta, frequentemente transformam essas escolas em instituições muito problemáticas, embora também muito mobilizadas na busca por soluções.

A mesma temática sobre qualidade foi direcionada aos gestores das ETIs. A primeira questão a esse grupo versava sobre suas opiniões no que seria ter qualidade na educação.

Houve um consenso nas respostas a essa questão. A concepção dos gestores a respeito de “educação de qualidade” consiste em ter espaços, materiais adequados a oferecer aos alunos, profissionais competentes e capacitados e que visem à formação integral de seu aluno, por meio de atividades pertinentes que enfoquem suas reais necessidades.

Seguem algumas das falas coletadas, para melhor elucidar o exposto:

Bom, acredito que seria os alunos estarem em um ambiente propício para que se desenvolvam plenamente, ou seja, com espaços, atividades e materiais pedagógicos adequados e professores comprometidos e capacitados com o processo de ensino e aprendizagem (MSVS).

Promover a formação do educando em todas as suas especificidades (WCAJ).

Proporcionar o bem-estar e atividades estimulantes aos alunos (JAPBA).

Ter espaço adequado, material de apoio adequado e profissionais qualificados (LRAC).

Seria ter uma educação com tempo integral, bons professores, espaços adequados (ITMS).

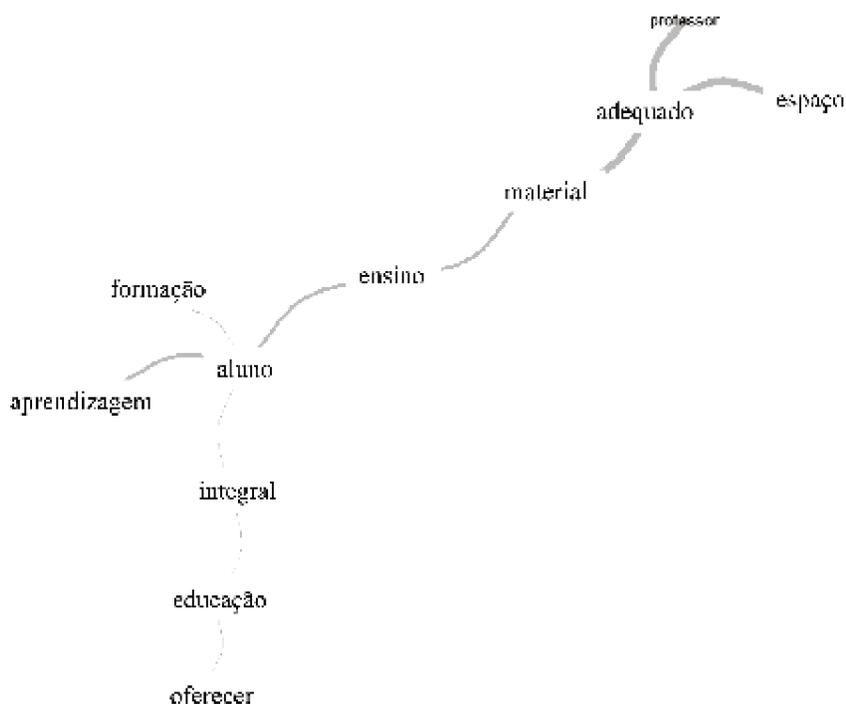
Professores mais qualificados, mais bem remunerados e com formação contínua (AASS).

É importante saber como se ensina e como o aluno aprende, de forma funcional. O afeto, o interesse, a ausência de medo são ingredientes para uma educação de qualidade (RDG).

Oferecer oportunidade e ter acesso a uma aprendizagem real de acordo com as necessidades (LMMS).

