Intellectus
REVISTA ACADÊMICA DIGITAL

Volume de Educação, Cultura e Sociedade
Vol. 59 Agosto/Setembro 2020

ISSN 1679-8902

EDITORIAIS:

03 DESAFIOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
Prof.ª Dr.ª Regina Maringoni de Oliveira

ARTIGOS:

05 O IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE O POVO INDÍGENA MISAK (COLÔMBIA) NO CIBERESPAÇO, COMO EXTENSÃO DE SEU TERRITÓRIO E SABERES
PISSO, Concha Jennifer Paola

20 EMPREENDEDORISMO MORAL ESTUDANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE CONFLITOS, TENSÕES E AMBIGUIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR
MONTEIRO, Leonardo H. B.

35 BRINCAR E APRENDER: O JOGO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
RODRIGUES, Márcia Virgínia de Paula

57 ESTUDANDO A LITERATURA ENCONTRADA SOBRE O COMPORTAMENTO SOCIALMENTE HABILIDOSO DESEJADO PARA PROFESSORES
BATONI, Bruna Risquicto

76 ENEM EM LIBRAS E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELO OLHAR DOS SURDOS
TREVISAN, Sueli Fioramonte

100 ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO: CONSIDERAÇÕES DO PROFESSORADO DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DAS ESCOLAS DEPUTADO FEDERAL ULYSSES GUIMARÃES E LAURIZA VIEIRA DE LIMA, HORIZONTE- CEARÁ
SILVA, Claudemir Cosme da Silva

117 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA
GOMES, Ícaro da Silva

138 LICENCIATURA E PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA
PEREIRA, Angela Maria

156 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR DIFERENTES TIPOS DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DE ADMINISTRAÇÃO
SATOLO, Eduardo Guilherme

179 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM EQUIPES INTERPROFISSIONAIS: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL SOB A ÓTICA DOS TRABALHADORES
BAZILIO, Jennifer

198 DIREITO À EDUCAÇÃO: O DESENHO JURÍDICO DO FUNDEB
LIPPE, Eliza Marcia Oliveira

212 EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
LIPPE, Pedro Rodrigues de Freitas

229 ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO
REZENDE, Gabriela

247 POSSIBILIDADES DA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NOS DIVERSOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO
NUNES, Klefour Rodrigues

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES/TRADUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

257 APRESENTAÇÃO
ROSA, Andréa da Silva

259 RESUMOS APRESENTADOS NO CONGRESSO INTERNACIONAL

Áreas de publicação:
Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Ciências da Saúde

UniEduK
SEU FUTURO NA PRÁTICA

Intellectus Revista Acadêmica Digital. Revista científica das seguintes instituições: Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), Centro Universitário Max Planck (UniMAX) e Faculdade de Agronegócios de Holambra (Faagroh).

Eletrônica
Trimestral
Inclui Bibliografia

Editora Chefe:
Prof.ª Dr. ª Ana Maria Girotti Sperandio
Assessora Acadêmica do Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), Centro Universitário Max Planck (UniMAX) e Faculdade de Agronegócios de Holambra (Faagroh).

Equipe Técnica
Janini de Oliveira Dias da Silva
Maria Virginia Rosa - Bibliotecária

Equipe de Tecnologia da Informação Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ e Centro Universitário Max Planck. Equipe de Marketing Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ.

EDITORIAL

DESAFIOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A dinâmica acelerada das ações de trabalho, produção, deslocamentos e tudo aquilo que concerne às atividades humanas, desde as do mundo do trabalho e familiares até as que envolvem operações e decisões em larga escala, em todas as dimensões e em todas as nações, foram impactadas e rapidamente estancadas, reduzidas ou até mesmo anuladas em consequência à emergência da pandemia do novo corona vírus.

Diante dessa realidade, a pronta resposta para controle de seus impactos, resultou em plano de ação, implementando a adoção de medidas temporárias de isolamento social praticamente por todas sociedades, incluindo um súbito cancelamento da presença de alunos e professores nas unidades educacionais. Estima-se que 1,7 bilhão de estudantes foram afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países desde início da pandemia até o presente (UNESCO, 2020).

O desafio que se impõe à Educação de todas as sociedades mundiais, assim a como todas as demais dimensões das ações e realizações humanas, é um aprofundamento cada vez maior dos graves problemas expressos em desigualdades sociais, econômicas e culturais, desigualdades essas compreendidas em diferentes acessos à informação, aos recursos tecnológicos e processos de ensino-aprendizagem. Tal contexto impôs fortes limitações a grande parte de alunos, em todas as faixas etárias, principalmente às crianças e jovens, traduzidas, muitas vezes, em total negação do direito à Educação de Qualidade, que consta como quarto dos dezessetes ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) propostos pela ONU, resultando em uma amarga aprendizagem, tal como o professor Boaventura de Souza Santos, desenvolve de forma contundente em sua obra " A Cruel Pedagogia do Vírus". Pensar sobre Educação é cada vez mais imprescindível.

Destarte, a Revista Intellectus vem apresentar ao leitor importantes abordagens que contribuem para reflexão sobre a Educação em tempos de pandemia: a dimensão lúdica do processo de aprendizagem em ambientes educacionais para além da escola; a importante relação das esferas da escola e famílias; as expressões e contribuições das artes da música e literatura nos

processos educativos; a Educação escolar e livros didáticos, e a grande questão da Inclusão escolar e a comunicação em Libras.

Esperamos que essas produções acadêmicas e tão próximas dos dilemas sociais e educacionais cotidianos, os quais coletivamente vivenciamos, contribuam para uma leitura de qualidade, para pensarmos uma Sociedade e Educação mais saudável, humana e feliz.

Boa leitura!

Prof.ª Dr.ª Regina Maringoni de Oliveira

O IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE O POVO INDÍGENA MISAK (COLÔMBIA) NO CIBERESPAÇO, COMO EXTENSÃO DE SEU TERRITÓRIO E SABERES[1]

The social imaginary about the Misak indigenous from Colombia in cyberspace, as an extension of their territory and knowledge

PISSO, Concha Jennifer Paola
Universidade Federal de Mato Grosso

SIQUEIRA, Nunes Aline Wendpap
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO: O artigo apresenta o imaginário social construído sobre o povo Misak a partir dos diversos conteúdos *hipermedia* que existem no ciberespaço, além de analisar quais são as formas de representação como os significados contidos nessas produções digitais. Isto é, uma aproximação das comunidades indígenas na cibercultura. A pesquisa é netnográfica e a construção teórico-metodológica fundamenta-se na semiótica da cultura. Desse modo, o imaginário social sobre o indígena é tecido em quatro espirais (elementos) fundamentais para o entendimento da extensão de seu território e saberes Misak. Finalmente, se espera estimular outros pesquisadores a seguir trilhando caminhos que permitam compreender nossa sociedade, imersa em processos de mudanças que cruzam território físico e o ciberespaço.

Palavras-chave: Imaginários sociais; Conteúdos *hipermedia*; Indígena Misak.

Abstract: The article focuses on the construction of the social imaginary about the Misak indigenous people, based on the different hypermedia contents in cyberspace. Also, it analyzes what are the forms of representation and the meanings immersed in digital productions. The methodology is netnographic in the light of the semiotics of culture. Therefore, the social imaginary about the indigenous is woven into four spirals (elements) fundamental to understanding the extent of their territory and misak knowledge. In addition, this study encourages more research to understand our society in processes of change that influence physical space and cyberspace.

Keywords: Social imaginary; Hypermedia contents; Misak indigenous. Cyberculture.

[1] O artigo foi aprovado pelo Comitê Científico do 27º Seminário de Educação - Semiedu 2019: Debates sobre educação, pesquisa e inovação. A comunicação oral se apresentou na Universidade Federal de Mato Grosso, no campus Cuiabá – MT, no dia 23 de setembro de 2019. Veja: PISSO CONCHA, J.P. e SIQUEIRA, A. Povo indígena Misak (Colômbia): o ciberespaço como extensão de seu imaginário, território e saberes. In: SemiEdu 2019 Debates sobre educação, pesquisa e inovação, 2019, Cuiabá, Brasil. Eventos Acadêmicos UFMT, 2019 p. 1293-1302. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS_SEMIEDU_2019.pdf>

INTRODUÇÃO

O conceito de "imaginário" (CASTORIADIS,1993; BENEDICT,1983) é uma categoria chave na interpretação da comunicação na sociedade moderna, a partir da produção de crenças e imagens coletivas. Nesse sentido, vale a pena também perguntar-se, quais são os imaginários sociais que criam uma nova cultura: a cibercultura.

Dito termo, assumido como um subconjunto da cultura, é um meio para difundir a cultura de maneira massiva pelo uso de Novas Tecnologias (NT) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as quais permitem "jogar" no ciberespaço diferentes conteúdos *hipermedia*, mas, também implica "analisar em pormenor o impacto dos mercados globais sobre a criatividade, o desenvolvimento das indústrias culturais, a função do patrimônio cultural, os direitos de autor sobre a sua obra e o direito das comunidades para expressar e viver a cultura" (BLANCO, 2000: 58, tradução nossa).

> *Esta nova cultura não é produto único do avanço tecnológico é o fenômeno da globalização – de suas dimensões culturais e artísticas, sociais e políticas –. A cibercultura se apoia numa série de comportamentos, esquemas mentais e identificações sociais (...) que produzem novas atitudes e formas de interagir, portanto, consequências sociais e culturais* (QUÉAU, 2001: 244).

Desse modo, enxergar os imaginários sociais construídos na cibercultura, permite aprofundar o estudo sobre o povo indígena Misak[2], para além do território geográfico, tendo em conta que a Colômbia é um país ancestral e 30% do território é habitado por comunidades indígenas, sendo que dos 607 povos indígenas da América Latina, 103 vivem no país.

Pensando a respeito da construção de representações, o artigo analisa qual é o imaginário social construído sobre o povo Misak a partir dos diversos conteúdos *hipermedia* no ciberespaço e como se ajeita esse "jogo de interesses culturais" entre os sujeitos envolvidos, desvelando uma construção de sentidos, de espaços de encontro e desencontro, levando a questionar, diante os conteúdos digitais na rede, é realmente como se identificam culturalmente os

[2] Este povo indígena tem seu território geográfico localizado ao sul da Colômbia, no município de Cauca.

povos indígenas, ou, são representações feitas por outros? O que se está gestando naquela nova cultura, a cibercultura, nesse compartilhar de sentidos e novas formas de significação? Portanto, cabe uma possibilidade para enxergar a polifonia de vozes no ambiente digital e a estonteante-complexa diversidade cultural, enquanto reconhecermos como um de nossos dilemas reconhecer o[s] Outro[s]. Para além, o povo Misak é lido na construção de sua própria história, luta, resistência e legitimação do ser indígena ao longo do tempo e em uma prolongação de sua memória, já existente no espaço físico, mas é prolongada no espaço virtual.

METODOLOGIA

Assumir a tentativa de analisar qual é o imaginário social sobre o povo Misak no ciberespaço, permite aproximar-se na compreensão das configurações que se criam, percebem, e acreditam que fazem parte das representações de ser e de estar no mundo. Desse modo, a partir de uma abordagem qualitativa e metodologia netnográfica[3], precisou-se encontrar no ciberespaço os conteúdos *hipermedia* sobre o povo Misak também conhecido como o 'povo da água', e depois, classificar, sistematizar, interpretar, triangular as informações e analisar à luz da semiótica da cultura.

A este respeito, a semiótica da cultura, permite entender as representações da cultura Misak dentro do contexto histórico e social, já que bosqueja uma série de signos presente nas ações, as interações e no jeito de comunicarmos, segundo Lotman (1996) esses signos são as linguagens que criam vida, ou seja, novos significados. Isto posto na cibercultura pode também gerar novas linguagens, novos sinais, novas traduções e novas compreensões sobre o imaginário social sobre o povo Misak.

Nesse sentido, para dialogar entre a técnica, a prática e a interpretação dos conteúdos hipermedia, no primeiro momento como netnógrafas, foi necessário ir em busca das informações que circulam sobre os Misak no

[3] Etnografia na *internet.* O conceito está fundamentado na prática de observação, descrição e análise das dinâmicas interativas e comunicativas, portanto, é um modo de indagação e de compreensão das interações dentro da cibercultura (FRAGOSO *et al*., 2011: 173).

ciberespaço, a partir da mineração de dados [Datamining][4], e identificar os hipertextos [*Links*] que redirecionaram informação à comunidade dita no mundo digital. Assim foi obtido: 2,420 PDF, 794 imagens, 1740 vídeos, 288 notícias, 5 Blogs, 6 Projetos comunitários TICs com os indígenas Misak, 2 contas pelo Facebook, 2 tags de metadados (# ou *Hashtag*) pelo Instagram. Isto permitiu verificar que evidentemente, os conteúdos *hipermedia* existem no universo virtual, não somente como instrumento de comunicação, mas também de interação, de produção social, e modos de estabelecer relações com o mundo, já que essas novas linguagens estão carregadas de história, de ideias que se transformam em narrações e representações/imaginários sociais sobre o "povo da água".

Por fim, no segundo momento, precisou-se construir a fase chamada de sistematização e categorização de informações achadas no ciberespaço, tabulando cada conteúdo *hipermedia* e fazendo uma 'autopsia de textos' (PISSO CONCHA, 2019), indo além de fatos históricos, sociais, políticos, culturais e a sua luta indígena ao longo do tempo. Portanto, desvelar o imaginário social do povo Misak na cibercultura, reforça a ideia de multiplicidade e de discursos assumidos, a partir de onde se fala. Isto é um campo simbólico, que ultrapassa do território para o virtual ou vice-versa, podendo inclusive acontecer ao mesmo tempo.

A discussão e os resultados obtidos da pesquisa, a seguir.

O POVO MISAK DESCIFRADO E CONSTRUIDO NO CIBERESPAÇO

Assim como a diversidade cultural vai promover a pluralidade (em sua tentativa de sê-lo), no ciberespaço, a diversidade de hipertextos como os conteúdos *hipermedia* dão conta dos imaginários sociais que cruzam o povo indígena Misak, pois existe uma "rede de elementos simbólicos interconectados interativamente" (BOLTER,2011: 114) ou seja, ainda que estejam espalhados pelo mundo virtual sem ordem sequencial estabelecida, no exercício

[4] A mineração de dados baseada em técnicas de estadística e aprendizagem informático, é usada para extrair um grande volume de informações úteis naquela fonte de dados armazenados no ciberespaço, em nosso caso particular, a partir de buscadores como Google, concedeu uma "pesca de dados" e redirecionamento de busca de preferencias avançada sobre o povo Misak.

netnográfico constroem um sentido de unidade e desvela tópicos com uma estrutura coerente que reflete em ligar à existência em que vivenciamos o mundo e que é considerada como o que deve ser apresentado para o Outro[s].

Em concordância, o 'povo da água' colocado no mundo virtual, a partir dos imaginários sociais, é construído, [re]-produzido e [re]-pensado desde quatro espirais [símbolo de vida Misak]: as artes, os símbolos identitários, as tecnologias no território e o ativismo político, tanto no espaço físico quanto no espaço digital: a cibercultura.

Pelo exposto, o imaginário social Misak no ciberespaço conforme **as artes**, permite enxergar um povo indígena que conquista espaços artísticos que convidem a refletir sobre as suas raízes míticas e milenares, portanto, vem ganhando terreno nas artes visuais e na arte têxtil, mexendo com elementos simbólicos de sua cultura. A sua vez, ditas iniciativas são [re] -produzidas por mídias digitais e impressas com ênfase na cultura; além das postagens nas diferentes redes sociais e os documentaristas que decidem aprofundar nas artes Misak. A figura 1, apresenta uma construção artística-cultural sobre a comunidade indígena dentro da sociedade colombiana.

Figura 1: Exposição os filhos da água e o Arco-íris.



Fonte: 'Pazifíco Notícias' Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=fF3yxGLhpzw]. Acesso 20/06/2018.

> *Exposição Misak "Filhos da água e do arco-íris" se apresentou no Centro Cultural de Cali, com o objetivo que os vallecaucanos conheceram mais um pouco sobre as comunidades indígenas.* ***A exibição permitiu observar a variedade de cores em suas vestimentas, como também fotografias de suas paisagens, danças, o***

> ***espaço do fogão.*** *A exposição se apresentou durante 5 dias, no marco do evento Inti Raymi (Festa do sol) com foco no pre-colombino* (Narrativa 'Pazifíco Notícias', grifo nosso, tradução nossa).

Em concordância com a narrativa que acompanha a figura 1, o imaginário social construído no ciberespaço permite verificar que o Misak tem a capacidade de ocupar vários espaços ao mesmo tempo, note-se que dita exposição aconteceu no espaço físico mais se prolongou na *web,* isto porque através de um corpo que se multiplica e se fragmenta, de acordo com as tecnologias que se usam para divulgar o conteúdo *hipermedia*.

Assim, a partir de ser levado em consideração seu território, as cores em suas vestimentas, danças e ritos, cristalizados em fotografias que viraram em exposição, se fez destaque em alguns elementos de sua cosmovisão no marco do evento Inti Raymi, pretendendo que o cidadão conheça mais um pouco sobre nossa diversidade cultural; portanto são produções que buscam tornar visível que por meio da arte, os indígenas também fazem parte da sociedade e podem expressar seus sentimentos, ideias e formas de ser e estar presentes no território físico-virtual, como disse Machado Pais et al., (2008) tanto a forma peculiar de expressão do imaginário social e da consciência social, quanto os recursos para compreendê-los, enriquecem os meios de observação e registro das realidades sociais.

Em consequência, naquele interesse cultural, a primeira construção social feita sobre o povo Misak desde as artes, matiza novas formas de expressão visual da realidade, uma mistura entre a técnica e o olhar sensível no cotidiano, valorizando a diversidade cultural existente na Colômbia, além de ajudar a promover o respeito pelo Outro.

Com relação aos **símbolos identitários** (segunda espiral) acolhem conteúdos *hipermedia* relacionados as tradições e costumes do povo indígena, dentre os quais, os ritos, o anaco [vestimenta tradicional] e as parteiras, constroem um imaginário social Misak rico em uma semiótica das cores que fazem destaque em elementos da natureza e a relação contexto-cultura. A figura 2, representa símbolos identitários da comunidade, por exemplo, o fogo que aparece no ventre da mulher na figura, é introduzido no *Nakchak* [fogão] para

dialogar e ensinar a sua cosmovisão aos mais novos. Para além, dita tradição também é levada aos espaços da Misak Universidade fornecendo a educação própria na tentativa de legitimar seus saberes.

Figura 2: Do signo no cotidiano Misak.



Fonte: Google Imagens Misak, 2018.

Torna-se perceptível que, quanto mais se mergulha na busca por significados de elementos como: a água, o fogo, o sol, a lua, as lagoas, o milho, etc., a relação entre o objeto-contexto e cultura estabelece diálogos profícuos com os espaços da natureza, de tal forma que, o arco-íris representa a vestimenta tradicional da comunidade; as montanhas e as lagoas a origem do povo e o *Tampal Kuari* (chapeú) reflete sobre o ciclo da vida, pois é tecido em espiral. Sob perspectiva de Andacht (1987), existe uma semiótica social que garante a autenticidade dessa experiência comunicacional no simples, no cotidiano. Portanto, o símbolo vai ser também reproduzido no ciberespaço, acrescentando suas significações e ajudando a decifrar o código para quem os observa.

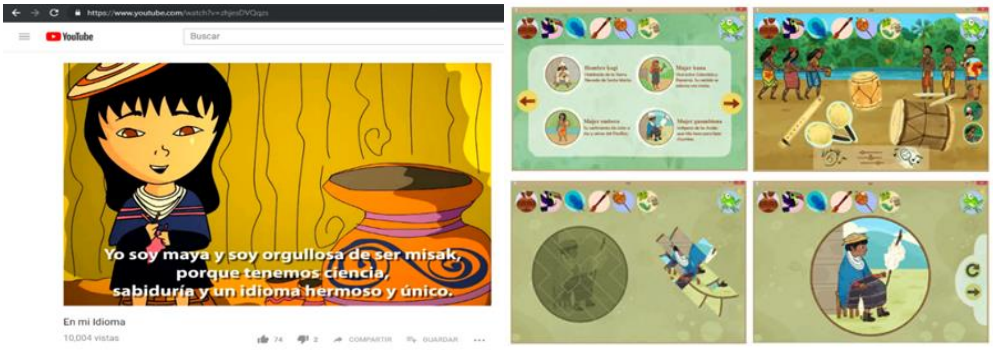
Desse modo, o jogo de interesses culturais na segunda espiral, partem de elementos místicos e sagrados da comunidade que para ser jogados no ciberespaço precisam a anuência do governador - o Taita-, caso dos documentários e fotografias produzidas desde o território físico. Isto é, que o imaginário social construído garante que a imagem do 'povo da água' não acabe sendo uma produção exótica e que os lugares sagrados sejam sempre respeitados.

De outro lado, **as tecnologias no território** (terceira espiral), permitem construir uma representação social no qual vê-se que o povo indígena aproveita diferentes formas de comunicar, brotando processos de abertura em relação com uso de TIC, *internet*, redes sociais, *blogs*, mapas digitais, animação, aplicativos e formação de parcerias comunicativas-tecnológicas. Assim, a *internet* abre espaço para compartilhar informações, expor pensamentos, sentimentos, do querer ser parte de algo no meio de um infinito de possibilidades oferecidas pela rede, um ambiente livre e aberto para a comunicação.

> *A internet é um espaço de comunicação propriamente surrealista, do qual nada é "excluído", nem o bem, nem o mal, nem suas múltiplas definições, nem a discussão que tende a separá-los sem jamais conseguir. A internet encarna a presença da humanidade a ela própria, já que todas as culturas, todas as disciplinas, todas as paixões aí se entrelaçam* (LEMOS, 2013: 12).

Em correlação com o que pontuou Lemos, na construção do imaginário social Misak existem conteúdos *hipermedia* que entrelaçam espaços de comunicação no visual e espaços de comunicação no videogame (ver figura 3), permitindo experiências interativas que, a partir de espaços virtuais abertos pelas TIC e NT, e, usando como veículo a *internet*, misturam som, cores, vozes e desenhos, próprios da técnica do software, com objetivos e intenções comunicacionais, que ultrapassam a materialidade do dispositivo (telefone, tablete, computador).

Figura 3: espaços de comunicação



Fonte: *Print Screen* animação 3D e aplicativo "Saberes Ancestrais Indígenas" (SAI), Arquivo descarregado de Google Play e instalado em computador, 2018.

Neste cenário, a figura 3 desvela a importância de olhar para a comunicação, como produtora de sentido, que a partir de dinâmicas interativas

também permite fornecer a sua cultura e *pervivencia* [resistir ao longo do tempo], sem transgredir sua cosmovisão. Note-se que embora internamente a comunidade possa enfrentar o debate sobre os benefícios ou não das tecnologias, existem produções Misak com conteúdos *hipermedia* a ser valorizados, tais como, a rádio *Namuy Wam* em sua luta para criar sua própria rádio comunitária*;* o grupo *Namtrik-Namuy Wam* que pelo Facebook, ensina a sua língua [*Namtrik*] a próprios e estrangeiros; o uso de *blogs* para divulgar informações sobre o território físico ou um design 3D para entender a importância das tradições e costumes da comunidade indígena.

Nesse direcionamento, o jogo de interesses culturais visa em saber o que comunicar, enfatizando a finalidade do produto, além de apresentar um Misak inclusivo na hora de fortalecer sua cultura-cosmovisão, a partir de produções próprias ou em parceria. Eis o "povo da água' que brota nas redes de conhecimento, possibilitando que consultem uma memória comum além de uma [hiper]-memória[5].

Vale a pena ressaltar que, a terceira espiral alerta para as práticas decoloniais[6] de saber e poder, que atendam às iniciativas da comunidade Misak, utilizando a TN como veículo.

Finalmente, mas não menos importante, na construção do imaginário social Misak, se encontra o **ativismo político** que desvela como o povo indígena garante o seu território e sua memória, a partir da luta por seu território, já que nesse espaço, constroem sua vida, sua cultura, sua identidade; o território é sagrado. Complementarmente, o ciberespaço armazena e potencializa a memória já existente, sobre as suas ações para a recuperação da terra, como os processos de resistência no decorrer do tempo.

Tal passagem se depara com diferentes olhares, já que não é só questão de midialidades, mas as finalidades para ganhar um espaço, já que, se por um lado, a luta indígena na Colômbia começa com a chegada dos espanhóis (colonizadores ao território), por outro, ela ainda não cessou, pois até hoje, os

[5] O conceito é escrito assim porque reflete tanto território físico quanto território digital, que chamamos de aldeia virtual Misak.

[6] Para melhor compreensão das práticas decoloniais Misak, leia o seguinte artigo no qual este tópico foi desenvolvido em detalhes: PISSO CONCHA, J.P e WENDPAP NUNES DE SIQUEIRA, A. Práticas decoloniais do indígena Misak no ciberespaço. **Revista Confluências Culturais**, Joinville, v. 9, n. 1, p. 209-223, apr. 2020.

Misak seguem protegendo e reclamando o seu direito à terra, símbolo de sua existência.

Nessa linha de ideias, na quarta espiral o ´povo da água´ é construído principalmente pelos meios de comunicação, ou seja, um assunto de ´fachadas' como aponta Goffman (2012), já que eles passam a ser [re]-definidos pela leitura de uma situação determinada. Portanto, as figuras e suas respectivas narrativas demonstram que o imaginário social Misak construído pelas mídias e o caráter de circulação da informação, cria ao menos duas fachadas (ver figura 4 e 5).

Figura 4: Fachada Misak pacífica



Fonte: *Print Screen* do jornal 'El Tiempo', disponível em: [https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/reunion-de-indigenas-con-el-presidente-santos-28043] Aceso 13/06/2018.

> *Havia 1.500 membros da comunidade Misak, que* ***se manifestaram a favor da paz****. "Através desta mobilização pacífica, queremos dizer que todos nós temos o direito à paz, e mais ainda porque somos os territórios mais afetados. Entre todos queríamos dizer "Sim à paz" no dia 2 de outubro, mas como isso não aconteceu, nós tivemos que reagir e fazer a mobilização", disse Cruz Tunubalá, Secretário Geral do território ancestral Misak" (...) "É contraditório, nós fornecemos as cidades com comida, água e oxigênio, e eles (cidadãos) respondem com um 'não' no plebiscito", falou Jeremias, membro da comunidade Misak (...) Joaquín Morales,* ***outro representante Misak, deu ao presidente um documento em prol da paz.*** *Vários líderes indígenas insistiram que o documento deveria ser concluído em breve. Hoje,* ***os Misak terão um espaço no Senado para apresentar suas ideias, e logo voltarão para Silvia a cultivar*** (Narrativa do trecho Meio de Comunicação: El Tiempo, grifo nosso, tradução nossa, 2018).

Figura 5: Fachada ‘Misak selvagem’



Fonte: *Print Screen* do jornal ‘El Universal’, disponível em: [http://www.eluniversal.com.co/colombia/bloqueo-en-la-popayan-cali-por-movilizacion-indigena-en-el-cauca-270765 Aceso 07/06/2018.

> *A Polícia confirmou que há abusos na Panamericana (estrada), depois que alguns* ***nativos derrubaram um caminhão e incineraram um veículo para transporte público de passageiros****. Essa situação ocorreu porque a comissão do governo não chegou como foi exigida pelas autoridades nativas, que mostraram sua preocupação com o corte orçamentário no Programa de Alimentação Escolar, PAE, no país (...)* (Narrativa do trecho Meio de Comunicação: El Universal, grifo nosso, tradução nossa, 2018).

Em correlação, a figura 4, representa o Misak tranquilo e pacífico, enquanto a figura 5, constrói o indígena “selvagem”, rebaixado pelo discurso promovido pelo evento noticioso, em que ele é citado reiteradamente como “nativo”. Isto porque a palavra é o signo ideológico por excelência, “por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam” (BAKHTIN, 1997: 33).

Nesse sentido, o ativismo político Misak, é um traço característico do povo indígena, já que se nutre de imaginários, de processos de resistência, de uma [hiper]-memória histórica, e no mundo digital esse ciberativismo Misak, reforça sua cosmovisão e a sua finalidade de *pervivir*. Portanto, aquilo que acontece no cotidiano do território, também é possível de ser vivenciado, em

fragmentos, pela *internet*, ou ambos ocorrendo ao mesmo tempo: espaços híbridos[7].

Pelo exposto, o imaginário social sobre o povo indígena Misak no ciberespaço, como extensão de seu território e saberes, não fica só no espaço físico, já que desde os diversos conteúdos *hipermedia* (texto, vídeo, áudio, blogs, etc.), originam-se de produções independentes, outras pelos próprios indígenas, e grande parte surge das instituições educativas[8] e da mídia[9]. Certamente, isso nos permite observar que ditos conteúdos são um reflexo de várias posições subjetivas como "múltiplos fragmentos que se suturam às realidades sociais e culturais por diversos meios institucionais e culturais" (SANTAELLA, 2007: 60), desvelando uma construção de sentidos, de espaços de encontro e desencontro, já que existem momentos de identificação caso das três primeiras espirais, enquanto a quarta espiral parece ser a categoria que mais confrontos políticos e sociais gera, pois o 'povo da água' não se representa naquela construção de fachadas que transgredem seu ser indígena.

Desse modo, naquela nova cultura, a cibercultura, se vem mudando o jeito de enxergar o indígena Misak como indivíduo passivo e invisível, para enxergá-lo o sujeito com voz, rosto, e ainda como parte da sociedade, que se constrói e cria espaços de diálogo cultural. Isto é, uma aproximação das aldeias indígenas virtuais no ciberespaço em uma prolongação de seu território e saberes, já que nesse compartilhar de sentidos e novas formas de significação, se fornece a sua herança cultural, além de valorizar as suas lutas, cosmovisão e a razão de ser indígena, levando em consideração que no ventre da cibercultura, conquistam espaços que séculos atrás eram difíceis de imaginar.

---

[7] Segundo Souza (2004), são definidos como "lugares" de comunicação e sociabilidade que não opõem o real e o virtual, mas incluem o virtual dentro do espaço físico.

[8] Nesse caso as construções mais representativas da comunidade Misak desde as instituições educativas se concentram em conteúdos *hipermedia* produzidos em cidades como Popayán, Valle del Cauca, Pereira, Manizales, Bogotá e uma da Alemanha, com o objetivo de promover a diversidade cultural na Colômbia.

[9] Em relação com a mídia, depende do caráter da representação social, jornais como 'El Tiempo', 'W Radio', 'El País Cali', optam por registrar o Misak em suas ações políticas, enquanto meios de comunicação como 'El Espectador' , 'La Silla Vacía', 'Señal Colombia' preferem dar vida ao Misak artístico e cultural, perspectiva também assumida por meios de comunicação internacionais como 'Diario de Querétaro' (México), 'Panorama' (Venezuela) e 'El País' (Espanha) que optaram por mergulhar no Misak e sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ir em busca do imaginário social do povo Misak no ciberespaço como extensão de seu território e saberes, a partir do exercício netnográfico, permitiu compreender-lhes na lógica do território físico/digital, como na forma em que as comunidades indígenas, hoje, são representadas ou se representam na cibercultura ao comunicar e tecer uma rede de conhecimento no emaranhado virtual. Assim, a comunidade é construída como uma organização politicamente ativa no decorrer dos anos, já que seus ideais, a língua e educação própria são uma tríade crítica e organizacional para manter seu discurso de *pervivencia*.

Nessa perspectiva, as quatro espirais expostas sobre o ´povo da água´ no ciberespaço, tornam visíveis as epistemologias milenares e permitimos observar como se gestam processos sociais, educacionais, culturais e políticos, que levam a conviver com outros saberes, sem cair no exclusivismo de saberes. Certamente, se dá conta do Misak artístico, político, musical, contestatório, crítico, comunitário, em uma relação íntima com o tecido e suas raízes, as quais dialogam com as NT em processos de abertura; aliás de estabelecer parcerias com organizações públicas e privadas, interessadas em fortalecer o patrimônio cultural e ancestral do 'povo da água', tais como, o Ministério das Tecnologias de Informação e Comunicações da Colômbia (MinTic), Colnodo, Unesco e a Rede de Cooperação Internacional da Colômbia (APC).