Apresenta-se, na Figura 5, uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Percebe-se que as palavras *professor*, *espaço*, *adequado* e *material* aparecem com a mesma intensidade na linha que as correlaciona, o que sugere preocupação com a maneira com que acontecem as aulas e seus subsídios. Relacionadas à palavra *aluno* aparecem *ensino* e *aprendizagem* em linhas de tonalidades médias, o que demonstra que, segundo seus entendimentos, para uma boa educação o ensino e a aprendizagem devem estar ligados ao aluno. De forma mais tênue, as linhas que ligam *formação*, *integral*, *educação* e *fornecer*, que também se ligam à palavra *aluno*, demonstram que a qualidade na educação está diretamente vinculada ao ato de fornecer uma educação integral aos alunos.

Figura 5: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores escolares sobre o que seria oferecer uma educação de “boa” qualidade.



Essa concepção dos gestores é reforçada por Cavaliere (2002), que observa que uma das bases da compreensão sobre a educação integral é justamente essa predisposição de reconhecer os educandos como indivíduos multidimensionais.

Completando essa afirmação, citem-se Santos e Aguiar (2015), que consideram necessário que os alunos devem aprendam a ler e a escrever, mas, principalmente, devem ser formados para serem sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol de seus direitos, para viver em democracia e exercer sua cidadania.

A próxima abordagem com os gestores foi no sentido de saber se a ETI tem as características que eles apontaram para uma escola de qualidade.

Nessa questão, as opiniões foram bem diferentes, tanto entre os gestores das escolas de zona urbana, quanto entre os gestores de zona rural.

Suas respostas estão sintetizadas na Tabela 1(excluindo-se as justificativas).

Tabela 1: Resposta dos gestores sobre a questão sobre o fato de as ETI apresentarem as características de uma escola de boa qualidade.

	Sim	Não	Parcialmente
Zona urbana	4	2	4
Zona rural	3	1	0

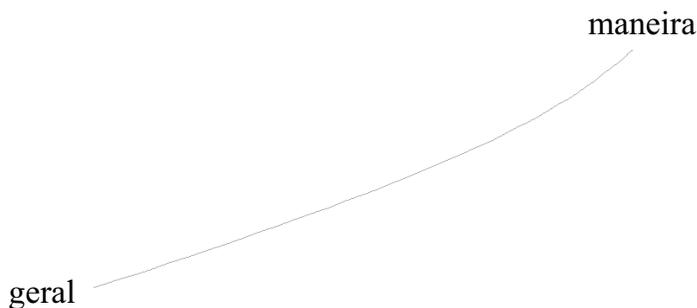
Fonte: Dados da pesquisa

Na análise de suas falas, a expressão “de uma maneira geral” apareceu com frequência, fato que se justifica porque a implementação [em massa] das escolas de tempo integral na rede analisada tem aproximadamente cinco anos, e também devido ao fato de serem considerados os pontos favoráveis e desfavoráveis discutidos ao longo desta pesquisa.

A Figura 6 apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Percebe-se que as únicas duas palavras que estiveram em mais falas foram *maneira* e *geral*, conforme justificativa apresentada no parágrafo anterior.

Figura 6: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores escolares sobre a ETI apresentar as características de uma escola de “boa” qualidade

Visão geral por Análise de similitude das respostas



Cavaliere (2007), sobre os objetivos de uma escola de período integral, afirma que, caso se pondere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas esteja a cargo da escola, o tempo integral pode ser um bom aliado, desde que existam condições necessárias para que aconteçam experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares, toda uma infraestrutura precisa ser disposta, do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. E ainda, em uma escola de tempo integral as atividades ligadas a necessidades da vida (alimentação, higiene, saúde), cultura, arte, lazer, organização coletiva e tomada de decisões são intensificadas e adquirem uma conotação educativa.

Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (CAVALIERE, 2007, p.1023).