Complementarmente, a [hiper]-memória do povo indígena constrói os personagens mais relevantes da cultura Misak, como: María Jacinta Cuchillo Tunubalá, artesã, historiadora que contribui com a rede de tecelãs em sua comunidade e em cinco municípios de Cauca. Mama Agustina, Mama Dominga e Mama Antonia Yalambra, parteiras que promovem o direito de cada mulher de escolher como fazer seu parto. Taita Lorenzo Muelas, que através da ‘Lei Misak’ conseguiu uma legislação autônoma para a comunidade e escreveu um dos livros mais destacados sobre a luta indígena na Colômbia: “La Fuerza del Pueblo”. Taita Floro Tunubalá que foi eleito Governador de Cauca (2001-2003), virando o primeiro governador indígena no país. Mama Ascención Velasco, primeira Governadora do Resguardo de Guambía (2013) e quatro anos depois, foi comandado por Mama Liliana Pechené, reconhecida no mundo quando acompanhou ao presidente Juan Manuel Santos (2016) para receber o Prêmio

Nobel da Paz. Mama Bárbara Muelas, conhecida por sua luta pelo fortalecimento do *NamTrik* e o Taita Gerardo Tunubalá, pelo seu desenvolvimento na coordenação da Misak Universidade, os dois últimos personagens lisonjeados nacionalmente.

Pelo exposto, depararmos para um imaginário social no ciberespaço construído desde 2010 que adverte a sua presença como 'aldeia virtual Misak', e foi desvelado sob exercício netnográfico. Ainda vale a pena apontar que os diversos conteúdos *hipermedia* respondem a critérios de produção (subjetividades) e intenção comunicativa. Portanto, segundo o 'jogo de interesses culturais', as duas primeiras espirais legitimam o ser indígena na sociedade e as duas últimas, focam no conhecimento indígena não como um espaço de produção econômica, mas um espaço de reprodução cultural. Deste modo, se compartilham identidades, fazeres e narrativas que produzem uma "inteligência coletiva" (MUSSO, 2006), em quadros sociais carregados de valores e necessidades sociais.

Em correlação, o território físico-virtual e os saberes Misak ainda que, podem ser construídos diante imaginários sociais cada vez mais complexos pela mesma polissemia de significados (quem olha, quem diz, ou, não olha, nem diz) cristalizados nos diversos conteúdos *hipermedia*, são primordiais para compreender como vive o habitante da sociedade contemporânea. Observe-se que o habitante, também é o indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDACHT, F. **El Paisaje de los signos: Semiótica y sociedad uruguaya contemporánea**. Montevídeo: Montesexto, 1987.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo, SP: Ed. Hucitec, 1997, 8ed.

BENEDICT, A. **Imagened Communities.** London: Verso, 1983.

BOLTER, J. **Writing space: computers, hypertext and the remediation of the print**. New York: Routledge, 2011.

BLANCO, F. **Cultura y globalización. Volumen de Dos siglos, dos milenios: Excelencia y futuro**. México: UCOL, 2000.

CASTORIADIS, C**. La institución imaginaria de la Sociedad.** Buenos Aires: Tusquets Editores, Vol. 2, 1993.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

GOFFMAN, E. **Ritual de Interação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulinas, 2013, 3ed.

LOTMAN, Y. **Cultura y explosión**, España: Gedisa, 1996.

MUSSO, P. Ciberespaço, figura reticular da utopia tecnológica. In: DENIS DE MORAES (org.). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 191-223,

PISSO CONCHA, J.P. O que foi deixado no ciberespaço: Confissões de uma netnógrafa. **Revista Falange Miúda (ReFaMi),** Cuiabá, MT, v. 4, n. 2, p. 152-162, dez, 2019.

QUÉAU, P. Cibercultura e info-ética. In: MORIN (Org.), **Religação dos Saberes**. Rio: Bertrand Brasil, 2001.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

MACHADO PAIS, J., DE GUSMÃO MENDES, N. e CARVALHO, C. **O visual e o quotidiano**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008.

SOUZA, A. **Interfaces móveis de comunicação e subjetividade contemporânea**: **de ambientes de multiusuários como espaços (virtuais) a espaços (híbridos) como ambientes de multiusuários**, 2004. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp023362.pdf > Acesso Jul.22.2018

SOBRE OS AUTORES:

Jennifer Paola Pisso Concha. Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO), da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), formada em Comunicação Social pela Universidade de Cauca, Colômbia. E-mail: www.moryta@gmail.com [Obs: o e-mail precisa das 3w para ficar certo].

Aline Wendpap Nunes de Siqueira. Doutora em Estudos de Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO), da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, da Faculdade de Comunicação e Artes da UFMT. E-mail: alinewendpap@gmail.com

EMPREENDEDORISMO MORAL ESTUDANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE CONFLITOS, TENSÕES E AMBIGUIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Student Moral Entrepreneurship: A Reflection On Conflicts, Tensions And Ambiguities In The School Environment

MONTEIRO, Leonardo H. B.
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: Discute-se neste trabalho o papel social dos alunos em contexto de sala de aula. Focarei no modo que os próprios estudantes constroem interações a partir daquilo que conceituo empreendedorismo moral. Intenciono refletir de que modo os próprios estudantes constroem e condicionam ações no ambiente escolar. A mobilização de quatro conceitos chave guiam a análise presente no *paper*: a) a noção de 'empreendedor' moral, trazida através de uma releitura de conceitos de Becker (1977; 2008); b) a legitimidade dos atores das instituições escolares pensada a partir das formulações de Goffman (1975 e 2010); c) a desinstitucionalização dos sujeitos (DUBET, 1998, 2005 e 2009); e d) o senso comum como um sistema cultural (GEERTZ, 1981), sendo que se ressaltará a busca por um logotipo (TÜRCKE, 2001) dentro deste sistema. O trabalho propõe uma leitura da dinâmica da sala de aula baseado em uma ótica que permita conceber os estudantes, enquanto agentes ativos do espaço escolar. Sendo que os alunos, não apenas seriam subjetivados pelo mundo escolar, mas o atualizariam constantemente. E, grande parte desta atualização ocorreria a partir de referenciais do senso comum.

Palavras-chave: Empreendedorismo Moral; Conflitos Escolares; Ambiente Escolar.

Abstract: This paper discusses the social role of students in the classroom context. I will focus on the way students themselves construct interactions from what I conceptualize as moral entrepreneurship, school professionals appear as mediators of the tensions raised by these relationships. I intend to think on how the students themselves construct and condition actions in the school environment. The mobilization of four key concepts guide the analysis present in the paper: a) the notion of moral 'entrepreneur', brought through a rereading of concepts by Becker (1977; 2008); b) the legitimacy of the actors of the school institutions thought from the formulations of Goffman (1975; 2010); c) the deinstitutionalization of the subjects (DUBET, 1998; 2005); and d) common sense as a cultural system (GEERTZ, 1981), with emphasis on the search for a logo (TÜRCKE, 2001) within this system. The paper proposes a reading of classroom dynamics based on a perspective that allows students to be conceived as active agents of the school space. Since the students would not only be subjectified by the school world, they would constantly update it. And much of this update would come from common sense references.

Key-words: Moral Entrepreneurship; School Conflicts; School Environment.

INTRODUÇÃO

Este *paper* tem como objetivo trabalhar a noção de empreendedor moral dentro da sala de aula. Considerando que este é um espaço de conflitos, tensões, contradições e ambiguidades, encontramos diversos sujeitos que interagem enquanto atores deste espaço. De acordo com Larrosa (2007), a escola é uma maquinaria que não apenas ensina as novas gerações os conhecimentos acerca do mundo em que vivemos, mas, que funciona também como um verdadeiro aparato de aperfeiçoamento moral, definindo normas e desvios, imperativos e transgressões. Desta maneira, a esfera moral da instituição escolar pode fornecer importantes pesquisas para a área da educação. Na escola não existe apenas a ordem vigente pela escola em seu modelo institucional de aparato moral, ou uma lógica de ensinar as novas gerações sobre o mundo no qual vivemos. Há outras ordens e lógicas vigentes que atingem o ambiente escolar ou agem de forma paralela a ele. Ordenamentos que orientam a ação dos sujeitos simultaneamente, mesmo que isto ocorra de forma contraditória. A ideia aqui é refletir acerca ao que diz respeito a influência que os alunos podem possuir sob outros, realizados de forma deliberada ou não. Bem como, pensar sobre lógicas concorrentes a escolar que perpassam o alunado e logo, a instituição como um todo. Decisivo para isto é intentar compreender o repertório simbólico que atravessa os atores envolvidos.

A escola, enquanto instituição, possuiria uma gama de dispositivos, tanto de uma ordem disciplinar, como de um viés de controle, que são o meio por onde se perfazem as relações sociais. Pretendo trazer à reflexão como esta mediação é realizada a partir do encontro do repertório simbólico diverso que os alunos trazem para a sala de aula, que é diverso entre si e também é diverso em relação ao corpo profissional da escola. Mas, além desta reflexão que é pano de fundo, trago de forma analítica como alguns alunos constroem esferas de influências em formas diversas dentro da sala de aula. De modo que estes devem ser considerados - assim como o são professores, diretores e inspetores - empreendedores morais dentro do espaço escolar. De modo que os discentes serão enquadrados na figura de *empreendedor moral alternativo* neste trabalho. A noção de empreendedorismo moral trazida neste *paper*, coaduna e mostra

outras potencialidades da conceituação proposta por Becker (2008). Estes empreendedores morais alternativos, não raro, condicionam as interações em sala de aula desenvolvidas através de uma ação de tomada de iniciativa. Sendo esta ação de tomada de iniciativa de subverter através de uma ruptura a lógica moral que antes desta dava o tom das interações sociais é o que caracteriza nossos empreendedores morais.

MARCO TEÓRICO

A escola, assim como outras instituições disciplinares, conhece seu auge em meados do século passado, como afirma Deleuze (1992). O filósofo francês argumenta que após o declínio das sociedades disciplinares erige uma configuração que pode ser chamada de sociedade do controle, e que ambas não se excluem, mas passam a conviver. As instituições escolares assim como todas as outras instituições disciplinares não se desligam e passam de um modelo para outro repentinamente. Os ranços disciplinares nestas instituições são claros e persistem até os dias atuais. O plácido ideário que professores tem acerca de como funcionaria uma escola perfeita, na qual os alunos se mantivessem sentados ouvindo em silencio atentamente à explanação do professor (AQUINO, 1998), é uma clara indicação da lógica disciplinar ainda presente nas representações simbólicas do professorado. Não podemos apenas afirmar que a escola não seja mais uma instituição disciplinar, como não podemos negar que há diversos processos que estão em curso hodiernamente que nos obrigam a repensar a forma de se refletir esta instituição. No entanto, a afirmação de Rodrigues (2007) de que as instituições disciplinares são disciplinares, pois mediam as relações sociais e negociam suas tensões através de mecanismos disciplinares se faz viva.

Dentro deste ambiente as análises sobre o desvio de Becker (2008) podem nos fornecer ferramentas analíticas que possibilitam uma reflexão apurada dos modos como regras que não as escolares se corporificam nas relações sociais. A ferramenta analítica escolhida neste paper é a figura do empreendedor moral. Becker (2008) compreende os empreendedores morais como aqueles que irão criar, ou fazer com que seja respeitada, determinada regra. Em razão disto, se detém especificamente sobre dois tipos, os impositores

e os criadores de regras. O autor enxerga na figura dos cruzados morais o protótipo daquilo que chama de criadores de regras. E vislumbra na polícia, o que seria a figura do impositor de regras, po excelência. Em sua análise, pertence a ambos os tipos de empreendedores morais a 'responsabilidade' de situar alguns sujeitos sociais sob uma rotulação de desviantes. Na realidade escolar, seria fácil situar os profissionais escolares no papel de impositores de regras. Mas, ao enfocar sobre os estudantes pude perceber que estes também realizam uma influência moral sobre os outros estudantes. De mesmo modo que encontrado nos textos de Becker (2008), os discentes observados possuíam a *iniciativa* e a legitimidade de condicionar seus valores às interações sociais. Os valores em jogo são traduzidos em ações sociais típicas de empreendedores morais em alguns momentos e em outros, o 'empreendedorismo' moral ocorre sem que estes estudantes se deem conta. A imersão dos estudantes em uma realidade de conflitos e disputas permite que a realização do empreendedorismo moral, diferentemente do que asseverou Becker (2008), ocorra não apenas quando um estudante torna uma infração pública, mas também quando a realização da infração é o que permite que este se distinga dos demais, de modo que se torna um modelo a ser imitado. Ou seja, o empreendedor moral pode ser um modelo a ser imitado, sem que necessariamente tenha desejado isto no início de sua ação. Na análise das cenas etnográficas ficarão estas afirmações mais claras.

Outro conceito que permeia toda a reflexão desenvolvida, mesmo que de forma indireta, é o conceito de legitimidade. A legitimidade que envolve os cada um dos atores envolvidos nas interações sociais descritas influenciará diretamente estas interações. Enveredo por dois caminhos na exploração deste conceito. Um do professor enquanto ator social e outro da instituição como um todo e os rótulos recebidos em ambos os casos. Os graus de legitimidade tanto de professores, quanto da instituição farão diferença para a organização da sala de aula. Pois, a legitimidade destes no processo pedagógico, se ligará intimamente a possibilidade, ou não, dos 'empreendedores' morais alternativos a aqueles que são institucionalizados como docentes, diretores e coordenadores.

Para compreendermos a legitimidade de um professor é necessário assinalar que a construção de um profissional é realizada de modo a formatar neste uma maneira, de se portar, vestir, falar e se comportar que faça parte do imaginário social, acerca desta profissão. (GOFFMAN, 1975). Com o professor não é diferente. Em primeiro lugar, a legitimidade construída pelos docentes perpassa dois momentos que mesmo que distintos servem norteiam o que podemos chamar de sua legitimidade. Um momento onde a primazia por se fazer parecer um bom professor, passa pela aprovação dos outros profissionais existentes na escola. Esta aprovação consiste basicamente na forma como este controla a sala de aula. A lógica disciplinar da instituição escolar faz com que o bom professor na visão do quadro de funcionários da escola, seja aquele que não deixa sua sala fazer barulho em demasia, ou “sair do controle”. Um outro momento, diz respeito a legitimidade que o professor irá possuir frente aos alunos de determinada sala de aula. Os graus de legitimidade de um professor podem variar muito de instituição para instituição e mesmo de sala de aula para sala de aula, tanto com os alunos quanto com os demais profissionais que são seus colegas. A localização de um indivíduo no papel social de professor não impede que os alunos não realizem toda uma gama de ‘testes’ com este profissional. Estes testes perpetrados pelos estudantes a um novo guardião das normas da instituição, nos termos de Goffman (2010), é uma forma de negociar a frouxidão ou a firmeza com que as regras estabelecidas, ou esperadas, numa relação professor-classe, serão desenvolvidas no tempo que o professor passar nesta sala. Ao final da primeira interação, já existe um rótulo ligado a este professor e os alunos de determinada sala de aula guiam sua ação por este rótulo. A partir deste rótulo criado e o grau de legitimidade levantado por ele, as ações sociais dos alunos serão influenciadas. Também é importante notar que o rótulo valorativo que a escola recebe – boa ou ruim – também estabelece uma gama de relações especificas e formas de negociação/resolução dos conflitos, advindos de comportamentos dos alunos considerados indisciplinados, por exemplo.

Hodiernamente existe uma paulatina desinstitucionalização dos sujeitos em curso, própria do aprofundamento da Modernidade, os sujeitos não mais são fabricados apenas dentro das instituições (DUBET, 1998). A escola

contemporânea, enquanto instituição atualizada no ápice do período das sociedades disciplinares - situadas no tempo por Foucault (2006) até meados do século XX onde atingem seu ápice e se retraem. Um dos motivos desta retração seria que a Modernidade introduziu um vírus nas instituições, o que as decompõem pouco a pouco (DUBET, 2005: 67). Dubet (2005) aponta os processos que suportam esta decomposição: a) o 'desencantamento' do mundo e os meios de comunicação em massa criam sistemas culturais alternativos a escola; b) os professores deixam de ser aqueles que possuíam a vocação de ensinar e passam a ser profissionais do ensino, perdendo assim todo o *quantum* de legitimidade que era conferido por valores transcendentais; c) a escola não mais é um santuário, esta passa a ser de massa e obrigatória, não são mais apenas os selecionados que podem a desfrutar; d) a autonomia cada vez maior do indivíduo mina os antigos processos de ensino (DUBET, 2005). Desta forma, a experiência de 'crescer' no mundo e de ser um estudante, principalmente na adolescência, onde pode haver uma disparidade brutal entre as experiências de socialização, podem formar sujeitos que negam a escola como parte da formação de suas personalidades.

> *No curso dos processos de desinstitucionalização, a personalidade pensa antes do papel. É ela que constrói o papel e a instituição. Este movimento não é novo. Ele já foi há muito tempo descrito em termos de crise, de narcisismo, de individualismo. Os conservadores e os donos do pensamento crítico seguidamente o condenam. Os primeiros denunciam o reino dos desejos, os segundos, sua manipulação pelas indústrias culturais. Estes riscos existem, mas os dois tipos de análise [...] não compreendem o trabalho que os atores realizam sobre eles mesmos, a fim de se constituírem como atores para construírem seu modo social. Os indivíduos são, atualmente, "obrigados" a ser livres e a construir o sentido de sua experiência. Isto constitui o próprio movimento da modernidade.* (DUBET, 1998: 32)

A "obrigação" dos indivíduos de construírem o sentido de sua própria experiência os atrai para explicações baseadas no senso comum. Senso comum que como afirmado por Geertz (1981) é um sistema cultural tão válido, quanto qualquer religião, ciência ou ideologia. A diferença do senso comum é que este irá se assentar em fatos retirados diretamente do mundo e que não passam por um processo de reflexão, o que não quer dizer que sejam proposições de alguma forma inferiores a proposições retiradas de outras matrizes. O senso comum

serve de amarra ao pensamento de diversos temas. Este sistema cultural possui um viés extremamente autoritário, sendo mais dogmático que qualquer religião, mais ambicioso que qualquer ciência e mais totalizante que qualquer filosofia (GEERTZ, 1981: 84).

Devido a impossibilidade de mapear por completo o senso comum presente em nossas sociedades, alguns de seus elementos distintivos devem ser realçados. Debord (2003) pensa que na lógica do capitalismo hodierno o importante não é ser, ou ter, mas sim *parecer*. Este parecer é acompanhado constantemente por um *aparecer* (RODRIGUES, 2007). Türcke (2010), argumenta que os indivíduos se inserem em uma espécie de lógica de mercado, onde o próprio sujeito além de vender sua força de trabalho, busca se 'vender' para possuir algum reconhecimento social. Este reconhecimento atravessa a posse de um ídolo, um logotipo[1]. Sendo assim, hodiernamente se liga a noção da construção da identidade com a acepção de um logotipo, um rótulo, que distinga um indivíduo dos demais. A busca por este logotipo inicia-se desde cedo na vida dos seres sociais ocidentais/ocidentalizados. Hoje é impossível estar numa escola, principalmente aquelas que possuem um alunado adolescente, e não perceber a busca do aluno por algo que o torne distinto. Türcke (2010), assinala que a grande lógica que perpassa a sociedade de emissores do século XXI, remete ao fato de que ser é aparecer.

METODOLOGÍA

A reflexão aqui proposta, irá se respaldar nos seguintes conceitos-chave: empreendedorismo moral, legitimidade, desinstitucionalização, senso comum e busca por um logotipo. De modo que a noção de *'empreendedor' moral* – pensando para além dos tipos-ideais analisados por Becker (2008) -, será considerada em um contexto escolar no qual a *legitimidade* dos atores é uma variável que exerce grande influência nas relações sociais presentes na instituição. Os conceitos de *desinstitucionalização* e de *senso comum*, tendo em vista uma sociedade que se organiza em busca de algum *logotipo*, trazem uma

[1] Nas palavras do autor: "Em meio a avalanche de inúmeras ofertas a mercadoria individual só consegue afirmar-se como algo reconhecível, especial se ela dispuser de um logotipo, de um signo de reconhecimento que lhe confira a aura do inconfundível, da exclusividade e só assim instaure a sua identidade" (TÜRCKE, 2001: 110).

dimensão contextual à análise. Mas de mesmo modo não é permitido negligenciar os processos estruturantes da sociedade na tentativa de compreensão de fenômenos sociais, mesmo quando a pauta é a compreensão da ação social dos sujeitos em caráter microssociológico. Estes conteúdos que permeiam o repertório simbólico e constroem o senso comum dos atores analisados são vitais para analisarmos as interações sociais observadas.

A metodologia empregada neste trabalho consistiu em um esforço de coleta de dados de caráter qualitativo. A análise se pauta em duas cenas etnográficas. As reflexões metodológicas do trabalho foram construídas e atualizadas a partir, das afirmações de Geertz (1978), Goldman (2003) e Marques (2016). Mesmo que sem serem citadas diretamente nas análises das cenas etnográficas, estes autores basearam o olhar do pesquisador no momento em que este se encontra na posição de etnógrafo. O primeiro, Geertz (1978), fornece ferramentas para pensar acerca da construção da etnografia, o segundo dá elementos sobre como pensar o trabalho de campo quando o objeto estudado faz parte do 'coração' do observador e o último provê elementos que possibilitam pensar o contexto escolar e a pesquisa de campo que se desenrola neste ambiente especifico.

Geertz (1978), talvez tenha popularizado a mais famosa definição sobre a etnografia a define como uma *descrição densa*. A intenção desta descrição densa seria interpretativa, acima de tudo. Pois, para ele, o terreno da cultura, se constrói como um local onde as ações sociais possuem intrínsecas a si um significado simbólico. Desta maneira se busca a interpretação da ação social corporificada e não do comportamento individual. Também podemos aferir que se realiza uma espécie de diagnóstico *post facto*. "O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados, apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na vida coletiva". (GEERTZ, 1978: 38).

Goldman (2003), argumenta que uma teoria etnográfica deve ter como objetivo elaborar um modelo de compreensão de um fenômeno social, que mesmo que seja produzido em e para contextos particulares, forneça uma matriz de inteligibilidade que funcione em contextos diversos. Para este autor, se trata de deixar a realização de questões abstratas para dirigir o foco do pensamento

para como ocorrem os funcionamentos e as práticas da realidade estudada. Para isto, o pesquisador deve se deixar afetar por aquilo que afeta o nativo, esta afirmação quando transportada para o estudo de sociedades complexas, implica que o estudioso deve perceber e se deixar levar por uma afecção, não ao que o inflige como ser vivente, mas por aquilo que afeta as pessoas com quem realiza a sua pesquisa. Por fim, Marques (2016), traz uma perspectiva voltada ao ambiente escolar. Este autor trabalha com procedimentos práticos para uma observação participante na área da educação. Sua maior contribuição para a reflexão do presente trabalho é pensar que um contato prévio com a instituição permitiria a realização de uma compreensão mais aprofundada da mesma. Mas o que não se pode imaginar seria a existência de uma pretensa neutralidade, o que é impossível na realização de qualquer empreendimento de pesquisa. O pesquisador deve saber quais as limitações de seu olhar e qual a sua parcialidade, para então apreender uma análise que não se enviese ao compreender a totalidade a partir de fora, mas que forneça indícios para uma reflexão, interpretativa e apurada, dos processos que ocorrem no ambiente escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

As cenas advindas de relatos etnográficos que serão trabalhadas aqui, possuem um sentido situacional, assim como o empregado por Goffman (2010), o que importa são os tons específicos que as interações sociais delineiam. Desta forma, vislumbra-se nestas observações de campo, situações em que os estudantes interagem com a 'ordem social' estabelecida na escola - seja para reforça-la, seja para nega-la – no papel de 'empreendedores' morais, nos termos descritos acima.

A primeira cena etnográfica que trago para a reflexão, é um relato etnográfico observado na escola Úrsula I. Buendía[2], administrada pelo governo do estado de São Paulo.

> *Gabriel, um aluno do primeiro ano do ensino médio, fora chamado à diretoria por passar supercola na cadeira de se colega Willian Matheus, que ao sentar teve sua bermuda*

[2] Os nomes de instituições e pessoas citados neste texto são fictícios a fim de preservar confidencialidade exigida para a realização de trabalho de campo em tais espaços.

> *deteriorada. A mãe do aluno Willian reclamara pessoalmente com a diretora, pois, segundo esta, a peça de roupa em questão havia custado 200 reais. Vale ressaltar que não fora apenas o aluno Willian que teve alguma peça de roupa colada pelo produto, nos dias anteriores a esta observação. Após uma longa conversa [...] o aluno Gabriel 'confessa' ter realizado a travessura, mas assevera que o aluno que teve a bermuda inutilizada pela cola, havia trazido o mesmo tipo de cola alguns dias depois. Houveram brincadeiras com supercola na segunda-feira e quarta-feira da semana em questão. Sendo que segunda foi trazida pelo aluno Gabriel e na quarta-feira pelo aluno Willian Matheus. Willian na segunda-feira após ter a bermuda 'colada', havia descido desconcertado a direção, onde demandou energeticamente a diretora que esta 'tomasse providências', mas devido a fatores que não ficaram claros, esta postergou até quinta-feira, para 'tomar providências' acerca do tema, ou seja esperou a quinta-feira para conversar com os alunos em sua sala. A conversa dos alunos na direção deixou claro que estes dois haviam conversado na terça-feira e se acertado, fato que fez com que o aluno Willian trouxesse a supercola na quarta, e aplicasse o produto na cadeira de outro colega, que a mãe também foi a escola reclamar e deu o nome de Gabriel como o responsável por colar a roupa de seu filho a cadeira.* (Diário de Campo, 31/03/2016)

Este registro de campo traz à tona o acontecimento no qual o aluno Willian Matheus, mesmo após ter a bermuda estragada pela *supercola*, não delatou o aluno Gabriel para a direção, mas pelo contrário se juntou a ele na realização da 'pegadinha'. No final das contas, os alunos foram suspensos por um dia. A sobredeterminação de planos simbólicos independentes a escola, trazidos pelos comportamentos dos estudantes, visa refletir acerca desta configuração. Na primeira cena, vemos que a influência do estudante Gabriel sobre o estudante Willian Matheus, repousa em muito mais do fato de simplesmente o incitar a também levar *supercola* para a escola. Pode-se especular neste momento se haveria uma lógica ética entre os estudantes que impedisse o aluno de dedurar seu colega. Mas, devido ao aluno Willian querer se tornar participe das pegadinhas de Gabriel, minha analítica envereda por outro caminho. Willian Matheus não possuía um logotipo (TÜRCKE, 2001) que o distinguisse dos demais. Ele gostaria de se destacar entre seus colegas, se tornando aquele aluno que perpetra os atos indisciplinados, como pegadinhas, e não o objeto destas. A observação de campo revelou que estes alunos que

realizam os atos considerados de indisciplina possuem um status fortemente positivado na sala de aula, possuindo grande influência sobre os outros alunos, como no caso de Gabriel. Sendo que, mesmo uma bermuda estragada, não fora o suficiente para que Willian rompesse relações com Gabriel, mas pelo contrário, foi motivo para que ele tentasse se aproximar de Gabriel e do destaque que este possuía frente a sala. Podemos aferir que há uma influência que leva os alunos a perpetrarem comportamentos sobre a influência de outro aluno, mesmo que não sob influência intencional daquele que é modelo.

Ao considerarmos Gabriel no papel de um empreendedor moral alternativo, destacamos a não-intencionalidade deste empreendedorismo, este é um dos pontos que afasta o conceito utilizado aqui do conceito original de Becker (2008). Outro ponto que afasta estes dois conceitos é que Gabriel não tornou pública uma transgressão da regra, mas pelo contrário ao cometer a infração, o ato de indisciplina ele demonstra que na escola existe um sistema alternativo de valores que enxerga em certas transgressões de regras um modo de se alcançar um logotipo, ou algo que diferencie este alunos dos demais e permita que este seja visto. Assim como, assinala Türcke (2010) existe uma lógica social hoje na qual a existência se alinha a ser percebido.

A segunda observação empírica que trago é de uma destas aulas ministradas[3] na escola Miguel Arcángel, durante o período noturno:

> *A legitimidade de um professor eventual na sala de aula é muito baixa. Sendo assim, a minha aula simplesmente não era possível de ser ministrada, pois desde o momento que adentrei a sala, um terceiro ano do ensino médio, a conversa dos alunos se dava de modo ininterrupto e em alto volume. As tradicionais chamadas de atenção e pedidos de silêncio simplesmente não funcionavam. Eis que um aluno, provavelmente vendo o esgotamento em meu semblante, ou interessado na aula que tentava iniciar, começa a exigir silêncio de seus colegas. O aluno, ao chamar a atenção dos outros estudantes para si, fez um discurso sobre o fato de o professor (eu) estar ali trabalhando e ressaltando que nenhum deles gostaria que alguém chegasse em seu local de trabalho e fizesse algazarra. Após o inflamado discurso do discente os ânimos se retraíram e ministrei a aula, inclusive com alta participação dos alunos, mesmo que um grupo de alunas tivesse se mantido a parte da aula, conversando entre si. Considero que a intervenção do aluno em questão teve*

[3] Uma parte do período considerável do trabalho de campo fora desenvolvido dentro da sala de aula, na forma de uma observação participante, exercendo a função de professor.

> *efeito prático na relação mantida com aquela sala. Visto que na próxima aula que fui chamado a ministrar na mesma sala, alguns alunos perguntaram se o tema desta aula seria correlato ao da aula anterior, fato extremamente raro, pois geralmente não há estabelecimentos de vínculos efetivos, ou de uma relação pedagógica entre professores eventuais e alunos, mesmo aqueles que vão com frequência a determinada escola (Diário de Campo, 30/07/2016)*

O elemento importante nesta cena para o argumento deste trabalho, repousa na efetiva mudança de comportamento da sala, a partir da recuperação e articulação pelo estudante de um elemento comum a todos na sala – o mundo do trabalho.

O discurso inflamado de um aluno qual a intenção de respaldar o professor na sua tentativa de ministrar uma aula nos remete a uma clássica cena de sala de aula, principalmente quando há um professor eventual na classe. A falta de conexão entre professor e alunos é remetida como motivo para os alunos não se comportarem na aula deste professor – ao menos essa é a interpretação de grande parte dos alunos ouvidos em campo. Deste modo, temos em toda aula, ministrada um professor substituto, uma construção de uma legitimidade que muitas vezes foge da legitimidade correlata a instituição, da qual professores 'da casa' possuem o lastro, seja este positivo ou negativo. De modo que, a intervenção de alunos nestas aulas é recorrente, muitas vezes, infrutífera. O relevante deste caso é o fato do aluno conseguir com que seu pedido, para que a aula conseguisse ocorrer, fosse atendido. Assim como em toda interação social, temos que considerar a influência da legitimidade do ator que fala, mas também saliento o foco de sua fala, ao se tratar de uma sala de terceiro ano no período da noite, trazer à tona uma lógica do mundo do trabalho, uma lógica a qual quase todos estavam completamente imersos. Nota-se que um grupo de alunas não deu ouvidos ao apelo do estudante, tido por elas como alguém que "queria aparecer". A influência do aluno enquanto 'empreendedor' moral atravessa sua própria legitimidade frente ao grupo e o compartilhamento de um repertório simbólico, no caso, acerca do mundo laboral. Diferentemente do outro caso, nesta cena etnográfica o aluno que aparece na figura de empreendedor moral alternativo torna pública uma transgressão. Esta sua ação faz com que a maior parte dos alunos passe a prestar atenção na aula, enquanto uma pequena

parte de alunas desdenha da legitimidade do aluno para tal ato e infere que sua intenção era apenas a de aparecer para a sala. Podemos notar com clareza, as tensões e ambiguidades presentes nesta cena, principalmente, no que tange as reações a intervenção do aluno.