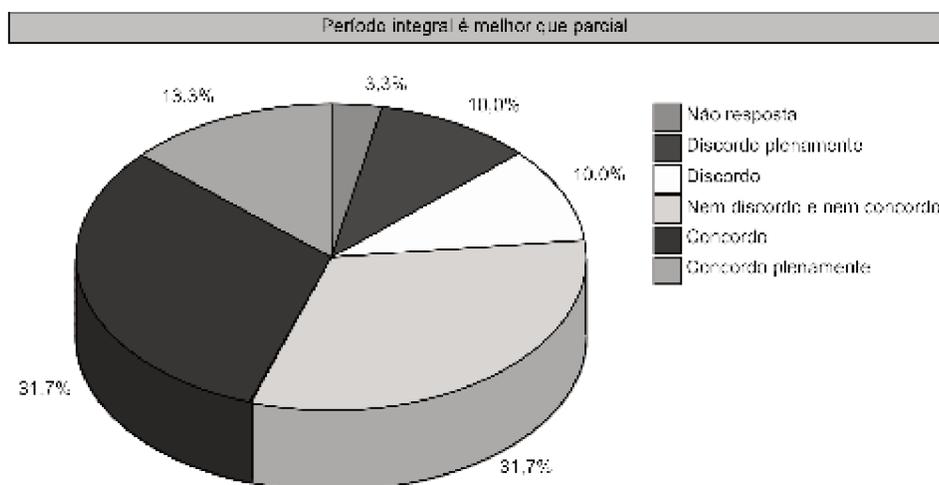
Fechando essa temática em relação às boas práticas na escola, perguntou-se aos educadores se para eles a escola estaria melhor hoje em dia do que quando

era oferecida apenas em período parcial. Para responder, poderiam considerar suas experiências passadas, como alunos.

Os dados foram coletados da seguinte maneira: 31,7% não discordaram e nem concordaram com a questão, igualmente 31,7% concordaram, 13,3% dos sujeitos concordaram plenamente, 10% discordaram, 10% discordaram plenamente e 3,3% preferiram não responder.

A Figura 7 traz esses dados.

Figura 7: Frequência relativa de respostas obtidas sobre a afirmação de que a ETI é melhor do que a escola de período parcial, segundo os educadores escolares



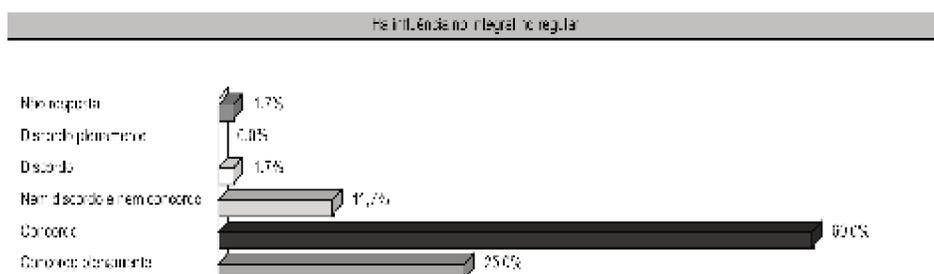
Tais dados reforçam novamente o que se discutiu ao longo desta pesquisa: as exigências da sociedade contemporânea são por uma escola pública de qualidade. A adequação da escola a um novo formato estrutural que eduque o aluno integralmente já é percebida no interior das escolas, e seus primeiros efeitos já começam a ser sentidos por quem está diretamente ligado à área (CAVALIERE, 2007; GADOTTI, 2000a; GATTI, 2013).

Ainda seguindo a linha de discussão sobre a influência das ETI, buscaram-se, junto aos educadores escolares, informações a respeito dos alunos que ali permanecem por sete horas/diárias ou mais, conforme prevê a legislação.

Com a primeira questão nesta temática procurava-se saber se, do ponto de vista dos sujeitos, a permanência do aluno em período integral poderia melhorar a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A Figura 8 exhibe a porcentagem das respostas coletadas neste item: 60% concordaram com a questão; 25% concordaram plenamente; 11,7% nem discordaram nem concordaram; 1,7% discordou; e, também 1,7%, preferiu não responder.