As duas cenas apresentadas acima são os dados qualitativos da reflexão acerca o 'empreendedorismo' moral dos estudantes. Mesmo em uma relação na qual os papéis sociais seriam iguais, afinal são todos estudantes, alguns se projetam como influência direta as ações sociais movidas por valores de outros alunos. O papel dos alunos 'empreendedores' morais se ancora em lógicas exteriores a escolar, estas lógicas podem reforçar a lógica escolar ou nega-la e levar transtornos para aqueles que esperam que a escola seja um lugar plácido e de uma aprendizagem silenciosa. As ambiguidades do mundo escolar por vezes se traduzem em conflitos que se perfazem em cenários ruidosos e visíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção que moveu este trabalho, fora a de pensar a instituição escolar para além do modelo disciplinar a qual se acopla até os dias atuais. Dentre os motivos deste enfoque está a decadência do modelo disciplinar e a ascensão de um modelo baseado no controle. Sendo que, trata-se de gerir a agonia das instituições disciplinares e ocupar as pessoas até a instalação das novas formas que se anunciam (DELEUZE, 1992: 220). Alguns mecanismos de controle, como o de formação continuada e avaliação ininterrupta, pelo menos nas escolas geridas pelo estado de São Paulo, já atravessam a vida de docentes e diretores das instituições. Mesmo que a lógica na escola ainda seja em sua maior parte a disciplinar, a tentativa de manutenção dos alunos dentro de suas salas durante o período de troca de professores, por exemplo, um esforço hercúleo dos profissionais de todas as instituições observadas até o momento, é uma clara conservação desta lógica. As sociedades que estão sob a égide do ocidente estão em processo de paulatina desinstitucionalização. Este processo enfraquece o poder de mediação que os mecanismos disciplinares possuem dentro destas instituições, fazendo com que os processos escolares sejam constantemente envoltos em tensões.

Este trabalho teve como objetivo levantar elementos para uma reflexão sobre o modo que repertórios simbólicos são atualizados na instituição escolar e como participam na construção de alunos que se enquadrem em papeis de 'empreendedores' morais. Este empreendedorismo realizado pelos estudantes pode estar em consonância a lógica escolar em sentido de reforça-la, ou pode também se realizar de a modo a se colocar contra a lógica estabelecida. Cada vez mais as relações estudantes-profissionais escolares, principalmente com o professor, podem ser entendidas como uma negociação constante entre 'empreendedores' morais na maior parte dos casos. Os mesmos processos que levam a desinstitucionalização dos sujeitos e que os fazem buscar um logotipo, radicalizam estas negociações de tensões que podem passar a ser conflitos, nos quais inclusive podem existir casos extremos de violência física, que não foram tratados aqui, mas que podem ser pensados através deste viés. Portanto, instituição escolar, que media suas relações através de dispositivos disciplinares, está atravessada por diversas lógicas exógenas a ela, que irão condicionar as relações através dos diversos repertórios simbólicos que os sujeitos que estão dentro da instituição se ancoram ao estabelecer as suas relações sociais neste ambiente.

As observações empíricas trazidas no corpo do texto são provenientes de projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, financiamento sem o qual o projeto de pesquisa não poderia ter sido conduzido do mesmo modo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. IN: **Caderno Cedes**, nº 47 dezembro 1998. p. 7 - 19.

BECKER, Howard S. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. *Outsiders:* **Estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Projeto Periferia: 2003. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf . Acesso: 02/04/2016.

DELEUZE, Gilles. Post-*scriptum* sobre as sociedades de controle. IN: _____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. IN: **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, vol.3, 1998, pp.27-33.

_____. Las paradojas de la integración escolar IN: **Espacios en Blanco. Revista de Educación,** Buenos Aires vol. 19, junio, 2009, pp. 197-214

_____. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? IN: **Revista Colombiana de Sociología**. Bogotá n. 25 2005, pp. 63-80.

FOUCAULT, M.. Terceira Parte: Disciplina. In: _____ **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987. p. 117-188.

_____. A sociedade disciplinar em crise. IN: MOTTA, M. B. (Org.) **Estratégia, Poder-Saber: Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Comportamento em lugares públicos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. Prológo. IN: RATTO, Ana Lúcia. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

RODRIGUES, Luciana Azevedo. **A (in)disciplina em revista: um estudo sobre indústria cultural**. (Tese de Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2007.

TÜRCKE, Christoph. A luta pelo logotipo IN: DUARTE, R; FIGUEIREDO, V (Org.) **Mímesis e expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 109-121.

_____. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Leonardo Henrique Brandão Monteiro
Descrição acadêmico/profissional: Doutorando em educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Pesquisou no mestrado como os projetos de futuro e as projeções de futuro que incidem sobre os estudantes irão influenciar na construção do espaço escolar por estes. No doutorado volta suas atenções para os modos pelos quais os estudantes do ensino médio se apropriam, ou não, de conteúdos digitais em suas práticas de estudo. Ministra também a disciplina de Sociologia para o ensino médio em escolas administradas pelo Estado de São Paulo.
E-mail para contato: monteiro.hb.leonardo@gmail.com

BRINCAR E APRENDER: O JOGO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Play And Learn: Game As A Learning Tool In Non-Formal Education

RODRIGUES, Márcia Virgínia de Paula
Faculdade IESCAMP/Campinas

BOSCOLO, Sonia Jeanne Antonioli
Faculdade IESCAMP/Campinas

CORREA, Maria Dorothea Chagas
UNESP/Araraquara

RESUMO: Devido a importância das atividades lúdicas, cresceu o interesse das pesquisadoras, a partir de um olhar psicopedagógico, em pesquisar esse tema no campo da educação não formal, espaço rico em possibilidades de atuação, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento das funções executivas nas crianças que apresentam dificuldades cognitivas. Questionou-se se os jogos e brincadeiras seriam um recurso apropriado para minimizar as dificuldades de aprendizado. O estudo pretende compreender como o lúdico pode interferir e potencializar o processo de ensino e aprendizagem como forma de intervenção psicopedagógica em grupo, com a finalidade de exercitar as habilidades da criança, a autoestima, sua imaginação e integração social, assim como, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Realizado em uma Organização da Sociedade Civil (OSC), contou com a participação de oito crianças com dificuldades de aprendizagem. Desenvolveu-se com o grupo, atividades lúdicas, divididas em quatro categorias: jogos de interação, jogos individuais, brinquedos e brincadeiras e atividades recreativas de atenção e concentração. O resultado apresentou a importância das intervenções do educador por meio do lúdico, ainda que sendo uma tarefa complexa, que demanda tempo e empenho, ela contribui para a otimização das funções executivas da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem; Jogos; Educação Não Formal

Abstract: Due to the importance of playful activities, the interest of the researchers grew, from a psychopedagogical perspective, in researching this topic in the field of non-formal education, a space rich in possibilities of action, in order to assist the development of executive functions in children who have cognitive difficulties. It was questioned whether games and play would be an appropriate resource to minimize learning difficulties. The study aims to understand how playfulness can interfere and enhance the teaching and learning process as a form of group psychopedagogical intervention, with the purpose of exercising the child's skills, self-esteem, imagination and social integration, as well as the development of language, thinking and concentration. Held in a Civil Society Organization (CSO), eight children with learning difficulties participated. With the group, recreational activities were developed, divided into four categories: interaction games, individual games, toys and games and recreational activities of attention and concentration. The result showed the importance of educator interventions through play, even though it is a complex

task, which requires time and commitment, it contributes to the optimization of the child's executive functions.

Key Words: Learning; Games and Play; No Formal Education

INTRODUÇÃO

Esse artigo defende a ideia de que a utilização de jogos e atividades lúdicas, na educação não formal, pode ser um recurso facilitador do desenvolvimento das funções executivas das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A escolha por esse tema teve origem na vivência do trabalho social realizado em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) na cidade de Campinas-SP, com um grupo de crianças de 6 e 7 anos de idade, que frequentam os primeiros anos do ensino fundamental formal, no qual foram percebidas dificuldades básicas de aprendizagem, em algumas delas.

As dificuldades observadas causaram inquietações e uma grande preocupação em realizar um trabalho social mais organizado e embasado teoricamente, para auxiliar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Nas séries iniciais do ensino formal, as crianças têm que cumprir tarefas mais específicas do que na educação infantil e são exigidas várias competências. Buscou-se, então, apresentar uma pesquisa onde o lúdico possa ser o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades.

Rodrigues, (2018, p.91) diz que *atividades lúdicas, tais como jogos e brincadeiras, colaboram para o desenvolvimento da linguagem, da compreensão de regras, percepção dos próprios limites, suas habilidades, a exploração dos elementos e espaços à sua volta e favorecem a convivência social.*

O campo da educação não formal é um espaço rico de possibilidades de atuações diferenciadas e significativas, então, procurou-se abandonar o modelo do professor tradicional e a revisão de conteúdos acadêmicos, fato frequentemente constatado em OSC. (Garcia 2015, p.98-99), fundamentando-se em diversos autores pesquisados em seus estudos, exemplifica, entre tantas, algumas características inerentes à educação não formal:

> *a flexibilidade de tempo e conteúdo, ter envolvimento com a comunidade, não estar ligada ao sistema legislativo escolar, possibilitar participação voluntária, ter a expectativa de possibilitar transformações e promover a socialização e a solidariedade e ainda poder oportunizar uma relação prazerosa com o processo de ensino e aprendizagem.* GARCIA (2015, P.98-99)

Ao identificar as dificuldades básicas das crianças, definir o caminho a ser feito para amenizá-las. Para isso acontecer foram levantados alguns questionamentos: O lúdico é um forte motivo para estimular o processo de ensino-aprendizagem? Existem condições para desenvolver dentro da instituição, um trabalho que não seja meramente assistencialista e recreativo, objetivando contribuir para o desenvolvimento da criança como um todo?

As pesquisas escolhidas foram bibliográfica e empírica.

Na pesquisa bibliográfica, foram buscados autores que falam a respeito da educação não formal e da atuação do psicopedagogo. Também foram pesquisadas literaturas sobre a importância da ludicidade e do desenvolvimento das funções executivas, priorizando os jogos como ferramenta para alcançar melhores resultados com as crianças envolvidas.

A pesquisa empírica foi realizada em uma OSC[1] do município de Campinas, onde foram divididas as habilidades, o interesse e a interação da criança com o jogo e com seus pares.

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma intervenção psicopedagógica, utilizando o lúdico, com um grupo de oito crianças de 6 / 7 anos de idade, no início da alfabetização, baixo nível sócio econômico, moradoras de um bairro simples da periferia. Dessas crianças, cinco tinham défcit de atenção e concentração como queixa da professora. Uma criança diagnosticada e com laudo de DI – Deficiência intelectual. Outra criança com TDAH – Transtorno do Défcit de Atenção com Hiperatividade, sem laudo. E outra com difícil de aceitação de comandos, regras de convivência, mas sem laudo de TOD – Transtorno Opositivo Desafiador. Esses dados foram observados cuidadosamente no decorrer do trabalho social realizado na instituição.

Foi verificado junto aos responsáveis pela escola regular de ensino, onde essas crianças estão inseridas, se as mesmas dificuldades também aparecem

[1] Em 2016 ONG passou a ter a denominação OSC Organização da Sociedade Civil – Lei Federal 13018/14

no ambiente escolar.

Compreendendo que as exigências educativas nos variados níveis de escolaridade são diferentes, a intervenção com essa faixa etária de acordo com Sánchez (2004), deveria ser de modo a:

Nos primeiros anos, nas séries iniciais, [...] *de potencializar e estimular o desenvolvimento dos conceitos e das operações matemáticas, mas como parte da atividade da criança em seu ambiente natural e como parte das atividades lúdicas e globais do desenvolvimento e dos processos educativos desta etapa. (GARCIA 2004, p.177)*

A intervenção psicopedagógica por intermédio do brinquedo é para Garcia 2004 p.178 *um meio onde as crianças aprendem e se divertem ao mesmo tempo. As possibilidades que o brinquedo oferece são enormes, e muitos tipos de jogos podem ser utilizados.*

Houve autonomia e liberdade para as pesquisadoras elaborarem diversas atividades lúdicas dentro do espaço da OSC e através delas, houve a intenção de potencializar o desenvolvimento cognitivo, desenvolvendo não somente o autoconhecimento, mas a concentração, buscando afetar positivamente, tornando-os atuantes e produtivos.

A pesquisa teve por objetivo, aprofundar o conhecimento sobre a importância do lúdico na aprendizagem dentro do espaço da educação não formal, facilitar a construção do conhecimento da criança, estimular a imaginação infantil, auxiliar no processo de integração social e proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Na organização desse artigo pretendeu-se propor reflexões acerca da relevância do espaço de educação não formal, da importância do trabalho do psicopedagogo como mediador do processo de ensino aprendizagem, da influência das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança e da necessidade de estimular as funções executivas que nos permitem interagir com o mundo de forma mais funcional e adaptativa.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Tendo como base que a educação, enquanto forma de ensino aprendizagem, se dá em diferentes lugares e de diversos modos, a educação não formal também abrange esse processo, com característica de uma prática

educativa, lúdica, cultural, política e social.

Paulo Freire (1996) disse:

> *O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua pópria capacidade de transformar [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; [...] Isto é verdade se, se refere às forças sociais[...] A realidade não pode ser modificada enão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer."*

O termo educação não-formal apareceu no final da década de sessenta. Nesse período surgem discussões pedagógicas, vários estudos sobre a crise na educação, as críticas radicais à instituição escolar e a formulação de novos conceitos e seus paradigmas. Assim *essa crise é sentida na escola e acaba por favorecer o surgimento do campo teórico da educação não-formal (TRILLA,1996).*

Na Educação não formal os modelos de aprendizagem não se confundem com a educação formal, que é oficial e deve cumprir exigências legais, mas dela se aproximam pela intenção óbvia de educar.

Para entender o espaço da educação não formal como local de possibilidade de atuação diferenciada e significativa, é preciso compreender o processo educacional de uma forma diversa, onde se permitem ações que não têm espaço dentro da educação formal.

É um ambiente que possibilita transformações, a partir do reconhecimento dos desejos dos envolvidos por um lado, e do outro, das ações escolhidas cuidadosamente pelos educadores.

Gadotti, (2003 p.25) diz: *Há consenso quando se afirma que a profissão de educador deve abandonar a concepção predominante no Século XIX de mera transmissão do saber escolar. O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial.*

A sociedade atribui demasiado valor à educação formal e sistemática, que qualifica para o mundo do trabalho e para as relações sociais, em detrimento dos outros processos educacionais menos valorizados, tais como a educação não formal e a informal.

A educação não formal pode adaptar-se em contextos diferentes: as

crianças e jovens das classes financeiramente favoráveis, possuem nessas atividades educativas não formais, uma alternativa a mais, que se transforma em um diferencial na sua formação; e no tocante às crianças e aos jovens das classes menos favorecidas financeiramente, esse campo é considerado como aquele que propicia o que lhes falta, aquilo que não tiveram oportunidade de receber em sua formação, seja escolar ou familiar, uma educação compensatória e complementar. Para *(GARCIA, 2015, p.127), é uma educação que amplia, que aumenta; em outra, no máximo iguala, ou tenta igualar.*

A educação não formal é desenvolvida por entidades que se preocupam com o bem-estar social. Estes espaços não formais apresentam inúmeras atividades no período contraturno do estudo da criança ou do adolescente, sendo uma experiência didática, organizada e sistematizada fora do contexto formal da escola.

Em algumas instituições, apesar de ações positivas e motivadoras, ainda está presente o modelo do professor tradicional e as frustrações com o que fazer em relação às possíveis deficiências das crianças e jovens que não assimilam os conhecimentos escolares, como saber ler e realizar as operações matemáticas básicas.

Gadotti (2007, p.42) enfoca a constante preocupação do educador Paulo Freire voltado para a formação do professor e destaca:

> *o professor precisa saber muitas coisas para ensinar, mas o mais importante não é o que é preciso saber, mas como devemos ser para ensinar. O essencial é não matar a criança que existe ainda dentro de nós. Matá-la seria matar o aluno que esta à nossa frente*. (GADOTTI. 2007, p.42)

As atividades desenvolvidas dentro das OSCs, tais como capoeira, futebol, judô, passeios, excursões, música, dança, e teatro tornam-se muito mais envolventes e interessantes do que práticas pautadas nos padrões da educação formal.

Focando em um grupo específico de crianças dentro desse campo educacional não formal, e procurando a libertação do modelo enraizado do professor tradicional, procurou-se um novo jeito de fazer. A intervenção psicopedagógica dentro da educação não formal, estabelece um grande campo de atuação para o profissional da área, capaz de oportunizar efeitos bastante positivos para a redução das dificuldades que surgem na vida da criança.

A PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia tem por foco estudar e compreender a aprendizagem humana, seus mecanismos, distúrbios, transtornos e patologias. Sua fundamentação está alicerçada na medicina, psicologia, fonoaudiologia, tornando-se assim, uma área multidisciplinar e um campo de possibilidades para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Bossa,(2011 p.25) esclarece que: *reconhecer tal caráter significa admitir a sua especificidade enquanto área de estudos, uma vez que, buscando conhecimentos em outros campos, cria seu próprio objeto, condição essencial da interdisciplinaridade.*

Ao final da década de 1970 a psicopedagogia chega ao Brasil, com colaboração de profissionais argentinos como o psicólogo social Jorge Visca, considerado o pai da psicopedagogia, Sara Pain, Jacob Feldmann e Ana Maria Muniz.

Tendo em vista o alto índice de fracasso escolar no país, o campo da psicopedagogia tanto clínico quanto institucional vem crescendo nos últimos tempos, contudo por não fazer parte da realidade das escolas públicas, a presença do psicopedagogo ainda se apresenta de uma forma muito tímida e insatisfatória, mesmo tendo papel fundamental na aprendizagem.

Fernandèz, (1991 p. 47) diz *que para aprender necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos.*

Houssaye (1996 apud LIBÂNEO, 2000, p.28) afirma *O psicopedagogo não pode ser nem um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, por que não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um "mais" na e pela articulação teoria prática na educação [...].*

Para o planejamento de um projeto pedagógico, deve haver um olhar cuidadoso, para que o trabalho do professor se aproxime bastante da realidade dos alunos, despertando o interesse e trazendo-os para o contexto escolar, respeitando suas especificidades.

Para Oliveira (2007, p. 145-146) *na perspectiva da pedagogia da presença[2], um papel fundamental do educador é catalisar experiências baseadas na solidariedade grupal e no respeito pelo coletivo, o que implica privilegiar uma ética do coletivo, mas que admita a construção de relações significativas representadas no plano individual.*

Oliveira (2007) também diz que *a pedagogia da presença tem como principal objetivo ajudar jovens e adultos a superar problemas pessoais, de modo a reconciliarem-se consigo e com os outros e reconhecerem-se como sujeitos ativos da sociedade, saindo da concepção de mero receptor e ampliar uma concepção de autor da sua própria história. Assim, a educação é capaz de mudar espaços, pessoas e mundos que acreditam em seu potencial*

A Psicopedagogia clínica é um campo relativamente novo, mas de bastante relevância na área da educação. O trabalho do Psicopedagogo é de fundamental importância, pois contribui na busca de soluções para a questão da dificuldade de aprendizagem. Nesse campo de atuação, a proposta é reintegrar o aluno ao processo de desenvolvimento do conhecimento. Prioriza o atendimento na sua especificidade, respeitando as necessidades específicas e particulares.

Fernández, (1991 p.52) diz: *para que haja conhecimento, o processo de aprender é construído pelo sujeito que aprende, em inter-relação social, por meio da intervenção em quatro níveis: organismo, corpo, inteligência e desejo, não se podendo falar de aprendizagem excluindo algum deles. Ainda, segundo a autora, o organismo é a base para aprendizagem. O corpo participa do processo de aprendizagem e tem como função coordenar ações que resultam em acumular experiências. A inteligência é a estrutura lógica que se apropria do objeto conhecendo-o, generalizando-o e incluindo-o em uma classificação.*

Ao realizar trabalho de clínica e de prevenção, o profissional deve ter como base um referencial teórico. Deve detectar perturbações na aprendizagem, participar ativamente do grupo educativo e desempenhar orientação individual e em grupo, fazendo com que a criança encare a escola de hoje, fortalecendo sua personalidade, favorecendo iniciativas pessoais, respeitando interesses e sugerindo atividades.

[2] Metodologia realizada pelos educadores sociais de rua, na qual mostra a importância de reconhecer a realidade vivenciada

É indispensável mencionar que a Psicopedagogia é popularmente conhecida como aquela que assiste às crianças com distúrbios e transtornos de aprendizagem. Contudo cabe destacar que as dificuldades, distúrbios ou patologias podem aparecer em qualquer momento da vida e, portanto, a Psicopedagogia não faz distinção de idade para o atendimento.

Sua área de atuação é bastante versátil, seu campo de possibilidades pode ser em hospitais, empresas, escolas, Organização da Sociedade Civil (OSC), palestras, seminários, orientação profissional, universidades e práticas que favorecem o processo de ensinar e aprender.

A utilização dos jogos torna-se importante, tanto para realizar o levantamento da hipótese diagnóstica em relação às limitações e possibilidades do aprendente, bem como da dificuldade de aprendizagem de crianças com algum transtorno. Portanto, as ações lúdicas são ferramentas essenciais durante as intervenções psicopedagógicas, terapêuticas ou não terapêuticas.

Na intervenção ou avaliação psicopedagógica, ao utilizar jogos, tal qual na educação formal ou não formal, é preciso ter definido o porquê, para quem e quais recursos utilizar.

Esse tipo de atividade lúdica pode ser considerada como uma intervenção de caráter preventivo ou curativo. Nesse caso é preciso distinguir qual é a dificuldade e gerar condições propícias para superação.

Funções executivas e a aprendizagem

O cérebro é considerado uma complexa máquina, que comanda todas as funções da mente humana, chamadas de sistemas cognitivos.

As Funções Executivas (FE) responsáveis por um conjunto de habilidades, necessárias para controlar e regular os pensamentos, as emoções e as ações dos indivíduos, fazem parte desta grande engrenagem. Fundamentadas em estudos, Dias e Seabra,(2013 p.9) afirmam que: *Funções executivas são um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que, juntos, permitem que o indivíduo possa se envolver com sucesso em comportamentos complexos e direcionados a metas.*

Apesar de tão essenciais, nós não nascemos com as habilidades que nos permitem controlar impulsos, fazer planos e manter o foco.

Nascemos, sim, *com o potencial para desenvolver, ou não essas capacidades, dependendo de nossas experiências desde a primeira infância até a adolescência. Fornecer o apoio do qual as crianças precisam para construir essas habilidades em casa, em programas das creches e pré-escolas, e em outros ambientes que elas vivenciam é uma das responsabilidades mais importantes da sociedade. (CYPEL, 2016 pag. 393)*

O Comitê Científico do Estudo III do NCPI[3], 2016 destaca quatro habilidades que estão presentes nas funções executivas: o planejamento, o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Essas habilidades são componentes cruciais para o desenvolvimento inicial das capacidades cognitivas e sociais. *Oferecem suporte a muitas atividades que são realizadas diariamente e permitem interagir com o mundo de forma mais funcional e adaptativa. Todas essas habilidades permitem ao indivíduo organizar seu comportamento, incluindo cognição e emoção, em função das exigências do meio, assim como monitorar e regular sua conduta. (DAWSON E GUARE, 2010; MELTZER, 2010a e 2010b. apud DIAS e SEABRA 2013).*

O planejamento ajudará na implementação de propostas de atividade, a pensar antes e estabelecer as etapas necessárias, para se atingir a meta. No campo da Flexibilidade Cognitiva, o sujeito será capaz de mudar de foco e considerar diferentes alternativas, permitindo executar as alterações necessárias, para adaptar-se às novas situações.

O Controle Inibitório trará a habilidade de controlar e filtrar os pensamentos e impulsos para resistir às tentações, distrações, hábito e o pensar antes de tomar determinadas atitudes. Também impede as ações impulsivas.

A Memória de Trabalho, permite manter informações em mente e transformá-la ou integrá-la com outras informações durante curtos períodos. Possibilita memorizar número de telefone o tempo suficiente para discá-lo, voltar à leitura no ponto onde foi interrompida, lembrar se colocou tempero na comida ao mesmo tempo que realizava outra atividade.

O desenvolvimento das funções executivas interferem diretamente no processo de aprendizagem. Na primeira infância, o cérebro possui maior

[3] Núcleo Ciência pela Infância

plasticidade, portanto, maior possibilidade de modificações e adaptações. Os estímulos e experiências vivenciados e habilidades desenvolvidas nessa fase, serão fundamentais para o desenvolvimento de habilidades mais complexas.

Essa fase é rica em possibilidades e o cérebro em desenvolvimento é plástico, capaz de reorganizar padrões e sistemas de conexões sinápticas com a finalidade de readequar a evolução do organismo às novas aptidões intelectuais e comportamentais da criança.

Ao longo da idade, as pessoas não deixam de aprender, mas perdem um pouco da facilidade natural. Com isso, (Facchini, 2001 p.100) esclarece que: *Ao educador, cabe lembrar que a eficácia de uma aprendizagem se relaciona fortemente com a sua continuidade (repetição), aplicação e construção de processos dinâmicos de pensamento (discussão, problematização e argumentação).*

Nos fatores sociais, encontram-se as relações interpessoais, que envolvem a relação aluno/professor que necessita ser harmoniosa e sincrônica, para que a confiança se estabeleça e a aprendizagem ocorra. Além disso, ressalta-se para a importância de considerar os elementos culturais e os dialetos que podem se tornar um verdadeiro obstáculo para a relação.

O fator político, se refere às escolas sucateadas, profissionais com formação acadêmica precária, pacotes educacionais engessados, para um país tão grande e com muitas diversidades.

No âmbito econômico, o aprendizado de crianças de famílias menos favorecidas financeiramente, pode se tornar deficitário, uma vez que precisam conciliar o trabalho com os estudos, para ajudar no sustento de casa e muitas vezes privadas de cultura.

Os fatores orgânicos também tornam a aprendizagem deficitária, com as questões nutricionais, físicas, emocionais, e principalmente, a disfunção neurológica.

Proporcionar meios e oportunidades para prática e para o desenvolvimento das habilidades executivas, podem ser benéficas às crianças.

(Dias e Seabra 2013, p.13) esclarecem que *muitos autores vêm ressaltando a importância de estimular o desenvolvimento precoce das funções executivas, devido às susa correlações com prontidão escolar e sua*

importância para realização acadêmica.

Rodrigues,(2018) nos esclarece que:

> *Os jogos são recursos que há muito tempo vem sendo usados no trabalho pedagógico. Além da ludicidade proporcionada pelo jogo, este ajuda a desenvolver habilidades cognitivas necessárias para o melhoramento das funções executivas que refletem na regulação comportamental e na aprendizagem. É importante ressaltar que para cada fase de desenvolvimento existem jogos e brincadeiras específicas [...]*(RODRIGUES, 2018, p. 81-82)

Com isso, cabe aos profissionais que trabalham com crianças, proporcionar oportunidade de desenvolvimento psicomotor a elas. Em relação ao tema, Rodrigues (2018) afirma que:

> *Para o educador é extremamente importante conhecer o funcionamento do cérebro e suas áreas de funcionamento, sendo conhecedor disso possibilitará um melhor desempenho do seu trabalho com os educandos [...] podendo desta forma, reorganizar sua prática procurando favorecer a aprendizagem de todos.* (RODRIGUES, 2018, p.23)

Esse conhecimento possibilita traçar ações adequadas ao potencial de aprendizagem de cada um. As clínicas psicopedagógicas recebem muitas crianças e adolescentes com questões cognitivas sérias, muitas vezes devido a uma Educação Infantil ineficaz, por desconsiderar que é através do brincar, que as habilidades do período pré-escolar devem ser desenvolvidas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi iniciada, agendando uma conversa com as professoras da escola onde as crianças estão matriculadas, com a intenção de conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa fora do contexto da OSC e por outros olhares, o que infelizmente não aconteceu, devido à dificuldade que as professoras sentiram em conciliar a agenda. Foram sugeridas algumas opções, mas sem sucesso.

Após o fracasso da conversa com as professoras e com a necessidade em obter um segundo olhar dessas crianças, a opção foi uma conversa informal com alguns trabalhadores da OSC, que prontamente se disponibilizaram, por

conhecerem bem as crianças. Essa conversa aconteceu nas dependências da OSC com quatro educadores sociais que trabalham com as crianças envolvidas na pesquisa, desde o ano de 2018.

Com esse encontro surgiram informações importantes a respeito do histórico familiar de cada um, assim como o desempenho e envolvimento em outras oficinas. Todas as informações adquiridas contribuíram para o planejamento e desenvolvimento das atividades.

Tudo aconteceu lentamente, uma vez que foi preciso criar condições para as crianças descobrirem que é possível aprender e conhecer brincando, pois, inúmeras vezes houve questionamentos se não iriam fazer lição, se somente iriam brincar, por considerarem jogos e brincadeiras desprovidos de aprender.

Os participantes chegaram com o pensamento de que o jogar e o brincar tem conotação de algazarra, folia, desordem. Foi preciso muita conversa para conscientizá- los de que através dos jogos e brincadeiras pode haver aprendizado, contanto que as regras, os limites e o respeito com o outro sejam cumpridos. Somente depois disso é que o trabalho teve início.

Dando continuidade ao trabalho, houve conversa individual com cada uma das oito crianças, com a intenção de conhecê-las melhor.

Foi perguntado se gostam de frequentar a OSC, a escola, o que gostam de fazer, o que gostam de brincar, o que não gostam de brincar e porquê, se gostam de estudar, se têm facilidade em fazer amizades, sua vida familiar e quais as dificuldades que sentem na escola.

Para que as demandas trazidas pelo grupo pudessem ser atendidas, o objetivo deste trabalho foi pesquisar ações onde as funções executivas, pudessem ser devidamente trabalhadas e desse modo colaborar para o desenvolvimento dos sujeitos.

À vista disso, as modalidades dos jogos oferecidos aos alunos foram especificamente escolhidos a fim de promover o desenvolvimento das habilidades de coordenação motora ampla; atenção/concentração; percepção; orientação espacial; memória de trabalho; flexibilidade cognitiva, linguagem, controle inibitório e planejamento.

A metodologia do trabalho deu-se de duas formas:

- As oito crianças juntas;

- Dois grupos de quatro crianças denominados de grupo A e B e a cada encontro os atendimentos eram alternados.

Os encontros foram estruturados no seguinte formato:

- Atividades de atenção e concentração, envolvendo as oito crianças.
- Atividades de jogos e brincadeiras com os grupos A e B separados.
- Registro do dia, através de desenhos e ou roda de conversa.

As atividades lúdicas foram divididas em quatro grupos, que primaram pelo desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, sensorial e autônomo das crianças.