Figura 8: Frequência relativa de respostas obtidas dos educadores escolares a respeito de o período integral influenciar positivamente o horário regular



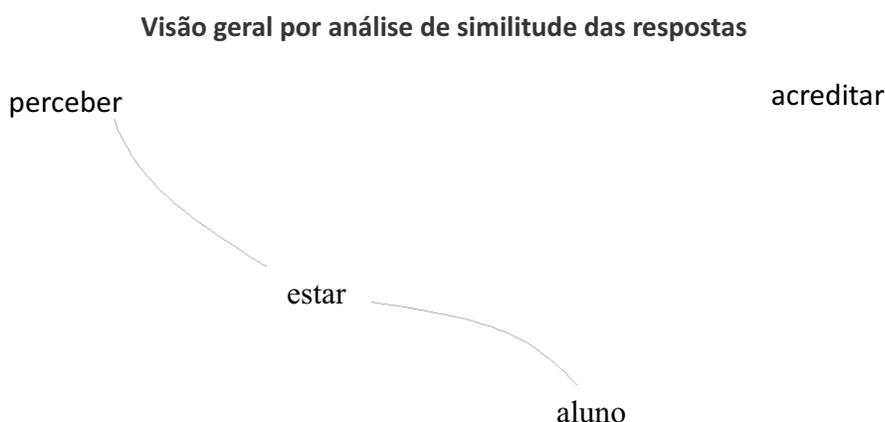
Esses dados tornam-se justificáveis, quando se analisa o que foi exposto por Coelho (1996), Gadotti (2000b) e Brasil (2007): que um dos critérios para melhorar a educação oferecida aos alunos dos dias atuais seria aumentar o tempo de permanência deles em ambiente escolar, permanência esta vista, não apenas em relação a tempo/horas diárias, mas também em relação a oferta de atividades diversificadas que venham a trazer enriquecimento social, cultural e pessoal à formação dos educandos.

A satisfação dos alunos com a qualidade e a proposta das ETIs

Neste ponto, também houve unanimidade nas respostas entre os gestores, que responderam de forma positiva a esta questão. Relatos de aumento de procura por vagas é um dos dados substanciais que eles têm, contudo justificam que uma incrementação seria aconselhável. Essa incrementação também já passa a ser solicitada por alguns alunos.

A ocorrência da palavra “acreditar”, na Figura 9, é devido ao fato de apenas 1 gestor ter feito pesquisa de opinião entre seus alunos. Os demais fazem seus relatos a partir de suas percepções a respeito da realidade que presenciam em suas Unidades Escolares no dia a dia. As palavras em destaque são *estar*, *perceber* e *aluno*, justificando que percebem que os alunos estão satisfeitos por estar ali.

Figura 9: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a afirmação dos alunos estarem satisfeitos com a proposta apresentada pelas ETI



Sobre a importância da satisfação do aluno em ambiente escolar, Dourado *et al.* (2007) e Dourado e Oliveira (2009) explicam que o contentamento e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem são fatores de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e para seu sucesso na escola. Isso, no entanto, começa na escolha da unidade escolar. Essa escolha tem relação direta com a visão que os pais, alunos e a comunidade têm a respeito da escola.

Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso. A escola de boa qualidade é valorada, muitas vezes, pelo fato dos alunos gostarem da escola [...] e se empenharem no processo de aprendizagem (DOURADO *et al.*, 2007, p. 23).

O modo como os alunos aprendem pode interferir na escolha pela escola, ou seja, significa dizer que a proposta pedagógica da escola, a maneira como planeja e desenvolve as suas aulas e as atividades educativas (dentro e fora da escola) devem se tornar atraentes e envolventes à visão da comunidade. Para tanto, o trabalho dos profissionais deve pautar-se em estratégias e recursos pedagógicos que sejam adequados aos conteúdos e às características dos alunos.

A ideia acima é ratificada por Perissé (1994), que expõe que a evasão escolar do período integral se dá pelo não cumprimento de uma proposta estimuladora das potencialidades dos alunos.

A escola, empobrecida e burocratizada, que tutela mas não oferece desafios, acaba sendo intolerável para uma parte desses jovens, perdendo-os para outros chamamentos da vida cotidiana (Cavaliere, 2009, p. 57).

Assim, pode-se dizer que são unidades escolares com efetiva qualidade aquelas em que os educandos reconhecem e valorizam o trabalho educativo e, também por essa razão, se envolvem mais no processo de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Assim sendo, a expectativa de sucesso dos alunos, dos pais ou da comunidade escolar pode ser considerada fator importante para o desempenho escolar.

A permanência do aluno na escola *versus* evasão escolar

Nesta pergunta, foi unânime a informação de que a evasão dos alunos do período integral é pequena. As respostas apresentaram similaridade, mas contando com singularidades e estratégias específicas que vêm sendo desenvolvidas pelas unidades escolares, conforme exemplos que seguem:

A evasão de alunos do período integral é pequena, justamente pelo trabalho que os nossos oficineiros realizam (MSVS).

Aqui na nossa escola não ocorre evasão do período integral (WCAJ).

As atividades do período integral são apresentadas aos pais e comunidade nas festas da escola (JAPBA).

Conscientização dos alunos quanto à importância da frequência, devido a isso temos pouca evasão no período integral (JCN).

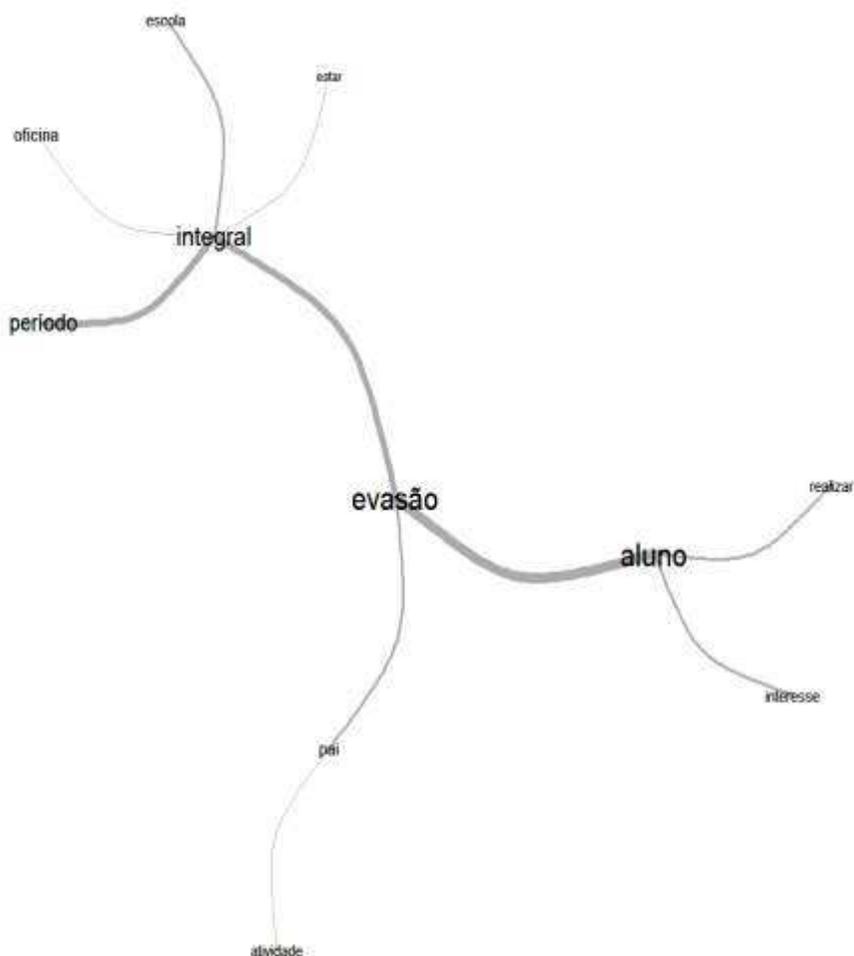
A equipe vem se reunindo para propiciar atividades mais atrativas e contextualizadas. Quando o aluno evade o procuramos para realizar uma pesquisa junto aos pais e identificar os motivos que geraram a evasão (AASS).