Foram divididos da seguinte maneira: jogos de interação, jogos individuais, brincadeiras e atividades de atenção e concentração, como demostram as tabelas abaixo:

Quadro 1 – Jogos de Interação

Atividade	Tarefa	Habilidades	Material
Jogo do Mico	Terminar com as cartas da mão fazendo o maior número de pares possível	Atenção; concentração; flexibilidade cognitiva	Baralho de cartas com figuras
Jogo das Aranhas	Eliminar as aranhas de seu tabuleiro	Atenção; memória; Interpretação; coordenação visomotora	Tabuleiro/ dado e aranhas de plástico (desenvolvido pelas pesquisadoras)
Jogo da Velha (adaptado)	Buscar o alinhamento de 3 peças na vertical ou horizontal	Planejamento, flexibilidade, meta; coordenação visomotora, atenção	1 Tabuleiro de madeira; 10 círculos com figuras ou cores (desenvolvido pelas pesquisadoras)
Jogo da cobra	Ser o primeiro jogador a atingir o fim, movendo-se pelo tabuleiro desde a base até o topo.	Atenção, memória de trabalho; Interpretação; flexibilidade cognitiva, orientação espacial	Tabuleiro com cobras e escadas, dado e um pino por jogador
Jogo Lig 4, adaptado	Formar 4 peças da mesma cor na horizontal e na vertical	Atenção; orientação espacial, planejamento; coordenação motora fina, percepção, memória de trabalho e flexibilidade	1Tabuleiro e 42 fichas sendo 21 azuis e 21 amarelas
Jogo de Memória	Memorizar imagens para formar pares, e vence quem formar mais pares.	Coordenação motora, memória de trabalho; raciocínio; percepção; flexibilidade, orientação espacial	Fichas com figuras formando seus pares
Lince	Encontrar uma determinada figura em um grande tabuleiro, vence quem encontrar a imagem primeiro	Percepção, Flexibilidade, memoria visual, atenção, coordenação motora	1 tabuleiro com todas as figuras do jogo, imagens, cartas com figuras

Tapa Certo	Conseguir ser o primeiro a fixar em sua vareta a figura da vez.	Coordenação motora, flexibilidade cognitiva, memória visual, atenção e percepção	Cartas com figuras, fichas com as mesmas figuras, vareta de mãozinha com ventosa.

Tabela construída pelas pesquisadoras a partir da vivência enquanto educadoras com jogos brincadeiras.

Quadro 2 – Jogos individuais

Atividade	Tarefa	Habilidades	Material
Tangran	Construir a figura sugerida na carta apresentada	Atenção, raciocínio lógico, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, criatividade	Quebra cabeça formado por 7 peças sendo 5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo.
Sudoku (adaptado)	Quebra cabeça numérico, baseado na colocação lógica de números ou figuras	Raciocínio lógico matemático, atenção, percepção, concentração e observação	Tabuleiros com 3 x 3 e 4 x 4 onde serão colocadas as fichas para formar as Sequencias
Faça a Face	Montar a face do seu personagem escolhido de acordo com suas características	Atenção, concentração, flexibilidade cognitiva, percepção, coordenação visomotora	20 cartas, 20 faces (com 3 peças cada)
Quebra cabeça	Unir peças adequadamente para compor uma figura	Concentração, atenção, percepção visual, orientação espacial.	Peças em madeira ou papelão que unidas formam uma figura
Tabuleiro das cores	Encontrar os pares de uma sequência de cores	Atenção, concentração, raciocínio lógico matemático	Tabuleiro contendo desenho de uma sequência de cores, cotonetes com pontas coloridas.

Tabela construída pelas pesquisadoras a partir da vivência enquanto educadoras com jogos e brincadeiras.

Quadro 3 – Brinquedos e Brincadeiras

Atividade	Tarefa	Habilidades	Material
Amarelinha	Em um diagrama riscado chão lançar a pedrinha no número correspondente e percorrer o trajeto seguindo algumas regras Estabelecidas	Coordenação motora ampla, orientação espacial e percepção visomotora	Tapete com desenho de um diagrama, pedrinhas.
Bambolê	Atividades diversas desenvolvidas pelas pesquisadoras	Coordenação motora, orientação espacial, esquema corporal, lateralidade e atenção	Arco de plástico coloridos
Bola no balde	O grupo terá que transportar bolinhas de um balde a outro equilibrando-as no jornal, vence o grupo que transportar todas as bolinhas primeiro	Coordenação motora, socialização, trabalho em grupo, flexibilidade cognitiva, controle inibitório	20 Bolinhas plásticas, 2 balde e folhas de jornal.
Pega pino	Movimentar-se conforme comando da pesquisadora.	Atenção concentração, coordenação motora, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e esquema corporal	4 pinos de boliche

Tabela construída pelas pesquisadoras a partir da vivência enquanto educadoras com jogos e brincadeiras.

Quadro 4 – Atividades Recreativas de atenção e concentração

Atividade	Tarefa	Habilidades	Material
Chamada das cores com fichas / e cores sem fichas	Em roda cada criança escolhe uma ficha colorida, ao ouvir o nome de sua cor levanta sua ficha e chama outra, assim sucessivamente.	Atenção, concentração, percepção, memória de trabalho, controle inibitório.	Fichas coloridas,
Chamada de número	Em roda cada criança sorteio seu número e ao ouvi-lo responde chamando um próximo número e assim sucessivamente.	Atenção, concentração, percepção, memória de trabalho, controle inibitório.	Fichas com números
Observações de objetos	Em uma mesa observar os objetos nela inseridos	Atenção, concentração, controle inibitório, memória de trabalho	Mesa com vários objetos
Bate copo	Em dupla ao comando do líder executar as ações pedidas.	Atenção, concentração, coordenação motora, percepção.	Copos de plástico
Escravos de Jó	Em círculo e com um objeto nas mãos aos comandos da música realizar as ações.	Atenção, concentração, coordenação motora, percepção	Tampinhas de leite
Telefone sem fio	Em grupo o líder fala uma palavra no ouvido de uma criança que terá que repeti-la no ouvido de seu vizinho e assim sucessivamente. A última criança deverá dizer a palavra em voz alta.	Atenção, percepção auditiva, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.	Nada
Passe a Bola	Em círculo a bola vai passando de mão em mão e ao sinal do líder a bola muda de direção	Atenção, coordenação motora, lateralidade, percepção auditiva	1 bola

Tabela construída pelas pesquisadoras a partir da vivência enquanto educadoras com jogos e brincadeiras.

Os jogos foram divididos da seguinte forma:

- Momento 1: Familiarização com o material do jogo
- Momento 2: Reconhecimento das regras
- Momento 3: Jogar para garantir as regras
- Momento 4: Intervenção pedagógica verbal
- Momento 5: Registro do jogo

No primeiro momento os aprendentes entraram em contato com o material do jogo, identificando os materiais conhecidos, tais como: dados, peões,

tabuleiros e outros, e manipularam os materiais.

O segundo momento, aconteceu da seguinte forma: foi perguntado às crianças se reconheciam o jogo e as regras. Em alguns jogos as pesquisadoras explicaram as regras, em outros, quando foi necessária alguma adaptação, as regras foram construídas em conjunto com as crianças. Procedeu-se então a realização de várias partidas para familiarizarem-se com as regras do jogo em questão.

O próximo momento realizado foi o jogo pelo jogo, do atuar espontâneo, em que se possibilita ao aprendente jogar para garantir a compreensão das regras.

A fase seguinte, da intervenção pedagógica verbal caracterizou-se pelos questionamentos e observações realizadas pelo educador a fim de provocar os alunos para a realização das análises de suas jogadas (previsão de jogo, análise de possíveis jogadas a serem realizadas, constatação de jogadas erradas realizadas anteriormente, comparações de pontos, etc.). A atenção neste momento, esteve voltada para as estratégias criados pelos alunos na resolução dos problemas.

A última etapa foi um momento rico onde o registro dos pontos, ou mesmo dos procedimentos, pode ser considerado uma forma de fixar e efetivar a compreensão da atividade, por meio de uma linguagem própria. Para as pesquisadoras, o registro foi um instrumento valioso, uma vez que permitiu analisarmos o alcance do objetivo proposto neste jogo / brincadeira.

No decorrer das atividades constatamos a mudança de atitudes das crianças em relação ao jogo e ao brincar.

As posturas diante das regras, limites e situações problemas trazidos pelo jogo, estão melhor gerenciadas, embora ainda haja conflitos entre pares, perfeitamente admissível.

As crianças estavam mais motivadas pelos encontros, curiosas em saber o que foi preparado para o dia, solicitando a repetição de determinados jogos ou brincadeiras que mais atraíram a atenção delas.

Para cada grupo de atividades, houve uma ou duas que mais chamaram a atenção dos aprendentes. Nos Jogos de Interação foram os jogos das Aranhas e o Tapa Certo; nos jogos Individuais, Sudoku e o Faça a Face; Amarelinha e Pega Pino foram os escolhidos nos Brinquedos e Brincadeiras e Bate Copo e

Passa a Bola foram os eleitos das Atividades recreativas de atenção e concentração.

Análise dos Resutados

Com o desenvolvimento da pesquisa ficou claro que os jogos possibilitam muito mais do que a aprendizagem dos conteúdos práticos. Percebeu-se que é benéfico focar no desenvolvimento cognitivo, trabalhando através das atividades lúdicas, as funções executivas.

A pesquisa ainda apresenta resultados pouco significativos, pelo fato de o projeto estar em andamento, visto que, mudar a rotina das crianças, despertar o interesse e envolvê-las em atividades lúdicas, exigiu um tempo considerável na estruturação e implementação. No entanto algumas evoluções já puderam ser percebidas em algumas das crianças envolvidas: aceitação de regras, respeitar os colegas, atenção ao jogar e saber perder.

Conclusão

A atividade lúdica como instrumento de desenvolvimento das funções executivas pode acontecer em qualquer espaço educativo, seja ele formal, informal ou não formal.

Por meio dos estudos, compreendemos que na educação formal, o brincar geralmente preenche um tempo ocioso, na informal é realizado livremente e principalmente pelo prazer, na educação não formal, espaço da pesquisa, é um momento propício para pensar a criança integralmente, valorizando sua cultura e seu conhecimento.

Os jogos e o brincar planejados com intencionalidade, confirmaram, até aqui, serem realmente ferramentas importantes como recurso facilitador no processo da aprendizagem, desenvolvimento intelectual e social da criança.

O lúdico desempenhou seu papel com sucesso, ao atrair o interesse das crianças por realizar atividades dinâmicas, desafiadoras, motivadoras, instigando a imaginação, mantendo por muito tempo a atenção e a interação dos participantes.

Decidiu-se por um trabalho de intervenção psicopedagógica em grupo, por ser este, um fator preponderante na integração social, trocas de experiências e vivências dos sujeitos. Deste modo o educador deixou de ser a principal fonte

do saber e assumiu o papel de mediador das atividades anteriormente por ele planejadas.

A principal vantagem da concepção de promover grupos mesclados, onde os que sabem mais interajam com aqueles que sabem menos, é que todos saem ganhando. Os alunos menos experientes se sentiram desafiados pelos que sabiam mais e, com a assistência deles, foram capazes de realizar tarefas que não conseguiriam sozinhos. Em contrapartida, os mais experientes ganharam discernimento e aperfeiçoaram suas habilidades ao ajudar os colegas, e isso vimos claramente acontecer nos encontros durante a prática da pesquisa.

Desenvolver a atividade lúdica com o educador mediando e participando não é tarefa fácil. O grupo pequeno é ideal, pois não se perde a valorização da escuta e da fala, do diálogo entre seus pares e da construção das relações afetivas. No grupo grande, os educadores devem se dedicar a exercitar um olhar ainda mais atento sobre o que acontece.

O jogo pode ser trabalhado principalmente para possibilitar a participação de todos e ainda oferece a oportunidade de a criança falar, de expressar o seu estado emocional, de se colocar sem ser desmoralizada.

É fundamental considerar que desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos.

Os educadores devem estar atentos e conscientes de seu papel de mediador e não de condutor durante as atividades, sendo essencial refletir continuamente sobre a prática do trabalho lúdico dentro da educação não formal. Em alguns momentos, as pesquisadoras se flagraram, quase que a reproduzir o modelo formal de educação, criando uma relação de imposição e de regras pré-estabelecidas por elas e não em conjunto com as crianças.

Mudar a rotina das crianças, despertar o interesse e envolvê-las em atividades lúdicas, favoreceu o alcance de resultados satisfatórios no desenvolvimento das habilidades do planejamento, controle inibitório, flexibilidade e memória de trabalho de alguns participantes do projeto. Mostrou-se, ainda, como fator para o desenvolvimento da oralidade e o aprendizado da argumentação para resolver situações-problema que ocorreram durante as atividades.

Todas estas habilidades desenvolvidas, que também foram observadas

pela equipe da OSC, oferecem suporte para que a criança crie seus próprios meios de minimizar suas dificuldades em relação ao ensino formal.

O sucesso nos resultados não foi possível com todos os integrantes do grupo, em razão de duas crianças, serem portadoras, um de Deficiência Intelectual e outro de Transtorno Emocional.

Para o trabalho psicopedagógico, foi possível constatar que em questões envolvendo ensino-aprendizagem, a opção de trabalhar em grupo nem sempre é considerado viável, pois determinados transtornos necessitam de atendimentos individualizados. Nesta pesquisa empírica, a função do psicopedagogo abrangeu um caráter mais preventivo do que curativo.

Analisando e refletindo constantemente sobre a importância de as crianças terem oportunidades de brincar, em grupos, sozinhas, livremente ou mediadas, de se sentirem desafiadas, ficou claro que uma nova proposta pode ser acrescentada a esta pesquisa: a de que as crianças possam construir seus próprios jogos, aumentando a criatividade e a autoestima.

É difícil modificar o todo, porém há muito o que fazer em cada parte: o desafio é agir com criatividade e comprometimento, deixando de lado a fala queixosa e a atitude inerte, descobrindo modos mais interessantes de enfrentar e superar a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

DIAS, N. M.: SEABRA, A. G. **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções executiva: Piafex**. São Paulo, SP: Memnon, 2013.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada:** Artmed, Porto Alegre RS, 1991

GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido:** Feevale, Novo Hamburgo, 2003

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. **Dificuldades de aprendizagem e Intervenção psicopedagógica.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

GARCIA, V. A. **Educação não formal do histórico ao trabalho local.** In: PARK; FERNANDES; CARNICEL (Org.). Palavras- chave em Educação não-formal. Holambra: Setembro; Campinas/CMU, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

NCPI **Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia**, Primeira Ed. SP- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal / FMCSV, 2016

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, W. F. **Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas.** Rio de Janeiro: História, ciências, saúde, 2007.

PINHEIRO, M. **Fundamentos da Neuropsicologia: O Desenvolvimento Cerebral da Criança.** Trindade, GO: O autor, 2007. Disponível em https://arquivos.info.ufrn.br>arquivos>desenvolvimentos_cerebral> acessado em 10/07/2019.

POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais.** Rio de Janeiro, RJ: SENAC Rio, 2011.

RODRIGUES, P. M. **Funções Executivas e Aprendizagem: o uso dos jogos no desenvolvimento das funções executivas** *2.0*. 2. ed. Salvador: 2B, 2018.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESCO, R. S. (Org). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** In CYPEL, R. Funções Executivas: Seu Processo de Estruturação e a Participação no Processo de Aprendizagem. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2016.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. S. V.; CÂNDIDO, P. T. **Matemática de 0 a 6: Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, I. G. **Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica.** Rio de Janeiro, RJ: Artmed, 2001.

TRILLA, J. *A* **pedagogia da felicidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e O criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação***.* Londrina: O autor,2005.Disponívelem: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm. Acessado em: 10/05/2019.

SOBRE OS AUTORES:

Márcia Virgínia de Paula Rodrigues Pedagoga pela faculdade Anhanguera / Campinas, Psicopedagoga pela faculdade IESCAMP Instituto de Educação e Ensino Superior de Campinas, Educadora Social / OSC Resgatando Valores /Campinas
marcinhafo@gmail.com

Sônia Jeanne Antonioli Boscolo
Magistério com especialização na Pré-Escola, Licenciatura em Educação Física pela PUC Campinas; Pedagoga pela PUC Campinas; Psicopedagoga pela IESCAMP Campinas; Educadora Social na OSC Resgatando Valores - Campinas
soniajeanne66@gmail.com

Maria Dorothea Chagas Correa
Pedagoga, psicopedagoga, mestre em educação pela UNISAL/ Americana, doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP / Araraquara. Professora de pós graduação na Faculdade Iescamp/Campinas e Unimax/ Indaiatuba.
dorothea.chagas@gmail.com

ESTUDANDO A LITERATURA ENCONTRADA SOBRE O COMPORTAMENTO SOCIALMENTE HABILIDOSO DESEJADO PARA PROFESSORES

Studying The Literature Found On The Socially Skilled Behavior Desired For Teachers

BATONI, Bruna Risquioto
Universidade de Araraquara

MENDES, Ana Irene Fonseca
Universidade de Araraquara

RESUMO: O professor é um elo entre ser alguém que favorece interações interpessoais e ser aquele que lida com situações sociais diferentes, nas quais articula pensamentos e sentimentos de uma forma a conseguir ensinar. A presente pesquisa objetivou investigar qual comportamento habilidoso desejado para um docente ter uma interação professor e aluno saudável. A metodologia pautou-se em breve revisão, na base de dados Scielo Brasil, com os descritores "interação professor-aluno" e "habilidades sociais" *and* "professor" ou "docente". A partir dos artigos encontrados foi possível realizar uma análise temática dividindo os resultados em categorias para a discussão, os eixos foram: Habilidades Sociais Gerais Requeridas; Habilidades Sociais: Comportamento e Comunicação; Gestão de Conflitos; Manejo do Professor no Ensino-Aprendizagem; A Escola e a Inclusão Escolar, Problemas e Espelho Professor-Aluno. Os resultados destacaram que o comportamento habilidoso de cunho afetivo e de proximidade da relação professor-aluno é algo desejado para a profissão de professor. Além das habilidades sociais como empatia, fazer amizades, assertividade e resolução de problemas. Entretanto, estes fatores não são trabalhados no ensino do lecionar pelas universidades brasileiras. Espera-se que tal estudo possa ajudar a fomentar discussões a respeito de uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Palavras-Chave: Interação Professor-Aluno, Habilidades Sociais, Educação.

Abstract: The teacher is a link between being someone who favors interpersonal interactions and being one who deals with different social situations in which he articulates thoughts and feelings in a way that he can teach. The present research aimed to investigate what skillful behavior desired for a teacher to have a healthy teacher and student interaction. The methodology was based on a short review in the Scielo Brasil database, with the descriptors "teacher-student interaction" and "social skills" and "teacher" or "teacher". From the articles found it was possible to perform a thematic analysis dividing the results into categories for the discussion, the axes were: General Social Skills Required; Social Skills: Behavior and Communication; Conflict management; Teacher Management in Teaching-Learning; The School and School Inclusion, Problems and Teacher-Student Mirror. The results pointed out that the skillful behavior of affective and proximity aspects of the teacher-student relationship is something desired for the teaching profession. Beyond social skills like empathy, making friendships, assertiveness and problem solving. However, these factors are not addressed in the teaching

of Brazilian universities. It is hoped that such a study can help foster discussions about quality education for children, youth and adults.

Keywords: Teacher-Student Interaction, Social Skills, Education.

INTRODUÇÃO

Os seres humanos estão em constante evolução devido à sociedade e à cultura, os quais se modificam com o advento das novas informações. Assim, cabe a cada indivíduo ter repertório social para lidar com o novo, o desconhecido pede pela proposta de amplitude social e a lapidação do ser social. O indivíduo está permeado pelas questões sociais que se relacionam com três conceitos: Habilidades Sociais, Competência Social e Desempenho Social, interligados na exploração e de um ser humano mais habilidoso socialmente (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006).

As Habilidades Sociais articulam comportamentos de expressão de atitudes, sentimentos, pensamentos e vontades a uma resolução dos problemas imediatos. Devido a automatização entre um antecedente e a resposta dada, pode-se considerar que os comportamentos ficam automatizados. Em termos históricos, a automatização é algo estudado, mesmo que não com o presente nome, desde Pavlov, relacionando-se com o reflexo condicionado, pois a partir de seus estudos aumentou-se técnicas de analisar e intervir em expressividade verbal e facial (TURINI BOLSONI-SILVA & CARRARA, 2010).

Entretanto, ter habilidades sociais em alguns contextos, não afirma que a pessoa seja habilidosa na relação com o outro ou em todos os ambientes de sua vida. Uma pessoa socialmente habilidosa deve ter habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação e de desempenhos nas atividades profissionais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1999; TURINI BOLSONI-SILVA & CARRARA, 2010).

As habilidades sociais podem ser classificadas em: 1. Habilidades sociais de comunicação, que envolve como fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; saber manter a conversa interessante. 2. Habilidades sociais de civilidade são aquelas voltadas a comportamentos educados e de bons modos como agradecer, desculpar-se. 3. Habilidades sociais assertivas de enfrentamento são aquelas em que se manifesta opinião sabendo lidar com

críticas e a subjetividade do outro. 4. Habilidades sociais empáticas são as que o sujeito se coloca no lugar do outro. 5. Habilidades sociais de trabalho envolvem saber gerir um grupo de forma eficaz. 6. Habilidades sociais de expressão de sentimento positivo demostram afetividade de forma reforçadora. 7. Habilidades sociais educativas são em prol de desenvolver a aprendizagem e o conhecimento do outro (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001; VIEIRA-SANTOS, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2017; TURINI BOLSONI-SILVA & CARRARA, 2010).

Em interligação com as Habilidades Sociais para investigação e aprimoramento do ser humano tem-se a Competência Social, a qual se define como um entendimento e uma busca de repertório para dar a melhor resposta a um evento ambiental para resolução de problemas em busca de autorrealização. Deste modo, tal situação permeia o campo de três importantes características: autoconfiança, auto eficácia e autoavaliação positiva com autocontrole da vida e ver o mundo de forma realista (CECCONELLO & KOLLER, 2000).

Já Del Prette e Del Prette (1999) ampliam o sentido de competência social colocando-a como a capacidade individual de se apresentar um comportamento para atingir objetivos de uma situação social, sendo que para isto a relação interpessoal deve ser por meio de trocas positivas para todos os envolvidos. Estas características auxiliam o crescimento pessoal ampliando a autoestima e o respeito (CECCONELLO & KOLLER, 2000). Tais fatos necessitam do desempenho social, o qual envolve cinco critérios de competência social nas relações interpessoais: consecução dos objetivos da interação, manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos, manutenção ou melhora da qualidade da relação interpessoal, maior equilíbrio de ganho e perdas entre os parceiros da interação e respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006). Ademais, a comunicação interpessoal também, necessita de comportamentos não-verbais que facilitem a relação com o outro, entre eles estão: olhar, contato visual, expressão facial, gestualidade, postura, corpo e movimentos somados a distância e proximidade com o outro (PINHEIRO, 2006).

Diante do estabelecimento de vínculos sociais tem-se as modificações na saúde física, mental e social. As boas relações vêm da habilidade em iniciar e manter interações sociais que geram boas consequências para a própria pessoa e para os outros, ampliando a nossa satisfação pessoal e profissional

(PINHEIRO, 2006). A partir disto, observa-se que os comportamentos habilidosos têm competências sociais que englobam as competências cognitivas, estratégias de codificação, expectativas, valores subjetivos e sistemas de autorregulação com finalidade de uma tomada de decisão.

Então, as pessoas que têm deficiências em chegar ao patamar de um comportamento habilidoso, podem ter a análise de competências deficientes para lapidá-las e desenvolvê-las (PINHEIRO, 2006). Deste modo, em síntese, considera-se que Desempenho Social refere-se aos comportamentos que favorecem e/ou interagem na qualidade dos relacionamentos. Habilidades Sociais, contextualizam-se nos repertórios que a pessoa tem em determinadas interações sociais. Competência Social é a capacidade de articulação de pensamentos, sentimentos, ações de modo a avaliar o ambiente e as respostas que pode dar ao meio (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006).

Quando se define estes três conceitos do modo acima, percebe-se a importância do professor. Na sociedade contemporânea, este é um elo entre ser alguém que favorece e interage o tempo todo com os outros, que deve ter repertório para lidar com situações sociais diferentes e saber articular seus pensamentos e sentimentos de uma forma a conseguir passar conhecimento ao aluno (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006).

Ademais, quando se considera o vínculo professor-aluno, os estudantes são melhores academicamente nas disciplinas em que um vínculo afetivo é estabelecido. Na relação a esta esfera social, estudo na Psicologia Analítica discorrem sobre Docente Psicólogo de Ensino Superior e conclui que o padrão tipológico de Sentimento é visto que na pesquisa 94% dos professores pesquisados. Tal fato ajuda a concretizar o um ideal, de que professores são vistos como aqueles subjetivos, afetivos e empáticos na comunicação com intuito de favorecer a mediação em sala de aula (BATONI et al, 2017).

Essas características idealizas, quando concretizadas aparentemente criam ambiente favorável, com pressupostos reforçadores de acolhimento, ensino por meio de práticas afáveis e estruturadas organizacionalmente e *feedback* positivo, sendo fatores de suma importância para a aprendizagem dos seres humanos. Sendo assim, o professor deve ter alto desempenho social. Adicionalmente, um ambiente suficientemente bom favorece a expressão de pessoas acolhedoras e assertivas. Em contrapartida, é sabido que um ambiente

predominantemente punitivo possibilitaria adoecimento físico ou psicólogo (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006)

Em relação as competências acadêmicas por parte dos alunos, dá-se ênfase àquelas voltadas aos bons resultados e aproveitamento cognitivo satisfatório. Entretanto, hoje é sabido que para estas conquistas ocorrem é necessária competência social. O aluno desenvolve-se de uma forma muito mais enfática e eficaz quando a aula promove envolvimento social, afetivo e emocional. Ao poder ser reflexivo, ter uma relação sadia com o professor e aprender a ter respostas criativas, o estudante melhora suas relações pessoais, aprende a gerir objetivos e metas, além de melhorar sua autoestima e auto eficácia, pois o torna uma pessoa crítica as críticas e eventos sociais (DEL PRETTE, DEL PRETTE & BARRETO, 1999; SOARES, POUBE, & MELLO, 2009; WECHSLER, 2001).

OBJETIVO

A presente pesquisa objetiva investigar o comportamento habilidoso desejado para um professor a partir de estudos da base de dados Scielo.br. Os objetivos específicos foram categorizar os textos em eixos temáticos encontrados.

METODOLOGIA

Realizou-se pesquisas, na base de dados Scielo Brasil (http://www.scielo.br), no mês de janeiro de 2018, para fundamentar o presente estudo. Utilizou-se primeiramente o descritor “interação professor-aluno” e posteriormente “habilidades sociais” *and* “professor” e “habilidades sociais” *and* “docente”.

As palavras-chaves “interação professor-aluno” geraram 19 artigos, “habilidades sociais” e “professor” geraram 07 artigos e “habilidades sociais” e “docente” geraram 01 artigo. Todos os resumos dos 27 artigos foram lidos para analisar a relação deles com o tema pesquisado.

Os resultados desta busca sofreram algumas exclusões, tais como: resultados repetidos, que não tinham relação com o tema e com data anterior a 2008. E mediante a isto, foram excluídos 01 artigo de habilidade sociais para idosos, 01 sobre inclusão de alunos com deficiência, 01 sobre violência escolar,

02 com propostas para pais e 02 artigos repetidos. A data de publicação dos artigos também foi analisada, sendo excluídos 7 artigos cuja data era anterior a 2008. No total, foram encontrados 13 artigos.

A partir, disto, no presente caso, para análise dos 13 artigos utilizou-se categorias temáticas, escolhidas depois da leitura do material estudado e não definidas a priori. Salienta-se que, análises temáticas possuem a possibilidade de serem realizadas a partir de diferentes recortes, conforme privilegia-se este ou outro aspecto da complexidade fenomênica da investigação escolhida.

Após a explanação sobre as contribuições de cada categoria temática, o tópico de discussão traz um diálogo com a literatura, que tem como foco uma conversa crítica das interpretações dos resultados à luz de contribuições de outros estudos. Deste modo a presente revisão enquadra-se em uma pesquisa qualitativa, a partir de um paradigma crítico e não positivista (GUBA & LINCOLN, 1994).

RESULTADOS

A seguir segue a lista dos artigos selecionados com autoria, ano de publicação, título e uma breve descrição do aspecto principal da pesquisa.

Tabela 1: Lista com autor, data, título e breve descrição do aspecto principal da pesquisa dos 13 artigos analisados

nº	Autor & Ano	Título	Breve descrição do aspecto principal da pesquisa
01	DEL PRETTE, DEL PRETTE 2008	Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas	A pesquisa apresentou um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) com pais e professores com o resultado de analisar as relações sociais destes como educadores e os comportamentos das crianças que interagem com eles.
02	FARIAS, MARANHAO, CUNHA 2008	Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de	O estudo discute sobre um estudo de caso de duas professoras relatando a importância da relação professor-aluno para a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência por meio da Escala de avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada.

		Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)	
03	MARTINELLI, SCHIAVONI, 2009	Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico	A pesquisa demonstrou que os alunos que acreditam que seu professor o via de forma positiva tinham maiores aceitações na análise de grupo de amigos, demonstrando a importância da relação professor-aluno.
04	PAIVA, DEL PRETTE, 2009	Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem.	As crenças de docentes e sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos tem ligação para que estes se desenvolvam de forma melhor ou pior, quanto melhor as crenças, melhor o aluno se desenvolve.
05	SILVA, VILLANI, 2009	Grupos de aprendizagem nas aulas de física: as interações entre professor e alunos	Analisou a interação dos alunos por meio de mediação do professor para análise diacrônica e sincrônica, deste modo, observou-se diferentes papéis que os alunos assumiram.
06	RIBEIRO, 2010	A afetividade na relação educativa	O estudo demostrou que existe falta de espaço para o tema afetividade nas ementas dos cursos de graduação de professores e que isso acarreta dentro do contexto de sala de aula.
07	BARBOSA, CAMPOS, VALENTIM, 2011	A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno.	O estudo mapeou o vínculo professor-aluno por gênero concluiu que meninos, principalmente dos últimos anos do ensino fundamental têm pior relação com os professores.
08	BENEVIDES, GOMES, RODRIGUES PRATA, 2011	Habilidades Sociais de Professores e Não Professores: Comparando Áreas de Atuação.	A comparação de áreas teve como principal resultado do inventário foi que os professores de ciências humanas têm os melhores índices no IHS Total.
09	GASPAR, COSTA, 2011	Afetividade e atuação do psicólogo escolar.	O estudo trouxe que o psicólogo pode ajudar ao corpo docente por meio de estratégias para ampliação de atividades de mediação com os alunos.
10	ROCHA, CARRARA, 2011	Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno.	A pesquisa visou instruir os professores a darem feedbacks aos alunos e resultou na ampliação dos comportamentos pró-éticos dos alunos.
11	AZEVEDO, DIAS, SALGADO,	Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da	Os alunos que tiveram maior liderança, apoio e compreensão por parte dos

	GUIMARÃES, LIMA, BARBOSA, 2012	aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português	professores, destacaram-se academicamente.
12	BATISTA, WEBER, 2012	Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais	A pesquisa trouxe que o modelo de liderança parental seria um bom embasamento teórico para pautar a análise dos estilos de liderança de professores.
13	SILVA, SILVA, PONTES, OLIVEIRA DELIBERATO 2013	Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante	Os efeitos a partir da comunicação alternativa foram que o professor com a capacitação conseguiu ter uma comunicação de forma eficaz com o aluno deficiente e fez com que este melhorasse a relação com os demais.

A análise dos 13 artigos originou 06 eixos temáticos, a saber:

- Habilidades Sociais Gerais Requeridas Para o Professor
- Habilidades Sociais: Comportamento e Comunicação Em Sala de Aula
- Gestão de Conflitos Em Sala de Aula
- Manejo do Professor no Ensino-Aprendizagem
- A Escola e a Inclusão Escolar
- Problemas e Espelho Professor-Aluno.

Tais categorias são descritas abaixo.

Habilidades Sociais Gerais Requeridas Para o Professor

Com o mercado de trabalho cada vez mais concorrido e exigente, as habilidades técnicas passaram a não serem suficientes para a contratação de um funcionário bom, as habilidades sociais estão sendo enfatizadas na procura por profissionais qualificados, principalmente aqueles que têm interação com pessoas, como no caso o professor. No caso do docente as habilidades sociais requeridas seriam a expressão de sentimentos positivos e auto exposição a situações novas e com desconhecidos. Tais habilidades que fazem maior aproximação entre professor e aluno. Além disto, são tidas como fontes de uma boa mediação educacional (BENEVIDES, GOMES & RODRIGUES PRATA, 2011).