O trabalho é a conscientização da importância do desenvolvimento do aluno de maneira integral. Não temos alto índice de evasão destes, porém alguns pais alegam que não estão trabalhando, apesar de não ser condição para matriculá-los (RDG).

A Figura 10 apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. Percebe-se a palavra *evasão* bem ao centro, ligada de maneira mais intensa à palavra *aluno*, e desta surge *realizar* e *interesses*, sugerindo que a ETI busca atender aos desejos pedagógicos de seus alunos, o que evita a evasão. Percebe-se também que a palavra *evasão* está ligada de maneira mais sutil à palavra *pais*, e esta, a *atividades*, o que dá a entender que, quando alguns alunos saem do período integral, a causa está no fato de que os pais têm outras atividades em vista para seus filhos. Também ligada à palavra *evasão* de maneira mais expressiva estão *integral*, *período*, *oficina*, *escola* e *estar* – que têm relação com o primeiro item aqui abordado. O período integral busca diversificar suas oficinas para incentivar a permanência de seus alunos.

Figura 10: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral.

Visão geral por Análise de similitude das respostas

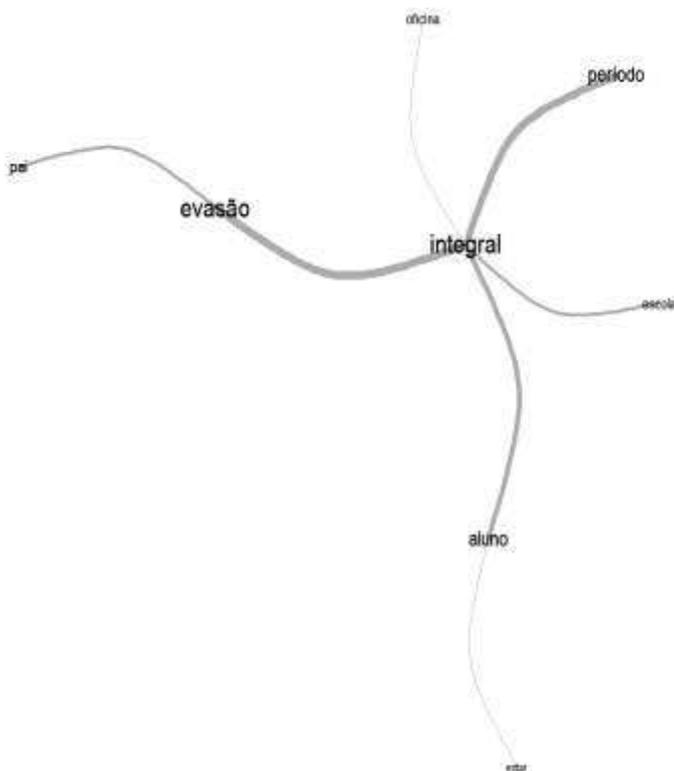


Zona urbana

Na Figura 11, apresenta-se uma análise de similitude a partir das respostas dadas à questão sobre evasão do período integral. A palavra *integral* está ligada de forma mais intensa a *período* e *evasão*, e, de forma mais sutil aparecem ligadas as palavras *pai*, *oficina*, *escola*, *aluno* e *estar*, ou seja, nas falas dos gestores das escolas de zona urbana, observaram-se relatos sobre o trabalho e diversificação desenvolvidos pelos educadores e sobre o trabalho de conscientização que é feito com a comunidade e os pais, principalmente.