Habilidades Sociais: Comportamento e Comunicação

Azevedo et al. (2012) dissertam que um bom professor tem alto índice de influência e proximidade, fazendo uma relação saudável entre a dominância e a cooperação com os alunos. O professor quando se dispõe a dar apoio emocional ao aluno faz com que este atinja por meio de uma autorregulação seu desemprenho acadêmico. A autorregulação é um processo ativo em que os alunos colocam seus objetivos de aprendizado que pode ser monitorado de modo a controlar emoções, cognições e comportamentos. O *feedback* do professor é de alta importância para este processo.

Salienta-se que, aquilo que é definido como comportamento é a ação mediante as interações sociais de uma pessoa, este comportamento pode ser antissocial ou pró-social, que seria permeado pelas habilidades sociais. Um comportamento antissocial é aquele que tem ironias, agressividade, indiferença, já o pró-social seria aquele que tem qualidade nas relações interpessoais, faz com que a pessoa seja querida e tenha assertividade, como por exemplo, expor seus sentimentos de forma positiva (DEL PRETTE, & DEL PRETTE, 2008).

Segundo os autores Batista e Weber (2012), a habilidade social de liderança dos professores deve ser um apanhado de atitudes para com os alunos que tenha um clima emocional favorável e receptivo a essa relação de ensino-aprendizagem, como as técnicas de *feedback* e autorregulação. Existem dois tipos de comportamentos dentro desta habilidade social: os comportamentos de estratégias ou práticas educativas, que tem conteúdo específico e com finalidade. E os afetivos, que se envolvem ao tipo de liderança sendo atores do clima emocional e às contingências da sala de aula (BATISTA & WEBER, 2012, AZEVEDO et al, 2012).

Del Prette e Del Prette (2008) contextualizam estes argumentos com as colocações de que existe aquilo que é chamado de Habilidades Sociais Educativas que permeiam o campo acadêmico, pois o professor é um agente educativo. Assim, este deve ter qualidades de um bom líder que envolvem criar e discriminar contextos; mediar as interações; criar e ampliar a motivação; transmitir conteúdos; monitorar positivamente; disciplina; ampliar o autoconhecimento e gerar reciprocidade positiva. Além de escutar ativamente;

observar; perguntar e responder de forma assertiva; resumir/parafrasear; empatia; *feedback* e apresentar modelo.

Segundo Rocha e Carrara (2011) o elogio e o *feedback* positivo que também são enfatizados por Del Prette e Del Prette (1998) demonstram-se importantes na relação professor-aluno. Assim, quando os professores realizam estes comportamentos ampliam as relações cooperativas e construtivas e aumentam as chances dos alunos de terem comportamentos pró-sociais.

Gestão de Conflitos Em Sala de Aula

Em relação aos conflitos, a função do professor é mediá-los, ensinando os alunos a solicitar a atenção com o relato do que foi desagradável a ele e dando orientações de como se expressar com o colega que estava envolvido no conflito. Tais fatos fazem com que o grupo interaja de uma forma mais coesa, sem gritos e com melhores desempenhos nas relações sociais aumentando a produtividade (ROCHA & CARRARA, 2011).

Os conflitos, também, podem ser ocasionados devido as crenças educacionais que são ideias e convicções dos professores perante a educação, escola e os alunos, pois podem moldar os comportamentos desse para com os alunos. É visto, que a forma como as crenças educacionais dos professores podem ser condições aversivas e negativas a aprendizagem dos alunos como ter o pensamento que o aluno não é capaz de aprender, elas também podem ter consequências positivas como agentes potencializadores e facilitadoras do desempenho escolar dos alunos, por exemplo, motivar e ser afetivo e reforçado de comportamentos (PAIVA & DEL PRETTE, 2009).

A mesma argumentação é vista nos estudos de Martinelli & Schiavoni (2009) em que afirmam que a interação professor-aluno tem influência em seu rendimento escolar, pois alunos que acreditam que são bem-vistos pelos seus professores têm maiores notas e médias de aceitação sociais mais altas a aqueles que acreditam que os professores não o vêm bem.

Entretanto, os estudos de Ribeiro (2010) afirmam que a ementa acadêmica e o desenvolvimento do professor na escola não têm recebido ênfase na ampliação e estudos sobre a afetividade e o vínculo professor-aluno. Mesmo com a Constituição inferindo que deva ter desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação

interpessoal como fatores de educação de qualidade tanto de ensino fundamental quanto universitário. Isto ocasiona profissionais menos preparados para o dia a dia em sala de aula, pois as relações afetivas por meio de cooperação, solidariedade, tolerância, respeito, apoio e conversas semanais auxiliam os alunos a amentarem o rendimento escolar.

Neste aspecto, o psicólogo escolar, quando é presente na instituição, entra como agente de mediação entre o professor e o aluno, além de entre o professor e a própria instituição escolar dando suporte ao desenvolvimento do profissional da docência para ampliação de sua afetividade e demais habilidades sociais (GASPAR & COSTA, 2011).

Manejo do Professor no Ensino-Aprendizagem

O ensino-aprendizagem, também tem como um recurso importante, o trabalhar em grupo e atividades práticas, quando o professor por meio da criatividade e participação ativa de sala cria grupos de trabalhos e atividades de engajamento da turma os alunos tendem a aprender de uma forma mais fácil. Isto foi observado pelos estudos de Silva & Villani (2011) em que analisaram os tipos de aulas de física.

Ademais, os mesmos autores mapearam a importância do manejo do professor ao dividir as atividades práticas e os grupos de trabalho fazendo com que os alunos percebessem melhores formas de se trabalhar em um processo grupal. Isto é visto por Pichon Rivieri como Grupos Operativos por meio dos conceitos de tarefa, vínculo e que a aprendizagem só ocorre por meio do ajustamento da comunicação, por meio do professor assumir explicações nos canais de comunicação, nos diversos períodos dos afazeres. Deste modo, observa-se que o professor assume a responsabilidade de liderança, pois analisa potenciais, faz relações, opera o grupo sem tirar a espontaneidade e criatividade do mesmo e fazer promoção de *insights*. (SILVA & VILLANI, 2011).

A Escola e a Inclusão Escolar

Em relação as inclusões escolares, a escola e os professores precisam demostrar adequação a demanda do aluno de modo a proporcionar seu desenvolvimento cognitivo e de habilidades sociais. É interessante salientar que no caso de crianças com autismo a estimulação de habilidades sociais é algo

que amplia a possibilidade de melhoria do desempenho das crianças em todos os setores da vida (FARIAS, MARANHAO & CUNHA, 2008).

Alguns profissionais da área educacional demostram medo em interagir com alunos da inclusão por falta de preparo. Segundo a psicologia do desenvolvimento na abordagem sociointeracionista quando o professor media uma atividade com o aluno de inclusão, este tende a ter uma melhor desenvoltura. Tal fato deve-se a existência de uma intencionalidade, ou seja, o trabalho do professor é realizado por meio de um objeto, gerador significados e atenção, facilitando o aprendizado (FARIAS, MARANHAO & CUNHA, 2008).

Segundo os estudos de Farias, Maranhao & Cunha (2008) quanto maior estas três características da desenvoltura, maior é a interação do professor com o aluno e consequentemente a inclusão deste na sociedade. O mesmo é visto nos estudos de Silva et al (2013) em que, a partir de um projeto interventivo de capacitação do poder comunicacional dos professores com os alunos portadores de paralisia cerebral, a comunicação das crianças e suas respostas ao ambiente aumentaram com o engajamento dos professores em promover uma melhor relação entre eles.

Problemas e Espelho Professor-Aluno

Existe uma escala chamada Student-Teacher Relationship Scale com sua versão traduzida e reduzida com o nome de Escala de Relacionamento Professor-Aluno utilizada por Barbosa et al. (2011) em sua pesquisa em que atesta que uma boa relação entre estes pares é importante ao professor, pois diminui índices de estresse, *burnout* e aumenta o desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa pesquisa também constatou que os maiores problemas na relação professor-aluno estão nos últimos anos do ensino médio e com meninos. A análise social acerca disto, foi o contexto de estudantes do sexo masculinos pobres, com foco naqueles que eram negros, era permeado por enraizar uma política social brasileira de exclusão e pouca confiança no futuro deles, sendo vistos como a margem da sociedade. Fato que se amplia com a questão de que adolescentes brancos, principalmente do sexo feminino eram melhores vistos pelos professores (BARBOSA et al, 2011).

Verifica-se, também, que os professores são um importante modelo podendo serem considerados como espelho para comportamentos sociais de seus alunos, pois quando o professor tem suas habilidades sociais desenvolvidas os alunos tendem a ter melhores comportamentos (ROCHA & CARRARA, 2011).

DISCUSSÃO

O principal aspecto que é possível encontrar nos eixos encontrados foi que a comunicação a partir de um olhar afetivo é de grande importância para o desenvolvimento do aluno e para a interação saudável da sala de aula. Este olhar afetivo comunicacional engloba uma classe de habilidades sociais voltada ao fazer amizade com as subclasses em que o professor tem o papel de líder mediador que sugere atividades, elogia, oferece ajuda, coopera e auxilia em iniciar e manter conversas. Além de abranger a classe da empatia, em que o professor tem como principais subclasses de habilidades: observar atentamente os alunos, prestar atenção neles, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer e inferir nos sentimentos deles, compreender as situações, respeitar, expressar sentimentos, ajudar e compartilhar conhecimentos e materiais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006).

Ambas classes de habilidades têm relação com capacidade assertiva do professor e suas categorias, tais como expressar sentimentos de modo não agressivo, saber falar de si e sobre opiniões de forma saudável, resistir a pressões, defender sua posição e seus direitos. E com a potencialidade de solução de problemas interpessoais, como acalmar-se diante de uma situação problema, reconhecer o problema, identificar possíveis alternativas e escolher a melhor solução (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006).

Assim, é importante que um professor consiga organização, assertividade e um gerenciamento de conflito de forma objetiva, pois sabe-se que conflitos são inerentes ao ser humano e que o professor lida com conflitos o tempo todo em seu trabalho. Desta maneira, o conflito interpessoal aparece pela pluralidade de singularidades nos alunos que estão envolvidos em determinada atividade ou grupo, o que é ocorrido em sala de aula (CUNHA et al, 2013).

Deste modo, observamos a importância das habilidades sociais de autocontrole do professor, porque ele se torna um espelho para seus alunos.

Dentre estas habilidades temos as instâncias de seguir regras ou instruções orais, observação e atenção, ignorar interrupções desnecessárias, prover e imitar comportamentos socialmente competentes, gerir os momentos de falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajudas, dar aprovações e feedbacks, ser grato aos elogios, reconhecer o desempenho dos outros e ter discussões saudáveis (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006).

Tais fatos vistos até o presente momento concretizam o que Roncaglio (2004) afirma: a afetividade está amplamente relacionada com a aprendizagem. É um fortalecedor de conquistas e um eixo de auxílio a quem precisa de apoio em seu desenvolvimento (BATONI et al 2017; RONCAGLIO, 2004). A tarefa principal do professor é levar o aluno a acreditar e confiar em si, mapeando aquilo que ele sabe e que ele pode fazer, respeitando suas necessidades e peculiaridades (BATONI et al, 2014). Deve-se elogiar e valorizar as conquistas dos alunos e criar conflitos e questões que ajudem o aluno a construir seu processo de aprendizagem e a ir além de suas dificuldades, ou seja, o professor tem que ser um agente ativo e propor reflexão ao aluno (RONCAGLIO, 2004).

No contexto de vivências sociais, sabe-se que professores engajados sempre são interessantes ao olhar dos alunos. Utilizando uma licença poética ao parear estes resultados ao filme Sociedade dos Poetas Mortos, no cenário da produção tem-se uma escola tradicional, em que o ensino era pautado na forma mecanizada de o aluno ouvir o que o professor diz. Entretanto, o novo professor de literatura possui uma didática diferente, contando de suas experiências do cotidiano, fazendo os alunos refletirem, interagirem uns com os outros e ampliarem sua espontaneidade e criatividade. Além de demonstrar receptividade, simpatia e afetividade pelos alunos. Assim, este fez com que os alunos mudassem suas concepções como pessoas e modo de agir em grupo.

A psicologia do desenvolvimento, enfatizada por Wallon, já dissertava que: "A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados" (ALMEIDA, 1999, p. 51). Assim, um bom professor deve ter atitudes de acolhimento, simpatia, respeito, compreensão e valorização do outro favorecendo ao aluno uma autoimagem positiva para autonomia e confiança.

Retrata-se, também, a partir do exemplo do filme citado e o contexto histórico social brasileiro passado, que professores que eram vistos como "máquinas didáticas" geravam maior *Deficit* de Desempenho, neles e nos próprios alunos. Este *Deficit* é consequência do não reforçamento de determinados comportamentos, ou seja, devido as contingências ambientais o comportamento não é reforçado e tende a se extinguir. Como exemplo tem-se o caso do aluno que tinha potencial para o teatro, mas que era hostilizado por não ir bem em matemática. Essa extinção pode ser considerada proveniente da falta de *feedback* e nas falhas de reforçamento ou até problemas de comportamento.

Diz-se de "falta de *feedback*" quando uma pessoa emite o comportamento correto, porém ninguém diz a ele que é correto e nem ocorre nenhum tipo de bonificação. Como exemplo cotidiano: o aluno faz a lição de casa corretamente, porém na escola a professora não elogia. Ademais, tudo não é tudo que não é elogiado que tende a desaparecer com o tempo ou se obrigação tende a ser feito de forma displicente. Exemplo: O aluno pode continuar fazendo as lições, porém não a faz empolgado, entrega de qualquer forma, o que prejudica seu desempenho, porém ele não tem consciência que está agindo assim, pois é normal e seu rendimento na média.

Assim, entra-se na questão de reforçamento e suas falhas, pois muitas vezes acaba-se dando atenção - atenção é bonificação, reforçador primário, aquele que toca o íntimo de ser humano - só quando a criança está fazendo algo de errado, ocasionando birras ou comportamentos que ela sabe que se fizer terá atenção. Muitas vezes, é esquecido de reforçar e os comportamentos bons, como se estes fossem obrigações da criança, como carinho, bons rendimentos, fazer aquilo que é visto como correto pela sociedade.

Entretanto, como esperança a educação e o ensino estão no caminho de se adequar as novas formas sociais de intercâmbio de informações. Atualmente, os alunos e os professores têm maiores acessos ao conteúdo a ser estudado no Brasil. As relações sociais foram modificadas, atualmente as escolas têm uma dinâmica mais flexível do que em outros contextos históricos, como nos anos da Ditadura Militar. Observa-se a importância do vínculo professor-aluno para que haja um aprendizado valorativo e não mais decorativo (SOARES, POUBE, & MELLO, 2009, TORRES & IRALA, 2014, WECHSLER, 2001).

Uma das possibilidades de nova educação é a metodologia ativa de aprendizado, nela as aulas não são apenas para passar o conteúdo disciplinar, mas, também, são fonte de reflexões para os alunos. Estas podem ser por meio de discussões ou de experiências vivenciais, por exemplo, em ciências ter o uso do laboratório e em humanas filmes, teatros ou atividades de dinâmicas (SOARES, POUBE, & MELLO, 2009, TORRES & IRALA, 2014, WECHSLER, 2001).

Deste modo, a educação vem sendo modificada em questões estruturais, curriculares, metodológicas e econômicas por causa de transformações da sociedade globalizada e estudos na área da educação, que demostram métodos eficazes de aquisição de conhecimento. A partir disto, vê-se a importância da atualização do professor em suas competências intelectuais e sociais para dar conta desta nova demanda educacional e social que lhe vem nas salas de aula. Habilidades importantes aos professores dos dias de hoje são a flexibilidade, abertura a novas experiências, ter coragem de inovar, ousadia, criatividade, confiança em si mesmo, curiosidade, humor, idealista, postura facilitadora e mediadora e gostar do que faz (SOARES, POUBE, & MELLO, 2009, TORRES & IRALA, 2014, WECHSLER, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de artigos selecionados base de dados Scielo demostra que o assunto tem pouca publicação acadêmica, principalmente quando é feito o recorte temporal dos últimos dez anos. Em análise qualitativa, as pesquisas demostraram que o aluno sofre grande influência das suas vivências escolares. Assim, por meio de uma intervenção empática do professor, ele tem maiores chances de desenvolver suas habilidades pró-sociais, cognitivas e intelectuais.

Os resultados e as discussão demostraram a necessidade de criação de novos métodos de ensino para que os graduandos de pedagogia, licenciatura, mestrado e outros possam estar mais preparados sejam preparados para lidar com o outro, pois a grade atual foca-se no aprendizado, porém deveria conter de habilidades sociais, mediação de conflitos, comunicação assertiva, manejo em ensino-aprendizagem, afetividade, inclusão, problemas enfrentados em sala de aula e idade dos alunos.

Salienta-se que, não se deve supervalorizar ou criar um preconceito de culpabilização do professor em relação a sua didática. Ele está inserido em uma relação social que permeia os campos do ensino no país, tanto como forma de ementa a qual ele está sujeito quanto em relação as ocorrências e carências na própria aprendizagem de ser docente. Além das propostas institucionais da organização onde leciona.

Então, o olhar atento às políticas educacionais e a ampliação de disciplinas no ensino superior daqueles que gostariam de serem professores seriam algo extremamente relevante para a sociedade brasileira atual. Ademais, diariamente, é observado em jornais, que na sociedade brasileira, o professor sendo monetariamente desvalorizado. Outra informação interessante, seria que em consultório ou nas escolas, a experiência clínica psicologia das pesquisadoras da presente pesquisa, revela que muitos pais têm um imaginário de que o professor vai educar os filhos, não só intelectualmente, mas como indivíduos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** Papirus Editora, 1999.

AZEVEDO, Â. S., et al . Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 197-206, ago. 2012 .

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, dez. 2011.

BATONI, B. R.; VERDUM, C. A. ; COSTA, F. J. ; VALDO, K. ; LANDUCCI, D. M. A. . Tipos Psicológicos Predominantes Em Um Grupo De Professores do Curso de Psicologia. **Intellectus. Revista Acadêmica Digital da Faculdade de Jaguariúna.** Nº41 Vol. 1 Ano 2017.

BATONI, B. R.; SOUZA, L. G. A. ; TOPAN, M. P. S. T. ; CORBO, B. M. F. . Namoro e Sexualidade na Educação Especial. **Intellectus. Revista Acadêmica Digital da Faculdade de Jaguariúna,** v. Especial, p. 41-61, 2014.

BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 16, n. 2, p. 299-307, dez. 2012.

BENEVIDES S., A.; GOMES, G.; RODRIGUES PRATA, M. A. Habilidades Sociais de Professores e Não Professores: Comparando Áreas de Atuação. **Revista Colombiana de Psicología Rev. colomb. psicol.,** Volumen 20, Número 2, p. 233-248, 2011.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 5, n. 1, p. 71-93, June 2000.

CUNHA, P.; et al. Gestão de conflitos na área da saúde: uma proposta de reflexão. **Arq Med,** Porto, v. 27, n. 3, p. 132-134, jun. 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 6, n. 3, p. 217-229, dez. 1998

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z., & BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. **Psicología Conductual**, 7(1), 27-47. 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais:** terapia e educação. Petrópolis: Vozes. 1999.

DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **A psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2006.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, dez. 2008.

FARIAS, I. M. de; MARANHAO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. bras. educ. espec**., Marília , v. 14, n. 3, p. 365-384, dez. 2008.

GASPAR, F. D. R.; COSTA, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.),** Maringá , v. 15, n. 1, p. 121-129, jun. 2011.

GUBA, E. G. &; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. Denzin & U. S. Lincoln (Eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks CA: Sage. pp. 105-117. 1994.

MARTINELLI, S. de C.; SCHIAVONI, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estud. psicol. (Campinas),** Campinas, v. 26, n. 3, p. 327-336, set. 2009.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 13, n. 1, p. 75-85, jun. 2009.

PINHEIRO, M. I. S. et al. Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 19 (3), 407-414. 2006.

RIBEIRO, M. L.. A afetividade na relação educativa. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010.

ROCHA, J. F da & CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Psicol. Esc. Educ. [online].** 2011, vol.15, n.2, pp.221-230.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicol. cienc. prof. [online]**., vol.24, n.2, 2004. p. 100-111.

SILVA, G.dos S. F. da; VILLANI, A.. Grupos de aprendizagem nas aulas de física: as interações entre professor e alunos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 21-46, 2009.

SILVA, R. L. M. da, et al . Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 1, p. 25-42, Mar. 2013.

SOARES, A. B.; POUBE, L. N.; MELLO, T. V. dos S.. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia,** Canoas , n. 29, p. 27-42, jun. 2009.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção: Peter Weir, Produção: Tony Thomas, Steven Haft, Paul Junger Witt. Estados Unidos da América: Disney / Buena Vista. 1989.

TORRES, L. P., IRALA, F.A.E. **Aprendizagem Colaborativa**: Teoria e Prática (pp. 61-93). Paraná: Coleção Agrinho. 2014.

TURINI BOLSONI-SILVA, A.; CARRARA, K.. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 16, n. 2, p. 330-350, ago. 2010.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas: revisão da produção brasileira. **Avances en Psicología Latinoamericana**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 45-63, dic. 2017. ISSN 2145-4515

WECHSLER, S. M. A educação Criativa: Possibilidade para Descobertas. In: Castanho, S., Castanho, N. E. (org) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. (pp. 165-170). Campinas, SP. Papirus. 2001.

SOBRE OS AUTORES:

O presente trabalho é parte da monografia Habilidades Sociais Desejadas para a Profissão Professor para obtenção do título de Especialista em Psicologia, Habilidades Sociais e Desenvolvimento Humano pela Psicóloga Bruna Risquioto Batoni com orientação da Profa Dra Ana Irene Fonseca Mendes, na Universidade de Araraquara.

E-mail para contato: brunabatoni@gmail.com

ENEM EM LIBRAS E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELO OLHAR DOS SURDOS

Enem Exam Applied In Brazilian Sign Language And The Basic Education Evaluation Through The Point Of View Of The Deaf Communitty

TREVISAN, Sueli Fioramonte
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é a mais expressiva avaliação do Brasil. Ele se coloca como porta de entrada em diversos cursos e universidades no nosso país. A partir de 2017 esse exame teve a tradução da prova, que é em português, para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), servindo como recurso de acessibilidade para atender ao direito linguístico das pessoas surdas sinalizadoras. Queremos nesse artigo abordar questões voltadas ao Enem e a acessibilidade linguística dele para os surdos por meio dos resultados de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso no Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP), realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O trabalho analisou por meio da fala de participantes surdos, se a nova proposta do Enem foi suficiente para assegurar igualdade de condições de ingresso deles no ensino superior. Na pesquisa os dados apontaram para a ausência de práticas educativas contemplando avaliações em Libras na educação básica, o que impediu o sucesso de realização do Enem. Para as análises fizemos uso das teorias de Bakhtin, Vygotsky e de autores dos Estudos Surdos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva com estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas. Embora os participantes surdos indicassem dificuldades da realização da prova e falta de repertório conceitual para fazê-la, demonstram também a satisfação de ter o exame traduzido na sua língua. Os relatos de dificuldades na educação básica e a ausência de provas em Libras foram pontos de destaques dos entraves para seu sucesso no Enem. A pesquisa apontou a necessidade de revisão das bases educacionais para uma efetiva inclusão educacional das pessoas surdas, ampliando suas práticas e experiências enunciativas em Libras. A mudança curricular com práticas bilíngues produzirá efetiva inserção dos surdos no ensino superior e consequentemente a acessibilidade linguística que almejam.

Palavras-chave: Enem. Libras. Gênero textual.

Abstract: The National High School Exam (Enem) is the most expressive evaluation in Brazil. It stands as a gateway to various courses and universities in our country. As of 2017, this exam had the translation of the test, which is in Portuguese, into the Brazilian Sign Language (Libras), serving as an accessibility resource to meet the linguistic rights of deaf signers. In this article, we want to address issues related to Enem and its linguistic accessibility for the deaf through the results of a job search at the Bachelor's Degree in Translation and Interpretation in Libras and Portuguese Language (TILSP), held at the Federal University of São Paulo. Carlos (UFSCar). The work analyzed, through the

speech of deaf participants, whether the new proposal from Enem was sufficient to ensure equal conditions for them to enter higher education. In the survey, the data pointed to the absence of educational practices contemplating assessments in Libras in basic education, which prevented the success of the Enem. For the analyzes we used the theories of Bakhtin, Vygotsky and authors of Deaf Studies. It was an exploratory and descriptive qualitative research with a case study, with semi-structured interviews. Although the deaf participants indicated difficulties in taking the test and lack of conceptual repertoire for taking it, they also demonstrate the satisfaction of having the exam translated into their language. The reports of difficulties in basic education and the lack of evidence in Libras were highlights of the obstacles to its success at Enem. The research pointed out the need to review the educational bases for an effective educational inclusion of deaf people, expanding their enunciative practices and experiences in Libras. The curricular change with bilingual practices will produce an effective insertion of the deaf in higher education and consequently the linguistic accessibility they desire.

Keywords: Enem. Sign language. Textual genre.

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos ocorreram mudanças para os interessados em continuar os estudos a partir da formação no ensino médio, por exemplo, a utilização da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a ser a principal forma de ingresso nas universidades federais e estaduais, assim como nos institutos federais por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), substituindo o vestibular na maioria das universidades brasileiras, bem como a possibilidade de acesso a bolsas de estudos em universidades privadas, por isso, o Enem é um exame que chama a atenção de milhares de estudantes brasileiros. De acordo com os dados do Inep, em 2015 foram 7.746.118 inscritos, em 2016, 9.276.328 e em 2017, 7.603.290. A partir de 2017 a prova do Enem passou a ser ofertada em videolibras[1], havendo 1.897 candidatos surdos que optaram por fazê-la. Essa importante mudança passou a ser obrigatória, a partir de 2015, depois de muito empenho das entidades representativas da comunidade surda, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que entrou com uma ação civil pública, ajuizada na 11ª Vara Federal de Curitiba (*SOCEPEL, 2015*), resultando na conquista de mais este

[1] Termo utilizado pelo MEC para designar a prova do Enem em Libras.

direito. De acordo com Rezende (2020)[2] a primeira de muitas audiências da Feneis para discussões sobre a necessidade de o Enem ser traduzido para Libras, foi em maio de 2013, no Inep. No começo o Inep negou o pedido, então, em maio de 2014 a Feneis entrou com ação judicial, que foi vitoriosa. Assim, para viabilizar a parte técnica, incluíram a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) nas negociações. A exigência iniciou-se em 2015, no entanto, apenas em 2017 a prova do Enem foi disponibilizada em videolibras, proporcionando ao candidato surdo a opção de três recursos para a realização da prova, podendo requerer: 1) um profissional tradutor-intérprete de libras, 2) uma hora adicional para realização da prova e 3) a prova em videolibras. De acordo com a Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (BRASIL, 2017) " o candidato deve escolher um dos três recursos no ato da inscrição." Estas conquistas são recentes e muito importantes para a comunidade surda, contudo, são necessárias políticas públicas na educação básica que ofereça ensino bilíngue de qualidade (REZENDE, 2020). Outro ponto que devemos aprofundar as discussões é acerca do conhecimento do gênero prova em Libras, das práticas desse gênero na educação básica, bem como dos processos de tradução destas provas; assim como expõe, Reichert (2015, p. 32)

> *Nós, surdos, estamos tendo acesso a provas em Libras depois de adultos, e isso evidencia a importância de pensarmos de forma mais aprofundada a atividade de tradução das provas para a Libras, a partir da perspectiva surda e das experiências educacionais que devem ser constituídas já na educação básica.*

A oferta da prova do Enem em Libras é sem dúvida um progresso em prol da educação e garantia de direito linguístico ao cidadão surdo, todavia, é importante observar se esta nova proposta é suficiente para promoção da acessibilidade, ou seja, como via funcional para assegurar igualdade de condições de acesso a esse nível de ensino. Temos evidenciado a ausência de

[2] Patricia Rezende é surda e fez uma apresentação acadêmica na II Roda de Conversa virtual (01/07/2020) realizada pela Universidade Federal de São Carlos. O evento teve como pauta a educação bilíngue de surdos e o momento da pandemia. A pesquisadora apresentou dados do Enem e por meio de sua fala sinalizada trouxemos novos elementos que de articulam à nossa discussão. Link para acesso ao evento: https://www.youtube.com/watch?v=-9iwYnZH0Oo

práticas educativas que contemplem o gênero prova em Libras na educação básica (TREVISAN, 2019).

Esse artigo objetiva tratar de questões voltadas ao Enem para surdos olhando aspectos da acessibilidade linguística que ele se propõe. Para isso traremos resultados de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso realizada no Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP), realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa de TCC que será aqui apresentada se coloca como ponto fundamental para nossa reflexão. Os dados da pesquisa emergiram a partir da perspectiva de participantes surdos que realizaram a prova do Enem em Libras, em 2017 e 2018. Na pesquisa de TCC objetivou-se verificar quais as análises de surdos que fizeram o exame, em relação à oferta da prova em Libras, se se sentiram contemplados na prova sendo favorável ao seu acesso no ensino superior. Com os dados a questão do gênero prova em Libras na educação básica foi outro ponto a ser investigado. Isso se deu com a aparição repetida de falas dos participantes acerca da ausência de avaliações em Libras na sua escolarização e, mais com os limites de acesso ao conteúdo da educação básica em Libras. Esses pontos foram postos como entraves para o entendimento do funcionamento da prova do Enem, esse gênero, mesmo que sendo ofertado em Libras.

Para expor nossos estudos e trazer considerações sobre a pesquisa e a temática abordada dividimos este artigo em quatro partes. Na primeira, apresentamos um breve relato da história da educação dos surdos para contextualização dos desafios atuais, bem como aceno ao reconhecimento legal da Libras e dos direitos linguísticos das pessoas surdas, de modo a garantir a aplicação dos exames nacionais nesta língua. Na segunda seção, apresentamos questões relacionadas ao *status* da Língua portuguesa nas práticas educacionais, com enfoque na educação básica apontando em qual língua as avaliações escolares na educação básica tem se dado. Na terceira seção detalhamos os procedimentos e as ferramentas utilizadas para a realização dessa investigação e análise dos dados obtidos, descrevemos os participantes, bem como apresentamos os conceitos-chave de teorias que nortearam nossos estudos. Na seção final, apresentamos as análises realizadas, já com nossas considerações, a partir das informações obtidas das entrevistas, articulando-as

com as teorias de língua e linguagem, bem como de gêneros textuais, propostas pelo Círculo de Bakhtin (1992; 2003); assim como a teoria histórico-cultural de Vygotsky, da obra *Pensamento e Linguagem* (1989) e dos autores dos Estudos Surdos (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2006; LACERDA, 2010; MARTINS, 2013).