Figura 11: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de *zona urbana* sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral

Visão geral por análise de similitude das respostas



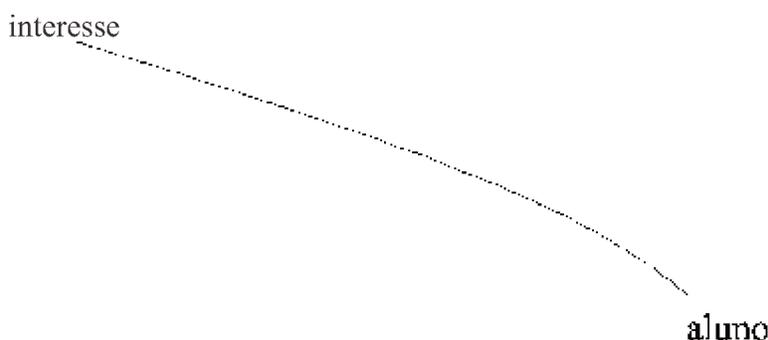
Zona rural

O foco das respostas dos gestores escolares da zona rural consiste em desenvolver o interesse dos alunos pelo que é trabalhado no horário integral. O uso de projetos é um dos alicerces para isso.

A Figura 12 apresenta uma análise de similitude a partir das respostas dadas a esta questão. As duas palavras de maior incidência nas falas deste grupo foram *interesse* e *aluno*, apontando o foco de trabalho deles contra a evasão escolar.

Figura 12: Análise de similitude obtida a partir das respostas dos gestores de *zona rural* sobre a questão da evasão escolar dos alunos do período integral.

Visão geral por análise de similitude das respostas



Para delinear as falas dos gestores no que diz respeito à importância do trabalho voltado aos alunos e pais, busca-se fundamentação em Moura (2010), para quem a concepção de educação integral é aquela que enfatiza a oferta de atividades diversificadas e articuladas entre escola, família e comunidade. E ainda, de acordo com Coelho (2004) e Moura (2010), a rede pública de ensino funcionando em período integral tem o privilégio de poder oferecer aos seus alunos uma educação integral; mas para isso deve ser capaz de responder às demandas daqueles que ali estão, por meio de um constante processo de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado e inserido na comunidade. Em outras palavras, educar é centrar-se na formação integral do

aluno, para que ele se reconheça no seu meio social. Isso significa dizer que a educação deve ser centrada no coletivo dos próprios sujeitos em formação e expressar seus interesses e necessidades.

Sabendo-se que o aluno não é um ser desconexo de um contexto social, assim como a escola também não o é, as relações que se estabelecem devem se estender além dos espaços escolares.

Seguindo essa linha de raciocínio, o processo de aprendizagem do aluno pode ser entendido de forma cooperativa. De acordo com Freire (2002, p. 68), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Assim sendo, a prática educativa deve buscar a colaboração, o respeito e outras atitudes e valores que favoreçam o bom convívio do sujeito em sociedade. Para isso, faz-se necessário que a ETI seja democrática e que os alunos possam viver de fato o exercício de seus direitos e deveres. Uma alternativa para essa efetivação seria a comunidade interna e local se relacionando harmoniosamente. Assim, mediar a gestão democrática na escola demanda oferecer espaços participativos para a edificação de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, nº 65, p. 03-10, mai. 1988
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Portaria Interministerial 17**, de 24/04/07. 2007.
- CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, nº 81, p. 247-270, dez. 2002.
- _____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- _____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 51-63, abr. 2009
- CAVALIERE, A.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 147-174, jul/ 2013
- COELHO, L. M. C. C. Escola Pública e horário Integral e Qualidade de Ensino. **Ensaio**, v. 11, nº 4, 1996, p. 121-128.
- _____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **Anped**, GT 13, Caxambu/MG, 2004.
- COSTA, N. G. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOLL, J (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 201-215, mai/ago. 2009.
- _____; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília (DF), v. 24, nº 22, p. 05-34, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, v. 14, nº 02, abr/jun 2000a, p. 03-11.
- _____. O Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, M. *et al.* **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.
- GENTILLI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHANEN, E. **Educação, escola e democracia no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

GRACINDO, R. V. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos e velhos problemas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 13, nº 1, p. 07-18, jan/jun. 1997.