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E O RECONHECIMEMNTO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA A ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA DE SURDOS

A partir da publicação em 529, do Corpus Juris Civilis, o Código de Justiniano, o surdo poderia ser autônomo, tratando ele mesmo de questões relacionadas a sua vida, como informa Moores (1987), citado por Souza (1996, p. 157)

> *ao tomar como parâmetro a expressão escrita, previa a possibilidade de o surdo tratar dos próprios assuntos e administrar as próprias heranças se pudesse se comunicar pela escrita (...) Ser letrado, a partir daí, possibilitaria ao surdo administrar a própria vida, sendo essa, inclusive, a única oportunidade de ser considerado senhor de si.*

Mesmo este código tendo sido publicado no início do século VI, apenas por volta do final do século XVI, registram-se as primeiras propostas de educação de surdos, pois antes deste período eles eram considerados incapazes de aprender. Fato apresentado por Lacerda (1998, sem paginação) quando menciona que “é no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais”. Inicialmente estes estudos eram focados no aprendizado da escrita e na leitura e posteriormente, na fala. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon é citado na história como o primeiro professor de surdos. Os educadores desta época não compartilhavam os seus conhecimentos e métodos, com isso, surgiram pelo menos duas formas de educação de surdos: o oralismo e o gestualismo. Os oralistas propunham que os surdos se comunicassem com os ouvintes por meio de uma língua falada oralmente, para serem aceitos e reconhecidos socialmente; já os gestualistas eram mais tolerantes e permitiam que os surdos utilizassem uma forma de comunicação diferente da oralização, como gestos. Assim, essas são duas formas diferentes

de educação de surdos, que se verificam presentes, inclusive, na realidade atual de educação de surdos (LACERDA, 1998; SOARES, 1999; ROCHA, 2015; CÂMARA, 2018). Um ponto importante apresentado por Souza (1996, p. 159) é que "apenas surdos provenientes de famílias abastadas tinham acesso à educação". Principalmente por conta dos fins da educação, pois se era justamente para efeito de ter direito à sucessão e herança, não faz sentido acreditar que a educação dos surdos seria uma educação para todos. Outros educadores importantes de surdos atuaram no final do século XVIII: Charles-Michel de L'Épée era educador francês e terapeuta da fala, conhecido hoje como o "pai dos surdos", porque ele criou a primeira escola pública de surdos no mundo. L'Épée aprendeu a língua de sinais dos surdos de Paris e a partir daí criou os "sinais metódicos'' com o objetivo de ensinar o francês escrito para os surdos (SOUZA, 1996). E ele, diferente dos pedagogos anteriores, difundia os seus métodos e propunha discussões sobre os trabalhos e seus resultados.

Sobre a língua de sinais, Campos e Góes (2013, p. 67) apresentam que ela "já existia antes de Cristo e está presente em muitas histórias no mundo todo, desde tempos remotos até os dias de hoje". Entretanto, os registros formais acerca desta modalidade visual gestual de comunicação se dão apenas por volta do século XVI a partir dos trabalhos dos pedagogos com a educação dos surdos. No Brasil, a educação dos surdos foi institucionalizada a partir de 1857, no Rio de Janeiro, com a fundação do Instituto dos Surdos Mudos[3], hoje conhecido como INES (Instituto Nacional de Educação para Surdos). Com a implantação desse Instituto, alguns surdos do Brasil começaram a ter acesso à educação com as mesmas metodologias do ensino de surdos da França e posteriormente foram sendo instaladas outras escolas de surdos no país.

Ainda sobre as línguas de sinais e a educação de surdos, em 1878, em Paris, foi realizado o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, havendo debates acerca das práticas e resultados dos trabalhos realizados até então. Já em 1880, em Milão, foi realizado o II Congresso Internacional com grandes discussões sobre a educação de surdos, em que a maioria dos participantes eram oralistas e vinham com a ideia de defender o método alemão para a educação de surdos. Como a maioria dos membros do evento defendia o

3 Surdos Mudos é a denominação antiga conferida à pessoa surda.

oralismo, as línguas de sinais foram proibidas a partir deste congresso. Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente divulgadas e desenvolvidas. Este foi um acontecimento marcante na história da educação dos surdos, causado principalmente porque essas línguas não têm o mesmo *status* das línguas majoritárias, das línguas oficiais dos países de origem, por exemplo. No entanto, não se pode imaginar que em um evento foi tomada uma decisão tão importante no campo da educação dos surdos, mas sim que já ocorriam discussões e até decisões e acontecimentos anteriores, assim como evidenciado na afirmação de Skliar (2010, pp.16-17):

> *Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial*

O fato é que as línguas de sinais foram proibidas em muitos países. Todavia, com o passar dos anos, os métodos orais foram muito criticados, principalmente pelos norte-americanos, pois o oralismo apresenta limites, especialmente aos surdos profundos, mesmo com o avanço tecnológico e o uso de próteses. Essas críticas e os fatos acarretaram questionamentos e problemas para este método. Paralelo a isso surgiram novas pesquisas sobre as línguas de sinais e, por volta de 1960, os estudos linguísticos de Willian Stokoe sobre a língua de sinais americana oportunizou a essas línguas, inclusive à (Libras), o futuro *status* de língua; assim como destacado por Lacerda (1998, sem paginação), "ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais". O avanço desses estudos acadêmicos, bem como a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela ONU em 2006, que é um documento de referência para muitos militantes que buscam justiça e equidade sociais para as pessoas com deficiência e das lutas das comunidades surdas, culminou com a publicação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual

> *oficializa a Libras como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil* (BRASIL, 2002).

Desse modo, os surdos no Brasil passam gradativamente a serem reconhecidos como pessoas que utilizam outra forma de comunicação, a Libras, e considerados bilíngues (Libras/Língua Portuguesa). Com isso, intensificam-se as lutas da comunidade surda em defesa da educação em classes ou escolas bilíngues passando a serem implementadas, conforme explicam Martins; Lacerda (2016, p. 170) "ao apontar a necessidade de escolas ou classes bilíngues, o decreto afirma a possibilidade tanto de alunos surdos quanto ouvintes frequentarem essas salas, mas reitera que sala bilíngue é aquela a qual tem a Libras como língua de instrução". Assim, para que os surdos tenham garantidos os seus direitos e sejam incluídos socialmente, é necessário que as práticas educacionais primem pelo uso da língua de sinais e pela presença de surdos adultos em todo o processo de formação destes estudantes (LODI et al, 2014). Nesse seguimento, pesquisadores e grupos de surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014; MARTINS; LACERDA, 2016) consideram esta a melhor alternativa para o desenvolvimento e aprendizado do aluno surdo; inclusive com presente militância, como se pode concluir com excerto da carta aberta ao Ministro da Educação, elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros[4], na qual expõe Campello, (et al 2012, p. 82)

> *Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.*

Portanto, ao considerar as especificidades linguísticas dos alunos surdos, compreende-se que o modelo de escola inclusiva atual, em grande medida não vem atendendo a este alunado. Em muitas práticas escolares não se oportunizam condições adequadas para a interação dialógica em Libras nem para a apreensão de conhecimento por ela (pelos alunos surdos), pois não se

4 Demais colaboradores da redação da carta aberta: Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

tem a presença de docentes bilíngues e grupo de alunos surdos na escola. Essa parte histórica nesse artigo é fundamental para situar o leitor sobre a problemática trazida pelos participantes surdos, nas análises realizadas, que versam sobre os limites da educação básica, a falta de instrução em Libras, e as barreiras ainda existentes no campo da educação. Ao que relatam na pesquisa destacamos que mesmo com um exame em Libras como o Enem, a acessibilidade linguística aos surdos, na educação, está bem longe de ser conquistada. Isso se dá pela incompreensão ainda presente sobre a importância desta língua na constituição subjetiva e para a construção de conteúdos escolares. A não vivência do gênero de avaliações em Libras e sua efetiva presença no currículo de escolas inclusivas, mesmo com propostas bilíngues, se colocam como entraves para a realização e o sucesso da avaliação em Libras no Enem.

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES DA PRESENÇA DA LIBRAS NESTE CENÁRIO

Atualmente as avaliações de aprendizado no Brasil fazem parte de um conjunto de ações que a escola estabelece e utiliza para refletir acerca das situações de ensino que estão sendo oferecidas no ambiente educacional para, caso seja necessário, fazer ajustes; já que as avaliações oferecem condições de entender as dificuldades que os alunos ou as turmas enfrentam sobre determinado assunto, disciplina ou tema estudado. De acordo com Hoffmann (1992, p. 18)

> *A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção na qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.*

Portanto, os processos avaliativos não são apenas aplicações de provas e distribuição de notas, são processos importantes que devem e fazem parte da vida de todos os estudantes e assim da educação brasileira. Uma das preocupações surgidas com esta pesquisa foi justamente sobre as propostas de avaliação dos aprendizados, especificamente dos alunos surdos, na educação básica; suscitando a seguinte questão: as avaliações

de rendimento escolar na educação básica oferecem práticas com o gênero prova em Libras como se vê no Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia o ensino médio e possibilita o ingresso no ensino superior, assim como os vestibulares de algumas universidades públicas como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)? Como atualmente há presente um discurso de que a acessibilidade linguística em exames favorece a prática inclusiva, a questão é se a escola tem oportunizado espaço de construção do conhecimento do gênero prova em Libras. A educação vem oferecendo exames avaliativos nessa modalidade na educação básica como preparatório para estes processos seletivos posteriores, mas de que modo essa ação se implanta na educação básica? Ocorre como para os alunos ouvintes, contato com tal gênero durante toda a sua formação? Para os pesquisadores e militantes surdos os processos educacionais, assim como as avaliações dos conhecimentos e aprendizados devem priorizar o uso da Libras, considerando que os ensinamentos foram realizados nesta língua.

Entendemos que para haver igualdade de condições na formação dos alunos surdos e ouvintes, é preciso observar se toda a trajetória de formação do aluno surdo ocorre em língua de sinais, inclusive as avaliações; já que estas compõem a educação de modo geral e que os alunos surdos têm especificidades linguísticas que precisam ser consideradas, assim como apresentam Ramos; Lacerda

> *a avaliação é parte do fazer escolar, logo, em um processo avaliativo que sugere reconhecer a diferença surda, bem como os aspectos que envolvem a construção do conhecimento por alunos surdos, as avaliações necessitam ser organizadas considerando-se, sobretudo, a língua de sinais, a visualidade do sujeito surdo e a sua dificuldade em acessar o Português como segunda língua (2016, p. 820).*

Sabe-se que além das avaliações preparadas e aplicadas pelos professores nas escolas existem exames nacionais para avaliações das escolas, as quais consideram o rendimento escolar dos alunos brasileiros. Essas provas são separadas por níveis e são organizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 e vem sendo reestruturado. Este Sistema, de acordo com o MEC (BRASIL, 2019, sem

paginação) é "um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado". Estas avaliações são a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e em 2013, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Na terceira edição da ANA, houve uma versão inclusiva, a qual, de acordo com Eunice Santos, diretora de gestão e planejamento do Inep; contou com “ensalamento diferenciado, provas superampliadas e em braile, além de provas traduzidas para vídeo libras. [...] esse esforço é fundamental para garantir o diagnóstico da alfabetização brasileira” (BRASIL,2019, sem paginação). No entanto, não houve outras edições desta prova e não encontramos informações se estes recursos serão utilizados novamente ou não.

Com o exposto acima, tanto sobre as avaliações realizadas pelas escolas como as aplicadas sob organização do Saeb, vemos centralidade da Língua Portuguesa, sendo ela vista como fundamental para o projeto educacional. Por isso, é preciso questionar se a prova em Libras faz parte do cotidiano escolar dos estudantes surdos ou se isso ocorre apenas no momento da avaliação nacional, e assim as possíveis dificuldades enfrentadas talvez não sejam efetivamente com os conteúdos das disciplinas apresentados nas provas e sim com os recursos estranhos a elas, ou seja, a não familiaridade com esse gênero em Libras.

Em estudos como estes, bem como nas leituras e discussões nas disciplinas do referido bacharelado, percebe-se nas práticas educacionais, inclusive nas avaliações, que o uso da Libras é mais como uma ferramenta que objetiva o acesso à Língua Portuguesa. De modo geral, quando vemos trabalhos de gêneros variados em Libras são usados vídeos com contações de histórias focando em fábulas, histórias infantis, contos, piadas, levando em consideração a estrutura desses gêneros na Língua Portuguesa e não adensando a organização temática que tais produções teriam na língua de sinais. Há certa carência de estudo de gêneros na Libras, bem como do uso de mídias distintas para fazer o aluno refletir nas produções possíveis na língua de sinais e suas formas de aparição. É de se esperar um desempenho

ruim nas avaliações mesmo em Libras, pelo aluno surdo, pensando que tais modos de avaliação não haviam sido apresentados anteriormente. Essa reflexão nos auxilia na problematização sobre os mecanismos de avaliação de surdos para mensurar seu desempenho educacional.

O Exame Nacional do Ensino Médio, que segundo a Assessoria de Comunicação Social do Inep, é um exame que "permite aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica" (BRASIL, 2019, sem paginação), foi criado em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC) para verificar o conhecimento apresentado pelos estudantes que estavam terminando ou que já haviam concluído o ensino médio. No entanto, no decorrer dos anos, o objetivo desta prova foi mudando, e a partir de 2010 as universidades federais e estaduais, assim como os institutos federais começaram a utilizar a nota do Enem para ingresso em seus cursos, sendo instituído o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Com isso, atualmente, a prova do Enem substitui o vestibular para ingresso na maioria das universidades brasileiras e em cursos superiores tecnológicos, bem como proporciona o acesso a bolsas de estudos por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)[5], para pessoas que comprovem renda baixa, em instituições privadas de ensino superior e, por fim, possibilita o financiamento de cursos também em instituições privadas por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)[6]. Portanto, esta é uma prova essencial para os estudantes brasileiros, que a partir de 2017 foi disponibilizada em videolibras, sendo esse um avanço importante na educação dos surdos. Todavia, a prova tem como intuito avaliar qual o sucesso do estudante na apreensão dos conteúdos básicos ensinado na educação básica e avaliado como requisito fundamental para seu ingresso no ensino superior.

Assim, os alunos são submetidos a um processo escolar que os coloca em vivências que os preparam para lidar com situações de avaliação como a do Enem (pelo menos isso é o que se deseja). Portanto, além de ter o exame

5 O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Informações disponíveis em http://prouniportal.mec.gov.br/. Acesso dia 20/04/2018.

6 O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Informações disponíveis em http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies. Acesso dia 20/04/2018.

em Libras importa saber como o aluno teve acesso ao conteúdo porque nos parece que sem ele a tradução da prova em Libras do Enem não possibilita a inserção real do estudante surdo – ou melhor, lhe promove uma angustia ainda maior ver em sua língua questões e temáticas que não lhes são familiar. Tanta expressividade e progressos chama-nos a atenção e nos instiga a aprofundar no entendimento dessas pautas e por isso os dados da pesquisa de TCC e seus resultados podem auxiliar no avanço de estudos dessa natureza.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO DO TCC COMPARTILHADO NESTE ARTIGO

Com o intuito de focar o debate nas formas de avaliação do aprendizado dos alunos surdos, adotamos esse trajeto na pesquisa de TCC com o desejo de verificar, a partir das falas dos praticantes surdos entrevistados, como a avaliação destes alunos se deram em práticas cotidianas da educação básica e em que medida a falta de acessibilidade linguística estava apenas no Enem. Essa proposta teve como foco a verificação do uso ou não do gênero, prova em Libras, na educação básica. Entendemos esse elemento como importante para nosso estudo e para a compreensão da pauta: acessibilidade linguística e ingresso no ensino superior – dada a relação favorável de acesso aos conteúdos da educação básica, avaliados no exame. A hipótese da pesquisa no momento estava acerca do entendimento que a tradução da prova em Libras, vídeo-gravada no Enem, não daria conta de atender às demandas de acesso do alunado surdo ao ensino superior, mesmo que isso tenha sido colocado como bandeira para sucesso do ingresso de surdos na universidade.

Para esse movimento optamos pela entrevista semiestruturada com sujeitos surdos que fizeram o Enem (2017 e 2018) de modo que pudessem narrar suas expectativas e os entraves, se existiram alguns neste processo de realização da avaliação nacional. Para tanto, dispomos como base teórica os conceitos de língua e linguagem, bem como de gêneros textuais, proposto por Bakhtin, pois consideramos que a comunidade surda necessita de uma educação pautada no direito e no reconhecimento da Libras, que é a língua natural das pessoas surdas, bem como na premissa de que o conhecimento

prévio dos gêneros textuais, em específico o gênero videoprova em Libras, durante a educação básica, possibilita um melhor entendimento dos conteúdos, bem como tranquilidade no momento dos exames. Ademais, entendemos o sujeito como um ser sócio historicamente constituído, assim como a teoria histórico-cultural de Vygotsky, na obra Pensamento e Linguagem (1989), afirma que o desenvolvimento da criança se dá de maneira gradativa a partir da convivência social nas interações. Sendo assim, nesta perspectiva, o sujeito é visto como um organismo inteiro e ativo que tem seu pensamento construído gradativamente convivendo com sujeitos experientes, num ambiente histórico e social. Consideramos, portanto, que a partir da linguagem o sujeito desenvolve as funções superiores cognitivas e a comunicação é parte essencial do desenvolvimento dessas funções, e isso é o que distingue humanos de animais.

Góes, em pesquisas na área da surdez, baseando-se nos estudos deste teórico, afirma que "o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro" (2012, p. 42). Tais conceitos foram fundamentais para a análise aqui realizada que entende a historicidade dos sujeitos e a qualidade da interação linguística como espaço de constituição de si e da relação do sujeito, sua língua e seu entorno. Deste modo, a qualidade do espaço educacional, com a inserção da Libras como língua de circulação e constitutiva de todas as práticas escolares, faz toda a diferença na relação do sujeito em processo de avaliação quando em uso de uma língua, ou de outra. Isso quer dizer que, se a escola não se apropria da Libras como língua de ensino e de avaliação, o desconhecimento desse gênero traz barreiras para a efetividade de tal processo. Outro campo teórico que entendemos necessário para refletir sobre educação do surdo no Brasil, pois consideram estes estudos do ponto de vista da diferença e não da falta, são os Estudos Surdos (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2006; LACERDA, 2010; MARTINS, 2013), entendidos aqui conforme apresenta Skliar (2005, p. 29):

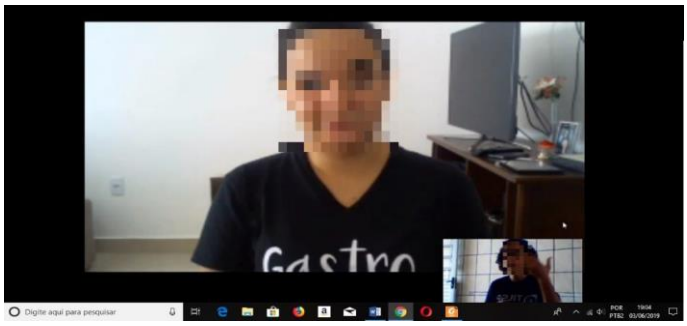
> Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um *território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.*

A abordagem adotada para a realização desta pesquisa apresentada foi qualitativa descritiva, na medida em que se buscou fazer uma explanação detalhada e analisa-se um fenômeno específico. Qualificamos como um estudo de caso: a educação de surdos, o exame nacional e sua importância como elemento de acessibilidade linguística e ponto resultante do ingresso de surdos no ensino superior. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, por meio da Plataforma Brasil com protocolo CAAE 03879418.5.0000.5504. Como passo inicial da pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico e fizemos um vídeo em Libras, com legenda em português (bilíngue) para convidar surdos para contribuírem com este nosso estudo. O vídeo foi veiculado por meio da plataforma YouTube, em redes sociais e, com muitos compartilhamentos conseguimos quatro (4) participantes interessados na pesquisa. Optamos por usar letras para identificá-los (**A, B, C e D**). Segue breve caracterização deles: participante A - nasceu surda em uma família de ouvintes. Na pré-escola estudou em um grupo para surdos. Na metade 2004 para 2005 parou de participar de grupo de surdos e foi estudar numa escola inclusiva, em que os surdos e ouvintes estudavam juntos. Concluiu o ensino médio em 2012 e participou das edições do Enem em português em (2013 e 2014) e em Libras (2017), no Estado de São Paulo; o participante B - nasceu surda em uma família com outras pessoas surdas, por isso teve contato com língua de sinais desde bebê. Estudou em escola bilíngue e em escola inclusiva. Fez a prova do Enem apenas uma vez, em 2017, já com a versão em Libras e português; pois concluiu o ensino médio em 2016. Fez a prova no Estado de São Paulo; participante C - nasceu surdo e era o único surdo numa família de ouvintes que não sabia Libras. No ensino fundamental, estudou em escola regular sem intérprete e nunca participou de AEE e nem de escola bilíngue. No ensino médio, estudou no IFF (Instituto Federal Fluminense) e fez também o curso Técnico em Química nesta mesma instituição. Fez a prova do Enem três vezes, sendo a terceira vez em 2017, já com a versão em Libras e português, no Rio de Janeiro; o participante

D - nasceu nos Estados Unidos e tem um irmão gêmeo e os dois nasceram com surdez profunda numa família de ouvintes. Na educação básica aprendeu inglês escrito e Língua Americana de Sinais (ASL). Mora no Brasil há nove anos e aprendeu Libras em contato direto com amigos surdos. Fez a prova do ENEM apenas uma vez, em 2018, já com a versão em Libras e português, por curiosidade, no Estado de São Paulo. Como o número de interessados não foi grande, entrevistamos todos que se interessaram e que estavam dentro dos critérios estabelecidos: ter feito o Enem em Libras e ser surdo.

As entrevistas para coleta do *corpus* foram realizadas pela pesquisadora um (primeira autora) e foram feitas em Libras. Utilizamos o programa Open Broadcaster Software, que é um programa gratuito de gravação de vídeo com captura de tela, que salva os vídeos no computador para análise detalhada e criteriosa, fizemos ainda a tradução e transcrição dos dados.

Figura 1: Recorte da entrevista Fonte: Produzido pela autora



Fonte: Produzido pela autora

Assim, realizamos duas entrevistas com cada participante e ao final da primeira entrevista, avisamos que encaminharíamos um vídeo com uma questão da prova do Enem em Libras (2017), do primeiro dia - Prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação.

Figura 2: Recorte da questão 6, na versão em Português e em videolibras



Fonte: Imagem recortada do site do INEP (Inep Oficial, 2017)

Em seguida, como as entrevistas foram realizadas em Libras, fizemos a tradução das falas destacando os pontos em comum sobre as provas para

avaliação posteriormente. As enunciações dos surdos foram traduzidas para a língua portuguesa e compõem os saberes balizadores dessa investigação. Apresentamos, a seguir, a análise de falas dos surdos trazidas no TCC e elemento norteador fundamental deste artigo.

ANÁLISE DO ENEM PELO OLHAR DOS SURDOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ENEM EM LIBRAS: DOS LIMITES AINDA PRESENTES PARA A ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL DE SURDOS

Apresentamos aqui as análises realizadas a partir das informações obtidas das entrevistas com os participantes do Enem, articulando-as com as teorias de língua e linguagem, bem como de gêneros textuais, propostas pelo Círculo de Bakhtin (1992; 2003); assim como a teoria histórico-cultural de Vygotsky, da obra Pensamento e Linguagem (1989) e dos autores dos Estudos Surdos (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2006; LACERDA, 2010; MARTINS, 2013; entre outros). Entende-se que as enunciações dos participantes, como elemento metodológico, ajudam de modo significativo na compreensão do campo e entendimento dos limites e melhorias necessárias tanto para a área da educação de surdos, como para a proposta de acessibilidade linguística com base nas traduções e inserção da Libras em exames nacionais como o Enem. A escuta dos protagonistas e usuários de tais recursos de acessibilidade nos auxiliam a problematizar reflexivamente trazendo inúmeras questões (velhas e novas) sobre esse campo de estudo, a saber, a educação de surdos.

O primeiro ponto discutido foi relativo à escolarização dos entrevistados, sendo eles: três brasileiros residentes na região Sudeste do Brasil e um estrangeiro também desta região que se mudou para o Brasil há nove anos. Observamos que as escolas dos três alunos surdos brasileiros ofereciam uma educação mais próxima do conhecido modelo de integração, desenvolvido no país entre os anos de 1950 e 1980, do que de inclusão conforme preveem as leis atuais, já que os alunos tinham que se adequar às condições precárias de acessibilidade disponibilizadas pelas escolas que frequentaram, conforme expressam os participantes A e C, respectivamente:

> *Na escola tinha intérprete, mas era muito difícil porque eu comecei na primeira série e só na quarta tinha um intérprete. Depois passei para a quinta e até na sétima*

> *série não tinha intérprete. Só foi ter na oitava série e durante o ensino médio (entrevista realizada em 2019).*
>
> *O professor era específico e não tinha intérprete, sentava do lado da mesa do professor que ia ensinando tudo. […] depois eu passei aqui no Instituto. Quando eu cheguei aqui eu vi que era muito diferente. O processo de inclusão aqui é forte tem um núcleo de acessibilidade aqui e esse núcleo me deu muito apoio e me influenciou muito, fez abrir minha mente para exigir os meus direitos, de solicitar intérprete (entrevista realizada em 2019).*

Essas falas demonstram as dificuldades encontradas durante a educação básica, com mostras de desencontros no cumprimento da legislação que prevê a presença do intérprete na escola.

Outra questão apontada pelos participantes e que buscamos refletir foi em relação à formação de conceitos e, baseando-nos nas ideias de Vygotsky, observamos que a mediação e o acesso aos conhecimentos estão se mostrando precários nas escolas e em espaços sociais e familiares de socialização, pela falta de repertório e interação efetivo na língua de sinais. Assim reiteramos essa discussão com a fala do participante C:

> *Porque o surdo não sabe conceitos, porque tem problemas do ensino básico, mas o surdo não tem culpa ele sabe, acompanha, mas parece que falta algo. A prova do Enem é uma prova muito importante e eu acho, principalmente, que o vocabulário ajuda ter o entendimento claro para o surdo […] uma palavra em português é aprofundada, mas em Libras faz só datilologia ou apenas o sinal, não explicam conceitos, por isso essa é a diferença que eu falei sobre ter o intérprete presencial nas provas anteriores, que eram só em português, em que o intérprete explicava vários conceitos e dava detalhes e o contexto da questão. Isso é diferente porque às vezes o surdo não sabe (entrevista realizada em 2019).*

O repertório conceitual é mais uma carência da educação básica, mesmo sabendo que as línguas de sinais possibilitam a produção de conceitos da mesma forma que as línguas orais. Na Live Roda de Conversa II - parte B - Educação bilíngue de surdos, Rezende se mostrou muito satisfeita com a possibilidade de os surdos realizarem a prova em Libras, mas enfatiza que a falta de educação bilíngue com uma boa estrutura na educação básica fez com que os alunos surdos não bom desempenho no Enem e isso demonstra que o problema não está no Enem em Libras e sim, na falta de ensino bilíngue na

escola (REZENDE, 2020). Esta questão levou-nos, ainda, à discussão sobre a falta de glossário em Libras de áreas específicas, o que está diretamente relacionada à formação de conceitos, já que os termos de áreas específicas ainda estão sendo construídos e aprofundados e isso foi mencionado tanto na fala do participante quanto de pesquisadores da área da surdez. Dessa maneira, deduzimos que a presença do surdo como estudante em áreas específicas e em níveis mais elevados de formação é relativamente nova porque as legislações que preveem recursos de acessibilidade a ponto de esse aluno chegar, por exemplo, no ensino superior são recentes e ainda não atingiram as pessoas surdas, a ponto de termos resultados expressivos e reinvindicações destes termos pelos estudantes.

No momento da avaliação do Enem, os participantes utilizaram os recursos apresentados na prova para entender sinais estranhos a eles, como por exemplo, a consulta ao caderno de questões no português escrito e a legenda que na prova do Enem foi utilizada em caso de ausência de sinais ou léxicos em Libras, de áreas específicas. No entanto, houve queixas sobre o aprofundamento dos conceitos como impeditivo para uma resolução mais tranquila da prova. Contudo, não é possível afirmar que a língua de sinais não viabiliza expressar conceitos abstratos e não se pode colocar a culpa da falha no surdo, assim como expressado pelo próprio participante. Essa é provavelmente uma questão de aquisição de conhecimento e aprofundamento de conceitos de termos que geralmente são amplamente discutidos nas línguas orais, no entanto, falta intensificar esses conceitos em língua de sinais. Uma questão que merece discussão, porém, nesse espaço, não será possível realizá-la por conta do reduzido tempo.

No decorrer da nossa pesquisa, evidenciamos ainda que os estudos com gêneros textuais são relativamente recentes, considerando estes estudos atrelados à linguística na perspectiva de Bakhtin, tanto no ensino de Língua portuguesa para ouvintes como para surdos nos processos de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. Nesse sentido, foi verificado, com essa pesquisa, o uso de alguns gêneros textuais como fábula e histórias infantis com o objetivo de propiciar o ensino de segunda língua para o estudante surdo. Todavia, algumas práticas escolares ocorrem considerando os gêneros textuais, porém, nos momentos das avaliações tanto as realizadas pelas escolas

como as avaliações nacionais da educação básica não encontramos informação de uso do gênero provas em videolibras. Com isso, a questão feita aos entrevistados sobre a realização de prova em Libras na educação básica teve a resposta unânime que nunca tinham feito prova em língua de sinais, inclusive o participante norte-americano. Neste caso, ressaltando que estudou em 1980 e que naquela época não existiam as facilidades de gravação e edição de vídeo que se tem hoje, ressalta que este não foi o principal motivo de não fazer prova direto em língua de sinais; já que entende que mesmo que tivesse estudado a partir do avanço tecnológico não realizaria prova em vídeo, pois a exigência social da escrita impossibilita que as provas sejam em língua de sinais.

Sobre isso, apontamos a fala do *participante D*:

> *Os professores me davam as perguntas em Inglês escrito eu respondia desse mesmo modo, não tinha provas em vídeo porque eu estudei em 1980 e nesse período não tinha a tecnologia que tem hoje, não tinha câmeras de vídeo para gravar facilmente como a gente grava, então os professores ensinavam em língua de sinais e a gente fazia as provas escritas... eu nunca fiz prova em língua de sinais antes do Enem (Dados do TCC, Entrevista realizada em 2019).*

Esse participante acrescenta também que fez a prova do Enem por curiosidade de saber como era uma prova em videolibras. Com isso, verificamos que os surdos nunca tinham feitos provas em língua de sinais e consideramos que isso contribuiu para s possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes surdos no momento da prova por nunca acessarem ou realizarem qualquer atividade avaliativa a partir desse gênero, o que foi observado também por Rocha (2015), que estudou os vestibulares em Libras da UFSC e da UFSM e constatou que a maioria dos sujeitos pesquisados não está acostumada com esse tipo de prova. Por esse motivo, apontamos isso como mais uma barreira a ser enfrentada pelo estudante surdo, pois ele tem que lidar com vários fatores somados aos já comuns numa avaliação como esta, por exemplo, a presença do intérprete para informações gerais, possíveis problemas técnicos com o computador, a versão da prova em português e em Libras e a obrigatoriedade de passar essas questões para o gabarito.

Outro ponto observado na pesquisa foi a expressão de alegria dos participantes em ver uma prova na sua língua, mostraram-se tranquilos e com

seus direitos contemplados. Nessa perspectiva de direitos, eles apontam a segurança sentida no momento da redação, pois sabiam que a correção desta consideraria o português como segunda língua. Esses aspectos são evidenciados na fala de todos os participantes e trouxemos excerto da fala das *participantes B e A*, respectivamente

> *Eu me senti muito feliz com a minha língua, Libras é minha primeira língua, pois eu nasci numa família de surdos e eles sempre me ensinaram Libras, é a minha primeira língua. Fiquei muito feliz porque dava para entender tudo, eu me senti, NOSSA, igual todo mundo, eu estava muito feliz. Assim eu entendi tudo claro, já com a prova específica em português parece que tem algumas limitações então falta entendimento bom mesmo, claro (Dados do TCC, Entrevista realizada em 2019).*
>
> *Depois teve a redação e nesse momento foi muito bom para mim, foi bem melhor graças a Deus porque antes o Enem não aceitava a escrita de surdos, a forma como o surdo escreve português, mas no ano passado teve um respeito à forma do surdo escrever (entrevista realizada em 2019).*

Ainda sobre a língua, outro ponto levantado pelos entrevistados é que os três participantes brasileiros viam primeiro em sua língua de conforto, a Libras, e depois na maioria das vezes consultavam em português para confirmar o entendimento das questões. Assim, entendemos que o fato de buscarem uma confirmação na Língua Portuguesa pode estar ligado ao fato de os participantes sempre terem feito as provas nessa língua, na educação básica. No caso do entrevistado estrangeiro ele mencionou que primeiro lia em português e depois via em Libras para confirmar, afirmando ainda que português é a sua quarta língua. Isso pode também estar relacionado ao fato de ele sempre ter feito as provas na modalidade escrita da língua do seu país. De todo modo, a língua de conforto que aparece na fala da maioria dos participantes como língua inicial para a realização da prova é a língua de sinais.

Os desafios enfrentados pelos surdos na falta de contato com as avaliações em Libras na educação básica de modo algum justifica a retirada da prova do Enem em Libras, uma vez que ela de fato promove bem-estar aos surdos e representa o empoderamento dessas pessoas. Todavia, esse dado nos impele a rever as bases educacionais para a efetiva inclusão educacional das pessoas surdas, assim, como afirma Rezende (2020) são necessárias políticas

públicas em fases anteriores, que atente para a questão da educação básica, inclusive das avaliações durante o ensino e não somente no momento da prova do Enem.Com isso, o produto desta pesquisa quer apontar para a ampliação das práticas e experiências enunciativas em Libras das pessoas surdas, promovendo novas propostas curriculares de fato bilíngues; consciente e na expectativa de que as discussões não se iniciem nem tão pouco se finalizem aqui.

Como fechamento textual, reforçamos que as barreiras encontradas pelos participantes apontam a necessidade de revisão das práticas bilíngues na educação básica que são, de fato, a ponte e o "coração" para o sucesso do ingresso de estudantes surdos no ensino superior. Essa justificativa é presente quando os participantes entrevistados, a maior parte deles, apontam o seu não sucesso no ingresso em uma universidade pública, mesmo com a avaliação sendo feita na língua de sinais (Enem, 2017). Desafios de natureza tradutória da prova foram apontados pelos participantes, mas as questões mais trazidas foram sobre o não conhecimento do conteúdo que a prova trazia, o não preparo para este tipo de avaliação, em Libras, dado o estímulo de produções avaliativas em anos anteriores terem se dado na Língua Portuguesa. Não tivemos um número expressivo de entrada de estudantes surdos nem um índice de aprovação relevante e diferente de anos anteriores, isso se vê em eventos que apontam tais dados pelas instituições de ensino. Com isso temos reforça a necessidade da constância na luta pela educação bilíngue de surdos e pelo investimento destas práticas na educação básica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec,1992.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n. 9.394/96 – 24 de dez.1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.o 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Verde de Questões**. [S.l.: s. n.], 2017. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_10_prova_verde_5112017.pdf. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Primeiro dia - prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação - questão 6**. [S.l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2:52). Publicado pelo canal Inep Oficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GW44rZSy2A0&list=PLjz5Kd6rxbE6Ax-HASlTENa0uT4bZraxG&index=12. Acesso em: nov. 2019.

CÂMARA, L. C**. A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2018. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331198/1/Camara_LeandroCalbente_D.pdf. Acesso em: nov. 2019.

CAMPELLO, A. R; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Curitiba Educar em Revista, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, Editora UFPR. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf. Acesso em: nov. 2019.

CAMPOS, M. L. I.; GÓES, A. M. In. LACERDA, C. B.F. de; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos – SP. EdUFSCar, 2013.
GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Autores Associados, 4o Edição. Campinas. São Paulo 2012. 4o Edição.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre. Editora Educação e Realidade,1992.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2a ed. Porto Alegre. Mediação, 2010.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA, C. B. F. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. In: GÓES, M.C.R. & MOLKA, A.L.B, A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus,1997.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos** - Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em jun. 2019.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C; CAVALMORETI, M. J. Z. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas**. São Paulo.

Bakhtiniana, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf. Acesso em: dez. 2019.

MARTINS, V. O. LACERDA, C.B.F.de. **Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 2016. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3277. Acesso em: dez. 2019.

MARTINS, V. O. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250830/1/Martins_VanessaReginadeOliveira_D.pdf. Acesso em: dez. 2019.

QUADROS, R. M. de (org.): **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

RAMOS, D. M; LACERDA C. B. F. **Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue**. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara. 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8161. Acesso em: dez. 2019.

REICHERT, A. R. **DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA À LIBRAS: Problematizando processos de tradução de provas de vestibular.** 2015. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5720/Andre+Ribeiro+Reichert_.pdf;jsessionid=43714FB90909F49E0E759812DA4F8D38?sequence=1>. Acesso em: nov. 2019.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7642. Acesso em: dez. 2019.

SOUZA, R. M. Capítulo V: **Nas nervuras da história, a emergência da Língua de Sinais como Objeto de Investigação Científica. In: Que palavra que te falta? O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e à Educação.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271008/1/Souza_ReginaMariade_D.pdf. Acesso em dez. 2019.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-32.

TREVISAN, S.F. **Enem em libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa (TILSP). UFSCar, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 1989

ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO: CONSIDERAÇÕES DO PROFESSORADO DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DAS ESCOLAS DEPUTADO FEDERAL ULYSSES GUIMARÃES E LAURIZA VIEIRA DE LIMA, HORIZONTE-CEARÁ

[1]

Analyzing the textbook: considerations of elementary school teachers (final years) of the schools Deputado Federal Ulysses Guimarães and Lauriza Vieira de Lima, Horizonte-Ceará

SILVA, Claudemir Cosme Da Silva
Universidade Federal do Ceará - UFC

NASCIMENTO, Renata Makelly Tomaz Do
Universidade Estadual do Ceará - Uece

RESUMO: O presente artigo aborda sobre a análise do livro didático feita por um grupo de 16 (dezesseis) professores de ensino fundamental (anos finais), especificamente nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães e Lauriza Vieira de Lima em Horizonte-Ceará. Tem como objetivo geral: analisar a opinião dos docentes de 6º a 9º ano acerca da qualidade do livro didático e seu uso no cotidiano escolar. E objetivos específicos: identificar as propostas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas participantes da pesquisa; descrever o perfil dos profissionais docentes; explicar como se deu o processo de escolha dos livros didáticos; e compreender o cotidiano dos professores com o uso do livro didático. Para tanto, foi utilizado metodologicamente no trabalho a pesquisa teórica e a aplicação de questionários via Google Forms. O trabalho será organizado em quatro tópicos, sendo eles: Identificando as propostas presentes nos PPP's das escolas; Perfil dos profissionais docentes; O processo de escolha dos livros didáticos; e O cotidiano dos professores com o uso do livro didático. Após a investigação desses pontos, conclui-se que o livro didático é ainda o recurso mais utilizado na sala de aula, mas que o mesmo também não se constitui como o único instrumento pedagógico para o ensino, podendo ser trabalhado lado a lado com os demais instrumentos existentes para esse fim.

Palavras-chave: Análise; Livro Didático; Ensino Fundamental.

Abstract: This article deals with the analysis of the textbook made by a group of 16 (sixteen) elementary school teachers (final years), specifically in the Municipal Elementary Schools Deputado Federal Ulysses Guimarães and Lauriza Vieira de Lima in Horizonte-Ceará. Its general objective: to analyze the opinion of teachers from the 6th to the 9th grade about the quality of the textbook and its use in school life. And specific objectives: to identify the proposals present in the Pedagogical Political Projects (PPP's) of the schools participating in the research; describe the profile of teaching professionals; explain how the textbook selection process took place; and understand the teachers' daily lives using the textbook. To do so, theoretical research and the application of questionnaires via Google Forms were

[1] Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação - CAEduca, realizado de 11 a 13 de dezembro de 2019.

used in the work. The work will be organized into four topics, namely: Identifying the proposals present in the schools' PPPs; Profile of teaching professionals; The process of choosing textbooks; and Teachers' daily lives using textbooks. After investigating these points, it is concluded that the textbook is still the most used resource in the classroom, but that it is also not the only pedagogical instrument for teaching, and can be worked side by side with the others. existing instruments for that purpose.

Key-words: Analyze; Textbook; Elementary School.

INTRODUÇÃO

Dentre as várias práticas desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica do estado do Ceará, está a análise do livro didático por parte dos profissionais docentes, que visam escolher o mais completo material para ser utilizado na sala de aula como suporte do seu saber fazer profissional. Tudo isso objetivando que o mesmo seja um instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem se tornando efetivo ao alunado, que em muitas das vezes conta apenas com este como meio didático- pedagógico para estudo.

> *[...] o livro didático ainda tem sido o recurso didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil. Isso acontece devido a vários fatores, um dos principais é que o uso do livro didático já faz parte da cultura escolar, o modo de transmissão de conteúdos que se dá, via de regra, pela leitura de textos trazidos pelo livro didático; um outro fator verificado é a defasagem na formação docente que limita o trabalho do professor ao simples uso do livro didático. É importante ressaltar que não é errado usar o livro didático [...] em sala de aula, o que se questiona é a forma como esse recurso está sendo utilizado.* (PINA, 2009, p. 47)

Assim, a justificativa da elaboração deste artigo se diz respeito a importância de se avaliar a qualidade de um recurso didático tão importante como o livro, algo que demanda uma análise criteriosa, tanto dos aspectos conteudistas como estrutural da obra, bem como a opinião daqueles que estão no dia a dia utilizando-o como método de trabalho, no caso aqui, os professores.

> *[...] discutir o uso do livro didático é, em última instância, discutir o ato de ler. Afinal, a leitura deve ser entendida não como um exercício mecânico, mas como produção de significados. Não como um processo meramente de recepção das idéias produzidas pelo autor. Ao contrário, como um processo ativo e criativo, onde autor e leitor estão*

> *em interação.* (GUIMARÃES, 1996, p.66 apud PINA, 2009, p. 51)

Tendo em vista a relevância do assunto o mesmo sugere muitas interrogações, entre elas:

- Qual a opinião dos docentes acerca da qualidade do livro didático trabalhado com suas turmas de ensino fundamental (anos finais)?
- Quais são as propostas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães e Lauriza Vieira de Lima?
- Que perfil apresenta os docentes que participaram da pesquisa?
- Como é o processo de escolha dos livros didáticos pelas instituições de ensino analisadas? e
- No cotidiano da sala de aula como é o uso do livro didático por parte dos professores?

Pensando nessas questões o texto propõe: analisar a opinião dos docentes de 6º a 9º ano acerca da qualidade do livro didático e seu uso no cotidiano escolar; identificar as propostas presentes nos PPP's das escolas participantes da pesquisa; descrever o perfil dos profissionais docentes; explicar como se deu o processo de escolha dos livros didáticos; além de compreender o cotidiano dos professores com o uso do livro didático.

Buscando atingir tais objetivos será usado como metodologia de trabalho a pesquisa teórica e a aplicação de questionários via Google Forms. O texto será ainda estruturado em quatro tópicos, visando sua organização, a saber: Identificando as propostas presentes nos PPP's das escolas; Perfil dos profissionais docentes; O processo de escolha dos livros didáticos; e O cotidiano dos professores com o uso do livro didático.

Deste modo, tentaremos no decorrer dos tópicos a seguir, refletir sobre essas indagações, objetivando respostas através de análise das referências utilizadas e a tabulação de dados das amostras pesquisadas no questionário virtual.

IDENTIFICANDO AS PROPOSTAS PRESENTES NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP's) DAS ESCOLAS DESENVOLVIMENTO

Identificar e conhecer as escolas pesquisadas tem grande relevância para o entendimento acerca do objeto a ser estudado, delimitando o campo de investigação do trabalho. Assim, o tópico que aqui se inicia vai caracterizar os aspectos específicos de cada instituição sobre: localização, número de professores, número de turmas e alunos, projetos desenvolvidos, metas a serem alcançadas, e plano de ações durante o ano letivo. Tudo isso através de levantamento documental, a exemplo do Projeto Político Pedagógico 2019 (PPP), Regimento Escolar e outras fontes documentais disponibilizadas pelas escolas examinadas, a saber:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães (EMEF) foi inaugurada em 06 de março de 1993. Localiza-se na Rua Maria Paula, n° 1231; Bairro Mal Cozinhado; Município de Horizonte-CE. Conta atualmente com o quadro de 20 professores, sendo nosso objeto de estudo 9 destes, atuantes nas turmas de ensino fundamental (anos finais) – 6º a 9º ano. Seu horário de funcionamento é nos turnos manhã e tarde, atendendo o total de 309 alunos em 14 turmas, aonde 135 são de 6º a 9º ano em 6 turmas.

Referente a suas variadas metas, algumas cabem destaque:

- Ampliar um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes;
- Desenvolver projeto de leitura e escrita abrangendo todos os educandos;
- Fortalecer com os professores momentos de estudo para o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica; e
- Realizar oficinas específicas por área de estudo.

A instituição conta ainda com aspectos que são relevantes em seu plano de ações anual, a saber:

- Projeto leitura e escrita (reforço). Objetivo: reduzir o número de alunos com baixa aprendizagem;
- Promover momentos prazerosos de leitura na sala de aula. Objetivo: desenvolver no aluno o prazer em ler;

- Audiência de leitura. Objetivo: potencializar a leitura dos alunos com dificuldade, utilizando-se de gêneros textuais diversificados de acordo com o nível do alunado.

Já a EMEF Lauriza Vieira de Lima foi fundada em 28 de abril de 2006. Está localizada na Rua Francisco Pereira de Azevedo, n° 194; Bairro Gameleira; Município de Horizonte-CE. Atualmente possui em seu quadro 22 professores, sendo nosso objeto de estudo 9 destes, atuantes nas turmas de ensino fundamental (anos finais) – 6º a 9º ano, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu horário de funcionamento é nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo o total de 469 alunos em 18 turmas, aonde 162 são da EJA em 4 turmas.

Cabe ênfase algumas de suas metas:

- Desenvolver e efetuar projetos pedagógicos periódicos e extracurriculares que entenda as expectativas e ensinamentos aos discentes;
- Aprimorar projetos de leitura e escrita na escola;
- Intensificar os projetos da Biblioteca: (O livro viajante, Mutirão da leitura, Self-service literário, Baú itinerante, Lendo pra mim, Você já leu seu livro hoje?) para toda a comunidade escolar;
- Facilitar e estimular o professor a utilizar os recursos didáticos existentes na escola como (livros, revistas, informática).

Quanto ao seu plano de ações anual temos como pontos importantes os que se seguem:

- Ações da escola. Objetivo: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno;
- Estudo e planejamento. Objetivo: organizar agenda com sessões de estudo, cursos e planejamento (seleção de referenciais teóricos);
- Acompanhamento pedagógico. Objetivo: reunir internamente para a reflexão, análise, promoção de discussões e proposição de soluções para as dificuldades identificadas em conjunto com demais professores e núcleo gestor da escola.

O levantamento documental feito nas instituições públicas de ensino constata a relação e complementariedade das características existentes entre PPP, Regimento Escolar e demais fontes documentais destas escolas, com o trabalho desenvolvido pelos professores utilizando o livro didático nas suas aulas, pesquisa aqui proposta, visando a análise deste instrumento didático por parte destes profissionais.

Chagamos assim a conclusão do que Vesentini (2008, p. 43) já havia evidenciado ao escrever que "um ensino crítico implica atualização constante [...]". E é o que se observa das escolas analisadas, que estão constantemente buscando a atualização de seu saber fazer enquanto instituição. Lembrando que

> *[...] criticidade hoje, na perspectiva do ensino [...] [é] deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças. Mas não nos iludamos: nem sempre essas mudanças pleiteadas por nossos ex-discípulos serão aquelas que gostaríamos. A prática da cidadania implica também reconhecer o Outro, aceitar as diferenças (mas não as desigualdades) [...].* (VESENTINI, 2008, p. 104-105)

PERFIL DOS PROFISSIONAIS DOCENTES

Seguindo na discussão, apresentamos o recorte de estudo desenvolvido em um universo de 18 professores (4 destes são ex-gestores que possuem experiência em coordenação, aonde 2 deles tem experiência ainda com direção). São 9 docentes de 6º a 9º ano da EMEF Deputado Federal Ulysses Guimarães e outros 9 docentes de 6º a 9º ano (EJA) da EMEF Lauriza Vieira de Lima. Destes, 16 (89%) responderam ao questionário virtual na plataforma Google Forms em um prazo de 48 horas, desde o envio via WhatsApp – um dos aplicativos de mensagens mais conhecidos do mundo.

> *Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.*

> *Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.*
> *Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução*. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 203)

É valido lembrar que também foi sugerido a versão impressa para preenchimento do questionário, no entanto nenhum do professorado exigiu tal versão. Alguns até alegaram que a versão virtual na plataforma Google Forms era mais atraente – devido ao seu layout; dinâmica – por ser possível seu preenchimento pelo celular, aparelho de comunicação bastante utilizado na atualidade; pouco extenso – contendo apenas três tópicos que juntos totalizam 23 perguntas; econômico – na retenção de gastos com papel na versão impressa; e veloz – pois os resultados já eram tabulados automaticamente e enviados aos pesquisadores em tempo real.

Tudo isso já havia sido pensando ao se escolher o Google Forms como primeira opção de coleta de dados nesta pesquisa. Selltiz (1965, p. 281 apud MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 203)

> *aponta alguns fatores que exercem influência no retorno dos questionários: O patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário.*

Assim, obtivemos como resultados quanto ao gênero que, 10 (62,5%) indicaram ser do feminino, 6 (37,5%) do masculino e 0% outros. Para Nohara (2015), em suma, considera-se gênero uma distinção sociológica que se difere de sexo que é uma categoria biológica – inata ao sujeito. Ainda segundo Nohara (2015)

> *Toda sociedade é marcada por diferenças de gênero, havendo, ainda, grande variação dos papeis associados em função da cultura e do tempo em que se vive. Ressalte-se, contudo, que a determinação social de gênero pode ser alterada por uma ação consciente tomada – inclusive por meio de políticas públicas. [...]*
> *Sexo é, em regra, fixo; já o papel de gênero muda no espaço e no tempo (principalmente com a tomada de*

> *consciência de distinções que são construídas socialmente, e que podem e devem ser em inúmeros casos 'desconstruídas', para que haja igualdade do ponto de vista social).*

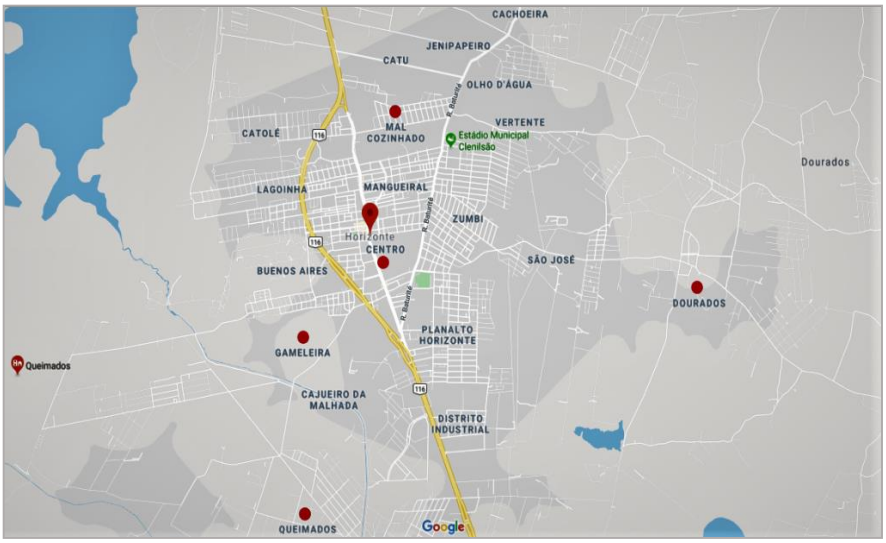
Suas idades variam entre as faixas etárias de: 7 (43,75%) – 31 a 41 anos; 7 (43,75%) – 42 a 52 anos; e 2 (12,5%) – 53 a 63 anos. Com tempo de atuação na área docente que varia de: 6 (37,5%) – 7 a 12 anos; 2 (12,5%) – 13 a 18 anos; 3 (18,75%) – 19 a 24 anos; e 5 (31,25%) – 25 a 30 anos. Existem apenas dois profissionais com menos de 10 anos como docente, aonde a média total é de 18 anos de atuação na carreira. Mostrando com isso que os profissionais possuem grande experiência no magistério e tem respaldo em suas convicções acerca do trabalho que desenvolvem e da análise do livro didático, aqui proposta, como um de seus mais importantes instrumentos de trabalho.

Quanto a formação a maioria possui graduação em instituições públicas de ensino superior – 9 (56,3%), onde os outros 7 (43,8%) são formados em instruções privadas. Seus cursos variam entre as áreas de: Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Letras e Matemática (é valido lembrar que os professores formados nas áreas de Biologia e Física atuam ministrando aulas na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental – anos finais). Os dados mostraram ainda um aspecto bastante interessante, 5 (31,25%) destes professores possuem segunda graduação nas áreas de: Geografia, Inglês, Literatura ou Pedagogia. Sendo que dentro deste grupo específico 2 (12,5%) possuem segunda graduação na área de Pedagogia.

Observando a quantidade de professores entrevistados atuando por séries, temos o 6º ano com maior concentração destes profissionais – 15 (93,8%); seguido, respectivamente, das séries de 8º ano – 13 (81,3%); 7º ano – 12 (75%); e 9º ano – 12 (75%). Concluímos, portanto, que 75% (12 professores) estão lotados em todas as séries de 6º ao 9º ano nas respectivas escolas. Desta maneira, possuindo e conhecendo por completo toda a coleção dos quatro exemplares de livros didáticos. Isso enfatiza mais uma vez o campo de ampliação dos resultados, haja vista que os mesmos podem fazer uma avaliação mais geral acerca de suas convicções sobre o que aqui se investiga.

Sobre a quantidade de escolas que trabalham as amostras coletadas afirmam que 9 (56,25%) trabalham em apenas uma escola; 6 (37,5%) em duas; e 1 (6,25%) em três. Ressalta-se que alguns professores completam carga horária em outras escolas além das mencionadas neste artigo. Sendo que 8 (50%) ensinam em escolas localizadas nos distritos do município de Horizonte (Dourado e Queimadas); 6 (37,5%) na sede (Centro); e 2 (12,5%) em ambos, distrito e sede. Quanto ao bairro, a maioria dos professores trabalham nos bairros Gameleira e Mal Cozinhado, onde estão localizadas as escolas da pesquisa, ver Figura 1.

Figura 1: Localização das escolas onde os professores trabalham



Fonte: Google Maps, 2019.

Para concluirmos está parte inicial da pesquisa não poderíamos deixar de dar notoriedade a formação continuada que aparece no estudo deste grupo de 16 docentes, em que 14 (87,5%) possuem curso de pós-graduação lato sensu (especialização) nas mais diferentes áreas: Educação Física Escolar, Gestão Escolar, Informática Aplicada ao Ensino, Português e Literatura, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); com 2 (28,5%) deles com mais de uma especialização; aonde 7 (50%), ou seja, metade têm especialização em Gestão Escolar.

> *Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de*

> *ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor.* (LIBÂNEO, 2012, p. 86)

Logo adiante, buscamos explicar como ocorre o processo de escolha dos livros didáticos pelo professorado, nas suas respectivas escolas.

O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Pina (2009, p. 47) afirma que o livro é o recurso didático mais utilizado nas escolas brasileiras, e que isso não é um erro. No entanto, o que se deve haver é uma averiguação na forma como ele é analisado e avaliado ao ser escolhido como material, bem como, na maneira como está sendo utilizado nas aulas.

Partindo dessa perspectiva foi indagado aos professores sobre sua participação na escolha do livro didático em suas escolas, para duração dos anos de vigência segundo as diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); 14 (87,5%) dizem que participam do processo de escolha e outros 2 (12,5%) não.

Explicaram ainda que tal processo pode ser desenvolvido de diferentes modos. Adiante as respostas dos sujeitos:

A. “Análise de vários livros.”
B. “Individual e compartilha com o grupo.”
C. “Nas escolas fazemos uma análise dos livros disponíveis e na Secretaria de Educação, após uma análise geral, onde ouvimos todos os professores presentes, fazemos uma votação dos livros mais citados e os dois livros mais votados são selecionados, primeira e segunda opção.”
D. “Os livros chegam para análise e acontece uma espécie de voto.”
E. “Análise coletiva dos materiais.”
F. “Reunião coletiva com várias enciclopédias.”
G. “Cada professor analisa da sua matéria.”
H. “São distribuídos pelas editoras, analisamos e fazemos a escolha coletiva na Secretaria de Educação.”

I. “Coletivamente.”
J. “Era pela modalidade EJA.”
K. “Livre.”
L. “Com todos os professores.”
M. “Os professores, se reúnem para discutir quais são os livros que apresentam melhores propostas para atender melhor os discentes.”
N. “No coletivo.”

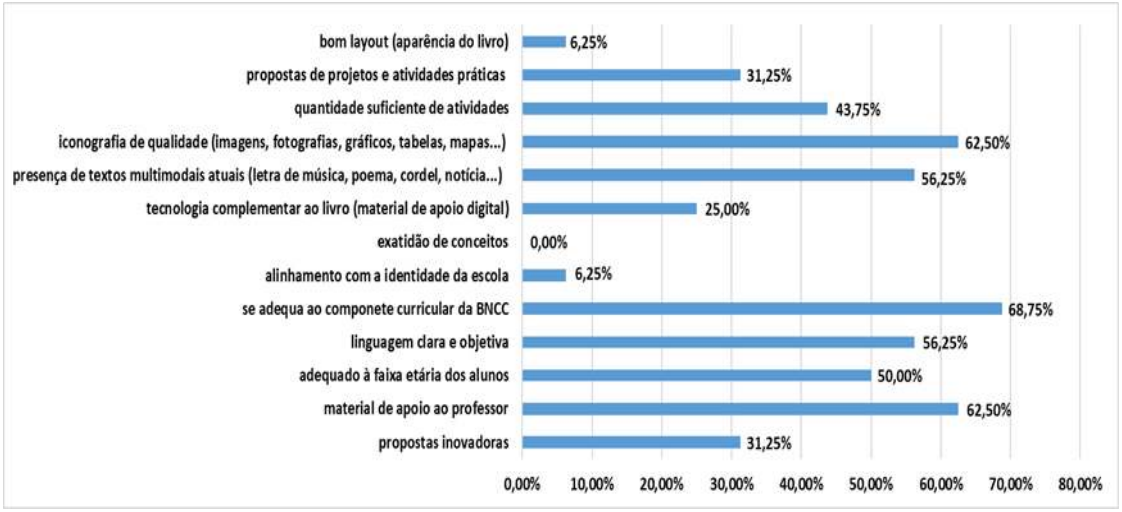
Com a ponderação desses retornos acerca do questionamento incitado é possível perceber que as organizações de processo de escolha do livro didático são desenvolvidas coletivamente. E sobre a importância desse trabalho conjunto Sacristán (2017, p. 196) assegura que

> *O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar, que são competência da coletividade [...], [como exemplo] a escolha de material didático [...], etc. exigem decisões coletivas [...].*

No segundo semestre deste ano a Secretária Municipal de Educação de Horizonte (SMEH) fez a chamada pública de convite a todos os professores lotados nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, visando a escolha coletiva e posterior unificação no município dos exemplares escolhidos dos livros para o quadriênio 2020 – 2021 – 2022 – 2023 do PNLD.

Considerando agora a Figura 2, a seguir, pretendemos trabalhar a respeito da qualidade dos livros didáticos, e para isso foi feito a seguinte interrogação: Quais aspectos didáticos-metodológicos e materiais o livro que você trabalha apresenta? Como resposta obteve-se que em 1º lugar aparece a adequação do livro ao componente curricular proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que objetiva “garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país.” (ANDREAZZI, 2018); e respectivamente os outros aspectos pontuados pelos docentes como referentes a qualidade do livro com qual trabalham.

Figura 2: Aspectos de qualidade aferido no livro didático pelos docentes



Fonte: Autores, 2019.

Concluirmos, portanto, que a visão de qualidade aderida ao livro varia muito de acordo com:

- a análise dada pelo professor;
- as características do material didático; e
- a sua finalidade de uso acerca dos conteúdos nas aulas de cada disciplina (currículo).

Além das análises já feitas nos tópicos anteriores do desenvolvimento, finalizamos os resultados da pesquisa buscando compreender, a seguir, o cotidiano do professor e o uso do livro didático em sala.

O COTIDIANO DOS PROFESSORES COM O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Segundo Pina (2009, p. 46-48), o livro didático é visto como item inseparável do processo de ensino-aprendizagem nas aulas, aonde muitas das vezes ocasionam em alguns docentes uma certa dependência de tal recurso a ponto de se sentirem perdidos com sua ausência, como se o conhecimento só estivesse presente nele. A mesma ainda enfatiza que apesar da importância atribuída ao livro, o mesmo não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas que pode ser utilizado como uma referência para estimular nos alunos a criticidade, assim como, os outros recursos.

A esse respeito 15 (93,75%) dos professores considerados na pesquisa informaram que em suas aulas costumam utilizar o livro juntamente com outros

recursos didáticos. Sendo, respectivamente, os mais utilizados: data show (81,25%); lousa digital (68,8%); TV (50%); caixa de som (43,8%); internet (37,5%); material impresso/cartazes (37,5%); e outros, livros/dicionário (12,5%).

Sobre seguir a ordem dos conteúdos de acordo com a ordem do índice presente no livro: 10 (62,5%) apontaram que sim e os outros 6 (37,5%) que não. Aonde 11 (68,75%) afirmam ser possível utilizar todos os recursos disponíveis no livro até o término do ano letivo e os outros 5 (31,25%) que não. Cabe lembrar, que a negação aqui não se refere a deixar de concluir os conteúdos previstos na grade curricular, mas sim, ao uso por completo dos elementos que o livro proporciona (ordem de conteúdo; propostas de trabalhos, atividades, pesquisas de campo; indicações de leituras e filmes; etc.). Grande parte dos pesquisados, 13 (81,25%) ainda revelaram que possuem preferência pela utilização dos livros didáticos advindos de editoras; 2 (12,5%) pela elaboração de seu próprio material; e 1 (6,25%) em ambos os anteriores.

Vesentini (2008, p. 21) sugere que "O ideal [...], seria o próprio professor elaborar seus textos, a partir do conhecimento da realidade de seus alunos e procurar fazer com que estes sejam co-autores do saber."

> *E não há a necessidade de se buscar um "programa único", ou uma homogeneidade no conteúdo ou na forma de apresentação desse material didático. Pelo contrário, a diversidade é desejável e democrática. E a elaboração desse material deve ser feita por professores que trabalham no 1º. e 2º. graus, por aqueles que participam das lutas pela melhoria do ensino e não por pretensos "especialistas", detentores de uma suposta "competência" e que, normalmente, nunca pisaram numa sala de aula desse nível do ensino.* (VESENTINI, 2008, p. 22).

Do professorado, 15 (93,75%) utilizam as atividades presentes nos livros com seus alunos, mas afirmando também que usam exercícios adicionais de outros materiais; e 1 (6,25%) diz não utilizar as atividades do livro, este último dado faz referência a falta de exemplar de livro didático para os alunos de ensino fundamental (anos finais) na disciplina de Educação Física.

Segundo o documento que embasa as orientações gerais para o processo de escolha no site do PNLD "Para o componente curricular de

educação física serão adquiridos somente o manual do professor impresso e digital. Não serão adquiridos livros do estudante para esse componente."

Fechamos aqui a linha de pensamento desta pesquisa procurando responder a seguinte questão: Pelo tempo que estes profissionais possuem de atuação no magistério, foi possível notar diferenças na qualidade dos livros didáticos, tanto em seus aspectos didáticos-metodológicos como materiais? Para todos os indivíduos 16 (100%) a resposta foi unânime: sim, houve mudanças. Com 10 (62,5%) declarando em comentários que:

A. "Sim, houve melhoria tanto em seus aspectos didáticos-metodológicos, como em materiais. Melhoria em tudo."
B. "Busco fazer meu plano de acordo com a vivência dos alunos."
C. "Tecnologias da educação."
D. "Atualização de acordo com a nova demanda da BNCC."
E. "As pesquisas que proponho a realização das tarefas é de benefícios dos alunos, que a partir dos estudos, podem fazer diferença entre os demais."
F. "Mais adequados aos novos parâmetros."
G. "Nem sempre para melhor."
H. "O livro vai se adequando as novas didáticas."
I. "Algumas editoras inovaram em seus livros."
J. "Sim, contempla as necessidades do aluno."