_____. Conselho Escolar e educação com qualidade social. **Programa Salto para o Futuro**. TV Escola, Rio de Janeiro: 2005.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola**: artes e ofícios de participação coletiva. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, J. O PNE e a educação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 08, nº 15, p. 269-381, jul./dez. 2014.

MOURA, M. G. C. **Educação integral e integrada**: ampliação de tempos e espaços educativos. Universidade Federal do Piauí, 2010.

OLIVEIRA, C. A. **CIEPs: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

PERISSÉ, V. L. S. Análise da evasão de alunos de um CIEPs de segundo segmento do Primeiro Grau para escolas de horário parcial. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. In: PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

SANTOS, F. M.; AGUIAR, A. P. O. Uma visão panorâmica do sucesso Escolar em escolas de tempo integral: um olhar sobre os fatores extra e intraescolares. **Revista Com Censo**, 2. ed, ago/2015, p. 58-69.

Currículo dos autores

Alexandra Magna Rodrigues

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3843228032073245>

E-mail: alexandramrodrigues@yahoo.com.br

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>

E-mail: ana.calil@unitau.com.br

André Luiz da Silva

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1130631872986412>

E-mail: interiworld@gmail.com

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Doutora em Psicologia pela Université de Toulouse II (Le Mirail). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>

E-mail: edna.chamon@gmail.com

Leticia Maria Pinto da Costa

Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4695006923451264>

E-mail: leticiampcosta@gmail.com

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223748005583046>

E-mail: nenacdiniz@gmail.com

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1121250347999409>

E-mail: doradavilla@gmail.com

Mariana Aranha de Souza

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

E-mail: profa.maaranha@gmail.com

Patrícia Ortiz Monteiro

Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

E-mail: patricia@epts.com.br

Renato de Sousa Almeida

Doutor em Neurociências e Comportamento pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6264844507254263>

E-mail: ralmeida72@gmail.com

Roseli Albino dos Santos

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2995955186666850>

E-mail: roselialbino@uol.com.br

Suelene Donola Mendonça

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3566992981742883>

E-mail: profa.suelene@gmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>

E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Virginia Mara Próspero da Cunha

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>

E-mail: vimaracunha@gmail.com

David Vieira Carneiro

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em História.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8341990593366747>

E-mail: davidvcarneiro@gmail.com

Eliana Sodré Mendes

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Ciências Sociais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1679238134923532>

E-mail: elianasodre@terra.com.br

Emilton Alves de Carvalho

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em Redes de Computadores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7333351755804608>

E-mail: emilton.carvalho@labfix.com.br

Goretti Cristina Neves M Ribeiro de Carvalho

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Ciências Biológicas e em Pedagogia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7704521678295928>

E-mail: goretti.carvalho@hotmail.com

Joana Jesus Silva

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Pedagogia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8818291508280477>

E-mail: joanajesus@hotmail.com

Luciana Siqueira Machado de Melo

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Direito e Enfermagem.

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/5459781610111290>

E-mail: luenfermeira50@gmail.com

Lucio Luzetti Criado

Mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em Sistemas de Informação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8099296726834269>

E-mail: lucio.luzetti@gmail.com

Margarete Passos dos Santos de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Geografia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364830939972317>

E-mail: Margarete_passos01@hotmail.com

Nelson Luzetti Criado

Mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em Ciências da Computação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8328149640210536>

E-mail: nelson.luzetti@gmail.com

Priscila Aparecida Dias Salgado

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Filosofia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8649646030863179>

E-mail: prisciladias.prof@gmail.com_

Rafaela Cristina Ribeiro da Luz

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Pedagogia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9945041351627925>

E-mail: rafaela.cristina1@hotmail.com

Vanessa Gabriela Fernandes

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Normal Superior.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9579883052816243>

E-mail: vanessagfernandes@hotmail.com

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-9561-076-7



9 788595 610767