> *[...] o direcionamento e a responsabilidade da aprendizagem [...] dos estudantes estão nas mãos dos docentes [...] Recentemente várias metodologias estão sendo propostas para o ensino [...], algumas dessas trazidas pelos próprios livros didáticos [...] [que] destacam a importância da aula de campo, de estudos do meio, de pesquisas direcionadas com a comunidade, assim como também a construção de exercícios e materiais práticos para a vida dos estudantes. Sabe-se que o docente que adotar uma postura de trabalho como essa não terá facilidade, frente a tantos problemas verificados em sala de aula que o desmotiva profundamente* [...] (PINA, 2009, p. 52- 53).

Neste contexto Vesentini (2008, p. 24) escreve que a escola

> *[...] pode exercer um papel oposto ao que lhe é reservado na sociedade de classes. Apesar de discordarmos daqueles que vêem na educação uma panaceia para os problemas sociais, pensamos que não se deve ignorar o*

> *seu potencial como agente de transformações, como campo de luta de classes, como instrumento de libertação enfim.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza o trabalho e retoma a reflexão proporcionada pelos resultados. É a síntese da contribuição do trabalho para a comunidade científica. O livro didático, assim como já enfatizado, é um recurso muito importante e o mais utilizado nas salas de aula, auxiliando professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, se constitui como objeto de estudo bastante escolhido em pesquisas, devido as curiosidades que apresenta sobre seu uso no contexto educacional. Demostrando constantemente resultados bastantes relevantes tanto no meio escolar quanto acadêmico.

Assim, para melhor compreendê-lo em uma de suas dimensões, foi possível ao analisar a opinião dos docentes de 6º a 9º ano acerca da qualidade do livro didático e seu uso no cotidiano escolar, obtermos como respostas na pesquisa as que se seguem sobre:

- As propostas presentes nos PPP's das escolas: apresentam para atingir suas mais variadas metas, ações que se associam e perpassam tanto pela qualidade do livro didático, como dos demais recursos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Tanto para os professores, com a escolha coletiva do livro e o incentivo ao uso de outras ferramentas didáticas, como os alunos através de projetos escolares que buscam formar integralmente os estudantes para que se tornem sujeitos críticos e ativos perante a sociedade em que estão inseridos;
- Perfil dos profissionais docentes: que se revelaram um grupo com bastante anos de experiência no magistério, possuindo assim respaldo em suas convicções acerca do trabalho que desenvolvem e da análise do livro didático, aqui proposta, como um de seus mais importantes instrumentos de trabalho;
- Processo de escolha dos livros didáticos: desenvolvido coletivamente, tendo como objetivo avaliar as opiniões do professorado de cada área

do conhecimento, sobre a qualidade dos exemplares a serem escolhidos para uso nas escolas; e o

- Cotidiano dos professores com o uso do livro didático: aonde seu saber fazer, se baseia na utilização não apenas do livro didático, como também de outros variados recursos, demostrando compreenderem que o processo ensino-aprendizagem vai além da reprodução dos conteúdos presentes nos currículos de suas áreas de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREAZZI, Fernanda. **BNCC:** o que é a Base Nacional Comum Curricular e qual é o seu objetivo? São Paulo, 2018. Disponível em: https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/. Acesso em: 13 nov. 2019.

Google Forms. Disponível em: https://www.google.com/forms/about/. Acesso em: 13 nov. 2019.

Google Maps. Disponível em: https://www.google.com.br/maps/. Acesso em: 13 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-91.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In:_____. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2009. cap. 9. p. 176-215.

Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Escolha do PNLD 2020.** Brasília, 2019. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolhapnld-2020. Acesso em: 13 nov. 2019.

NOHARA, Irene. **Qual a diferença entre gênero e sexo?** São Paulo, 2015. Disponível em: https://direitoadm.com.br/qual-a-diferenca-entre-genero-e-sexo/. Acesso em: 13 nov. 2019.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. O uso do livro didático de Geografia. In: **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia.** 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. cap. 2. p. 46- 53.

PPP. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães. Horizonte-Ceará: SMEH, 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauriza Vieira de Lima. Horizonte-Ceará: SMEH, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo modelado pelos professores. In:_____. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017. cap. 7. p. 194-199.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia Crítica na Escola.** São Paulo, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Claudemir Cosme da Silva
Universidade Federal do Ceará, Mestrando em Engenharia Mecânica
Universidade Candido Mendes, Especialista em Ensino de Física
Universidade Estadual do Ceará, Licenciado em Física
Professor na Secretária da Educação do Estado do Ceará
claudemircosme@gmail.com

Renata Makelly Tomaz do Nascimento
Faculdade Venda Nova do Imigrante, Especialista em Ensino de Geografia
Universidade Estadual do Ceará, Licenciada em Geografia
Professora na Secretária da Educação do Estado do Ceará
rmrenatamakelly@gmail.com

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Social representations about homeless people

GOMES, Ícaro da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

FILHO, João Pereira Amorim
Centro Universitário Cesmac - Maceió

OLIVEIRA, Marcelo Xavier de
Universidade Federal do Acre

BARBOSA, Larisse Helena Gomes Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul - São Paulo

RESUMO: As pessoas em situação de rua (PSR) vivem em contexto de vulnerabilidade social em meio a violência, tendo sua identidade produzida pela sociedade por meio de Representações Sociais (RS). Este artigo objetiva analisar essas representações acerca de pessoas em situação de rua (PSR) por meio de um comparativo em relação a esse grupo com um exogrupo. As representações coletadas diante de entrevista semiestruturada levantou percepções sobre as PSR, tendo os dados sido analisados com apoio do software Iramuteq através do método Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Nuvem de Palavras, realizando análises estatísticas sobre corpus textuais. Os dados emergiram representações semelhantes na CHD sobre as percepções acerca das PSR, independente do grupo, enquanto na análise por meio da nuvem de palavras predominou posicionamentos distintos entre os indivíduos acerca da rua. Os dados possibilitaram refletir sobre as representações, apontando a importância da Psicologia no entendimento das relações sociais na situação de rua.

Palavras-chave: Rua; Percepção; Representação Social.

Abstract: Homeless people (HP) they live in a context of social vulnerability amid violence with their identity produced by society through Social Representations (SR). This article aims to analyze these representations about homeless people by comparing this group with an exogroup. The results were analyzed with support of the software, and it was developed to analyze the content of the decentralized hierarchy (CHD) and Cloud of Words, performing statistical analyzes on Textual corpus. The data emerged similar representations in the CHD on how perceptions about the RSP, independent of the group, and in the analysis through the word cloud predominated different placements between individuals on the street. The data allowed to reflect on how representations, pointing out the importance of Psychology without the understanding of social relations in a street situation

.

Key-words: Homeless; Perception; Social Representation.

INTRODUÇÃO

As pessoas em situação de rua (PSR) são pertencentes a um contexto de vulnerabilidade social, apresentando vínculos fragilizados, ausência de apoio e de rede e suporte familiar. De acordo com SEMZEZEM e ALVES (2013), estar em vulnerabilidade social significa ter as potencialidades de respostas alteradas ou diminuídas frente a situações de risco ou constrangimentos naturais da vida; indica uma predisposição à precarização, à vitimização e à agressão, mas, também, capacidade ou resiliência, ou seja, uma condição tal capaz de resistir e construir estratégias para conviver em ambientes desfavoráveis e circunstâncias difíceis, e uma disposição para enfrentar confrontos e conflitos. Com isso, o espaço da rua para o grupo social de PSR apresenta vários fatores preponderantes ao sofrimento como a violência nas ruas, invisibilidade social, exclusão, desigualdades e ausência de direitos como cidadãos em sua condição humana e social de existência (OLIVEIRA & FEITOSA, 2016).

O grupo social de PSR remete a situações de negligência, as quais são recorrentes e determinantes para ocupação de uma posição à margem da sociedade, sujeitos a um juízo de valor. De acordo com MATTOS e FERREIRA (2004), observa-se, assim, a existência de representações sociais pejorativas, em relação à PSR, que se materializam nas relações sociais, como “vagabundo, preguiçoso, bêbado, sujo, perigoso, coitado, mendigo...”.

Pessoa em Situação de Rua

A definição do termo de “pessoa em situação de rua” aponta para perspectivas heterogêneas para abranger as características destes sujeitos. Conforme propõe ARAÚJO e TAVARES (2015, p. 114),

> *a PSR se caracteriza pela população que realmente é desprovida de qualquer tipo de residência, mas que é parte integrante de nossa sociedade e que em dado momento de sua história, ou toda ela, para aqueles que nascem e terminam seus dias nas ruas, se encontram em uma situação diferente do resto da população.*

FERREIRA (2005, p. 3) destaca a definição do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome se referindo à PSR como o “grupo populacional heterogêneo constituído por pessoas que possuem em comum a garantia da sobrevivência por meio de atividades produtivas desenvolvidas nas

ruas, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados, e a não referência de moradia regular". Essa população forma um grupo historicamente construído, não sendo um fenômeno exclusivamente brasileiro, diante da desigualdade e exclusão social que ascende progressivamente com o crescimento da pobreza urbana e aspectos relacionados como desemprego, saúde, violência, drogas, falta de vínculo familiar e as dificuldades em estabelecer relações e planejamentos (FERREIRA & MACHADO, 2007; BORYSOW & FURTADO (2013).

No ano de 2008, o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) realizou a pesquisa nacional sobre pessoas em situação de rua em metrópoles brasileiras, com exceção de São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre, na qual se identificou a existência de 31.922 pessoas em situação de rua no Brasil. Os dados obtidos revelam que 82% eram homens e pouco mais da metade (52%) entre 25 e 44 anos de idade. Com relação ao quesito raça/cor autodeclarado, 39,1% eram pardos, 29,5% brancos e 27,9% negros. No total, 74% sabiam ler e escrever, e quase a metade (48,4%) alegou ter completado o ensino fundamental. Dentre eles, 59% exercem algum trabalho (principalmente informal), sendo que apenas 16% afirmaram que pediam dinheiro para sobreviver Os principais motivos pelos quais essas pessoas passaram a viver e morar na rua se referem aos problemas de alcoolismo e/ou drogas (35,5%), ao desemprego (29,8%) e (29,1%) às desavenças com familiares (BRASIL, 2008).

Nesta realidade ARAÚJO e TAVARES (2015) apontam que o senso comum diz que o indivíduo não possui o modelo familiar e não existem chances para um trabalho regulamentado socialmente, levando-se a atribuir uma identidade negativa, sendo alvo de repulsa e agressão tanto pela sociedade como pelas instituições, identidade cada vez mais pressuposta, atribuída. Então, MATTOS e FERREIRA (2004) pontuam a indiferença imposta ao outro que vive na rua, como se fosse de outra espécie com poucas similaridades, sendo pessoas negadas em sua humanidade que não são mais vistos como tais por seus semelhantes, e talvez já não se sintam também da mesma maneira.

As pessoas em situação de rua são estigmatizadas como anormais e carregam em si a comparação com uma normalidade vista como forma legítima de vida na sociedade. Assim, o diferente passa a ser objeto de estranhamento e

repulsa. A dicotomia normal versus anormal homogeneíza as diferenças com o intuito de manter todos na linha, reproduzir uma dada ordem social. Diante das representações sociais que justificam esse paradigma, morar em uma residência fixa, trabalhar formalmente e constituir família são padrões sociais que caracterizam os indivíduos normais, logo, sem residência fixa, sem família e trabalho formal, as pessoas em situação de rua são alvos de investidas ideológicas que acentuam suas anormalidades (MATTOS & FERREIRA, 2004).

Em meio a esta problemática, surgem ações recentes objetivando a transformação da realidade em que se encontra a PSR, como a Política Nacional de Inclusão para a População em Situação de Rua em 2009, representando a primeira iniciativa nacional de reconhecimento dos direitos desse grupo, junto as implementações dos serviços de assistência e saúde, como o Centro de Referência Especializada em Pessoa em Situação de Rua (Centro Pop) e Consultório na Rua (PAIVA, LIRA, JUSTINO, MIRANDA, & SARAIVA, 2016; SERAFINO & LUZ, 2015).

Representações Sociais

MOSCOVICI (2003) sugere que as representações sociais convencionalizam os objetos e pessoas e, além de darem a eles uma forma definitiva, transformam em modelos de determinado tipo que passam a ser partilhados pelas pessoas na construção de suas realidades. As representações se revelam nas falas e ações dos indivíduos. Representar não significa reproduzir ou duplicar, significa muito mais que isso, quer dizer reconstruir. Representar é participar ativamente da construção da sociedade e de si.

Os conteúdos simbólicos emergentes nas relações sociais construídas pelo indivíduo com seus interlocutores tornam-se referências que passam a ser apropriadas intrapsiquicamente. Percebe-se que a identidade do indivíduo surge de um processo de produção social das relações sociais, capaz de diferenciar as posições, lugares e situações de cada grupo nessa sociedade, sejam do ponto de vista cultural ou mesmo situação social, suscitando, também, múltiplos sentimentos de pertencimento e lugar no mundo (ARAÚJO & TAVARES, 2015; MATTOS, CASTANHO & FERREIRO, 2003).

Os processos de estigma acerca das pessoas em situação de rua por meio das representações reforçam a invisibilidade social e a violência a esses sujeitos, potencializando a problemática de estudos que possam entender como esse fenômeno social percorre as relações sociais em contexto de vulnerabilidade. MATTOS e FERREIRA (2004) analisam essas múltiplas representações e estigmas sobre a população em situação de rua. Ao questionar como essa população se autopercebe, evidenciam percepções que afirmam uma condição de marginalização. Nas declarações da própria população em situação de rua, trazem o preconceito e a imagem de uma população "vagabunda", representação esta, segundo eles, atribuída pelos outros que não se encontram em sua situação de marginalização social.

O estudo sobre questões sociais torna-se um objeto importante para a psicologia, mais precisamente, a Psicologia Social, de modo que vem a possibilitar um maior entendimento e aproximação acerca das percepções, opiniões e atitudes sobre as PSR. Possibilita a identificação dessa população, como vivem, como se enxergam, quais suas histórias de vida e como elas são vistas pela sociedade, tendo em conta a forma que as pessoas percebem ou não percebem essas pessoas e suas consequências na autoestima, no bem-estar e em seu comportamento, tomando esta compreensão para justificar a proposta do presente artigo.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar as RS acerca de PSR por meio de um comparativo entre a visão do grupo de pertença e de um exogrupo. Mais especificamente, buscou-se identificar as RS de PSR na percepção dos usuários do Centro Pop; verificar as RS de PSR na percepção de estudantes universitários de uma instituição de ensino superior; e ao final, comparar as RS de PSR diante de cada grupo. Então, a pergunta da qual parte este artigo é: existem diferenças nas percepções do endogrupo diante de exogrupo no que se refere às RS de PSR?

METODOLOGIA

Participantes

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Fundação Francisco Mascarenhas/Faculdade Integradas de

Patos-FIP, com protocolo CAAE: 56591516.5.0000.5181 e foi realizada em uma cidade do sertão da Paraíba, em seu Centro Pop e em uma instituição de ensino superior. Teve como amostra de 25 participantes, sendo estes pessoas em situação de rua que são usuárias do Centro Pop e estudantes universitários, selecionados a partir de uma amostragem não probabilística por conveniência. Foram incluídos sujeitos usuários do Centro Pop e estudantes do gênero masculino e feminino, com idades entre 18 e 65 anos que aceitaram participar da pesquisa.

A amostra referente aos estudantes universitários se caracterizou por 15 participantes com idade média de 22,4 anos (DP= 3,7), sendo a maioria, 73,3% do gênero feminino, 93,3% solteiros e 100% da amostra afirmou não ter filhos e não estar em situação de rua; 73,3% não trabalham e apontam ser católicos. A amostra referente aos usuários do Centro Pop se caracterizou por 10 participantes com idade média de 44,7 anos (DP = 7,15), sendo toda a amostra do gênero masculino e solteiros, em sua maioria (70%) com nível de escolaridade fundamental incompleto. Os participantes tinham em média de 2,7 filhos (DP= 1,8), e no momento de coleta de dados, todos estavam em situação de rua a um período médio de 2 anos e 11 meses, os quais destes, 20% frequentam também o Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e outras drogas (CAPS Ad.) e 60% dos usuários trabalham e em sua maioria (60%) apontaram serem católicos.

Instrumentos

A coleta de dados se deu a partir de um questionário sociodemográfico (idade, gênero, estado civil, filhos, escolaridade, vive em situação de rua, usuário de algum serviço de assistência ou saúde, profissão, religião), seguido de uma entrevista semi-estruturada abordando as questões norteadoras diante problemática do estudo, como: o que você entende por rua, pessoa em situação de rua, mendigo, violência?; quais os riscos que as pessoas em situação de rua estão expostas?; quais as motivações deste grupo?; o que leva o indivíduo a estar em situação de rua?.

Análise de Dados

Os dados obtidos com a coleta de dados foram tabulados em programas estatísticos para serem realizada as análises referentes a cada instrumento. Os dados coletados no questionário sociodemográfico foram inseridos no programa SPSS (*Statistical Packageforthe Social Sciences*), onde foram realizadas análises descritivas, com intuito de caracterizar a amostra.

A entrevista semiestruturada foi analisada com auxilio do software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (RATINAUD, 2009), um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras (CAMARGO & JUSTO, 2013).

Para este estudo, foram selecionadas para serem analisadas as respostas referentes a cada tipo de amostra, de acordo com as 25 entrevistas realizadas, sendo organizadas em dois *corpus* que foram submetidos as análise a partir do método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) desenvolvido por REINERT (1990) que classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas. Esta análise visa obter classes de Unidade de Contexto Elementar (UCE) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes. Uma outra análise dos *corpus* de textos foi a nuvem de palavras que as agrupam e as organizam graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um *corpus* (CAMARGO & JUSTO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conteúdo dos *corpus* compreendem posicionamentos sobre o estar em situação de rua na percepção de dois grupos, um endogrupo que se refere aos usuários do Centro Pop (grupo 1), e um exogrupo que se caracteriza por estudantes de ensino superior (grupo 2).

O programa Iramuteq reconheceu a separação do *corpus* no grupo 1 em 10 unidades de texto iniciais (UCI) e repartiu em 73 segmentos de textos. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) identificou e reformatou as unidades de texto, transformando as UCI em Unidades de Contexto Elementares (UCE), retendo 54 segmentos de textos (54 UCE), 73,97% do total, e dividiu o *corpus* em seis classes, conforme indica a Tabela 1.

Para o grupo 1 (54 UCE – 73,97%), num primeiro momento (1ª partição), o *corpus* foi separado em dois *sub-corpus*, de um lado um conjunto com a classe 6 e outro *sub-corpus* com as classes 5 e 2, e do outro um conjunto com a classe 1 e outro *sub-corpus* com as classes 4 e 3 (2ª partição).

Tabela 1. *Dendograma 1 de representação dos vocábulos das classes do grupo 1*

Classe 6 Exposição (7 UCE - 12,96%)			**Classe 5 Expectativas (11 UCE - 20,37%)**			**Classe 2 Percepções sobre a rua (8 UCE - 14,81%)**			**Classe 1 Condições (9 UCE - 16,67%)**			**Classe 4 Enfrentamento (7 UCE - 12,96%)**			**Classe 3 Determinantes (12 UCE - 22,22%)**		
Palavra	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**
Risco	4	29,0	Ajudar	5	16,5	Deus	6	38,81	Dormir	6	33,3	Situação	5	23,6	Dar	8	23,7
Amigo	3	14,7	Saber	5	16,5	Vida	5	14,42	Maior	5	21,6	Filho	4	21,9	Conseguir	5	11,2
Centro Pop	2	8,12	Ver	5	12,9	Coisa	5	14,42	Mau	3	15,8	Achar	3	21,3	Rua	10	9,45
Correr	2	8,12	Pobre	4	12,0	Falta	3	8,91	Fome	3	10,5	Levar	4	17,2	Emprego	3	6,96
Lugar	2	3,57	Passar	5	10,2	Querer	5	7,59	Casa	5	8,24	Sair	3	8,21	Estar	6	4,66
Morrer	2	3,57	Ficar	2	4,2	Chegar	2	6,77	Sobreviver	2	5,72	Violência	3	5,01	Certo	3	4,55
Ter	7	3,09	Olhar	2	4,2	Coração	2	6,77	Condição	2	5,72	Viver	2	2,48	Família	4	4,19
			Dever	2	4,2	Só	5	5,64	Canto	3	5,4	Pessoa	3	2,51	Comida	2	3,63
			Ajuda	4	3,86	Mesmo	2	4,24	Apoio	2	3,46				Causa	2	3,63
			Sociedade	3	3,65	Ruim	2	4,24	Querer	4	2,45				Droga	4	3,09
			Melhor	2	2,34	Motivo	2	4,24	Rua	6	2,16				Pai	3	3,01
			Só	5	2,15	Lugar	2	2,77	Vez	2	2,16				Trabalhar	2	3,63
			Poder	4	3,86				Morar	2	2,16						
			Fazer	2	2,34				Morrer	2	2,16						
			Trabalho	2	2,34												

No grupo 2, o programa reconheceu a separação do *corpus* em 15 UCI e repartiu em 74 segmentos de textos. A CHD reteve 49 segmentos de textos (49 UCE), 66,22% do total, e dividiu o *corpus* em cinco classes, conforme indica a Tabela 2.

Para o grupo 2 (49 UCE – 66,22%), num primeiro momento (1ª partição), o *corpus* foi separado em dois *sub-corpus*, separando a classe 5 do restante do material. Num segundo momento o *sub-corpus* maior foi dividido, originando as classes 2 e 4, e 1 e 3 (2ª partição).

Tabela 2. *Dendograma 2 de representação dos vocábulos das classes do grupo 2*



Classe 2 Expectativas (8 UCE - 16,33%)			**Classe 4 Riscos (13 UCE - 26,53%)**			**Classe 1 Condições (9 UCE - 18,37%)**			**Classe 3 Enfrentamento (10 UCE - 20,41%)**			**Classe 5 Determinantes (9 UCE - 18,37%)**		
Palavra	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**f**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**	**Palavra**	**F**	**χ^2**
Físico	5	22,47	Local	5	15,42	Buscar	3	14,2	Violência	10	23,65	Social	7	36,3
Precisar	4	22,32	Estar	9	14,33	Família	4	14,11	Doença	4	16,99	Classe	3	14,2
Acabar	3	16,38	Frio	4	12,06	Dar	4	14,11	Familiar	3	7,99	Lugar	4	8,19
Verbal	3	16,38	Situação	8	9,42	Oportunidade	7	10,21	Motivação	2	4,21	Emprego	3	6,44
Pedir	3	10,98	Fome	3	8,85	Sociedade	4	8,19	Lar	2	4,21	Baixo	2	4,97
Passar	5	8,81	Financeiro	4	5,65	Encontrar	3	6,44	Recurso	2	4,21	Tornar	2	4,97
Olhar	2	5,93	Expor	3	5,25	Sair	3	6,44	Preconceito	2	2,35	Exclusão	2	4,97
Vez	3	4,21	Vida	6	3,5	Falta	6	4,97	Saber	2	4,21	Sofrer	3	4,56
Existir	2	3,62	Vício	2	2,64	Sentido	2	4,97				Escolha	2	2,91
Agressão	2	3,62	Humano	2	2,64	Negativo	2	4,97						
Estar	4	2,15	Querer	2	2,64	Higiene	2	4,97						
Ver	2	5,93	Lutar	2	2,64	Casa	2	2,91						
			Ato	2	2,64	Melhor	2	2,91						
						Condição	2	2,91						
						Escolha	2	2,91						
						Ter	8	2,71						

Os dendogramas 1 e 2 dizem respeito à distribuição das classes das RS de PSR apreendidas nos dois grupos de pesquisados. Nos dendogramas observa-se o número de cada uma das classes, seguido pela sua descrição, porcentagem de UCE que a compõe e as palavras de maior associação com a referida classe, levando-se em consideração o coeficiente obtido no teste de associação X2.

As RS das pessoas em situação de rua no dendograma 1 estruturaram-se nos seguintes campos representacionais, a saber: o primeiro foi construído pela classe 6 e (5 e 2), no dendograma 1 que corresponde exposição, expectativas e percepções sobre a rua. O segundo campo foi estruturado pelas classes 1 e (4 e 3) que dizem respeito às condições, enfrentamento e determinantes.

No dendograma 2 estruturaram-se nos seguintes campos: o primeiro foi construído pela classe (2 e 4) e (1 e 3), que corresponde a expectativas, riscos, condições e enfrentamento. O segundo campo foi estruturado pela classe 5 que diz respeito à determinantes.

De acordo com os campos representacionais, serão discutidas as classes inseridas nos *corpus* estruturados pelos dendogramas 1 e 2 por meio de um comparativo, tendo em vista as UCE encontradas em cada classe.

Dendograma 1

Exposição, expectativas e percepções sobre a rua

As classes deste tópico apresentam os riscos e as oportunidades aos quais as PSR estão expostos (classe 6), assim como as expectativas (classe 5) desses sujeitos para com o outro frente a essa condição e como eles percebem o meio em que vivem (classe 2).

De acordo com o número de UCE que estrutura a classe 6 “Exposição” (7 UCE – 12,96% do total), salienta-se que a mesma é considerada como uma das classes com menor poder explicativo deste dendograma entre as PSR pesquisadas. Percebe-se nesta classe uma predominância de conteúdos concernentes à exposição do sujeito à situação de rua, uma vez que as palavras que obtiveram maior associação com a classe foram: *risco, amigo, centro pop, correr, lugar, morrer, ter*. Os conteúdos lexicais mencionados pelos participantes dizem respeito à demanda de vulnerabilidade frente situação de rua, como pode ser verificado nas UCE mais típicas desta classe:

Estar na rua não é bom não. Exposto a morrer incendiado, por paulada e pedrada. Tem muitos riscos. Exposto a qualquer momento ser agredido, ou até agredir também, por que você não vai deixar num é (Participante 6, Centro Pop).

A classe 5 (expectativa) foi estruturada com 11 UCE, representando 20,37% do total. As palavras de maior associação a esta classe referem-se às expectativas frente à condição que estão inseridos, sendo elas: *ajudar, saber, ver, pobre, passar, ficar, olhar, dever, ajuda, sociedade, melhor, só, poder, fazer, trabalho*, conforme se pode perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracterizam esta classe 5, nos conteúdos semânticos a seguir:

Eu fico triste em falar por que no Brasil tá demais. Não temos mais governantes. A nossa sorte é o Centro Pop. As pessoas que ajudam não são reconhecidas (Participante 9, Centro Pop).

Observa-se que a classe 2 (percepções sobre a rua) obteve 8 UCE com 14,81% do total. As palavras de maior associação nesta classe foram: *Deus, vida, coisa, falta, querer, chegar, coração, só, mesmo, ruim, motivo, lugar*. Percebe-se que os conteúdos apontam para a ênfase de como eles percebem o meio que estão inseridos. Pode-se perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE), as principais características da classe 2 nos conteúdos semânticos a seguir:

A vida na rua é muito complicada. É muita covardia que não vem de Deus. Deus só quer coisa boa na sua vida (Participante 5, Centro Pop).

OLIVEIRA e FEITOSA (2016) trazem que no espaço da rua, os sujeitos, deparam-se com estes aspectos de modo muito presente, inclusive no olhar do outro, nas formas de afastamento e desconfiança. Todavia, também constroem suas histórias, exercem suas escolhas, aprendem, ensinam, encontram modos criativos de sorrir, mesmo diante das iniquidades.

Condições, enfrentamento e determinantes

As condições (classe 1) que os indivíduos estão sujeitos na situação de rua são categorizadas neste tópico, assim como o que essas pessoas enfrentam (classe 4) e o que elas julgam como determinantes para essa situação (classe 3).

O número de UCE que compõe esta classe (1 – condições) foi de 9 (16,67%). A noção central desta classe de RS organizou-se em torno dos conteúdos relacionados às condições de vida como PSR, destacando-se: *dormir, maior, mau, fome, casa, sobreviver, condição, canto, apoio, querer, rua, vez, morar, morrer*. Como se pode perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracteriza esta classe 1, nos conteúdos semânticos a seguir:

Muitos querem um canto para morar, mas não tem condições. Muitos estão por causa do alcoolismo, aí vão para a rua. Em Patos não tem uma casa de apoio e um local para dormir. Na rua prefiro dormir no cemitério, em casas abandonadas, no mato, é mais seguro que na rua (Participante 7, Centro Pop).

A classe 4 (enfrentamento) foi estruturada com 7 UCE, representando 12,96% do total, e apontando que a mesma é uma das consideradas a classe com menor poder explicativo deste dendograma entre PSR pesquisados. As palavras de maior associação a esta classe referem-se ao processo de enfrentamento de situações adversas no meio em questão, tendo destaque: *situação, filho, achar, levar, sair, violência, viver, pessoa*, conforme se pode perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracterizam esta classe 4, nos conteúdos semânticos a seguir:

Falta de sossego, roubo, assalto, discriminação. Pior coisa que tem é ser violentado, principalmente violência verbal ou física. Situação triste é se você tiver filho e não conseguir comprar o básico para ele (Participante 8, Centro Pop).

Diante desse contexto, não é possível afirmar que a rua seja um espaço satisfatório para sobreviver, seria ingênuo e inadmissível negar o sofrimento, os riscos e perigos, no entanto, muito mais do que juízos de valor, cabem à reflexão e o questionamento de preconceitos, bem como, a atenção aos modos de enfrentamento, sabendo-se que este ambiente é um espaço complexo e plural (OLIVEIRA & FEITOSA, 2016).

O número de UCE que compõe a classe 3 (determinantes) é 12 (22,22%). Ressalta-se que esta é a classe de maior poder explicativo deste dendograma 1. A noção central desta classe de RS aos determinantes para essa situação para os sujeitos que nela estão, sendo: *dar, conseguir, rua, emprego, estar, certo, família, comida, causa, droga, pai, trabalhar*. Como se pode perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracteriza esta classe 3, nos conteúdos semânticos a seguir:

O cara vira mendigo por que não dá certo em casa e vai morar na rua. Ninguém sai de casa e vira mendigo por que quer, vai deixar de ter uma casa estando perto dos pais. É por falta de ajuda e também por não ter pais (Participante 6, Centro Pop).

No tocante a violência, percebe-se assim como OLIVEIRA e FEITOSA (2016), o fato de que a maior parte da violência sofrida pelos “moradores de rua” não são atribuídas a outros sujeitos em situação de rua, ainda que ninguém seja responsabilizado pelo ato.

Dendograma 2

Expectativas, riscos, condições e enfrentamento

As expectativas (classe 5) dos sujeitos frente ao outro nessa condição (classe 1) na visão diante o grupo 2 são expostas neste tópico, assim como, os riscos (classe 4) que esse grupo está envolto, diante das condições de vida e as formas como cada indivíduo enfrentam (classe 3) seus problemas.

De acordo com o número de UCE que estrutura a classe 2 “Expectativas” (8 UCE – 16,33% do total), salienta-se que a mesma é considerada a classe com menor poder explicativo deste dendograma entre os universitários. Percebe-se ainda na classe 2, uma predominância de conteúdos concernentes em relação às expectativas de vivência nesse contexto, uma vez que as palavras que obtiveram maior associação com a classe foram: *físico, precisar, acabar, verbal, pedir, passar, olhar, vez, existir, agressão, estar, ver*. Os conteúdos lexicais mencionados pelos estudantes universitários dizem respeito às suas expectativas frente à situação de rua, como pode ser verificado nas UCE mais típicas desta classe:

Na rua a gente tem muita insegurança, pouca liberdade de andar na rua. É uma pessoa necessitada que não teve muita oportunidade. Existem vários tipos, a violência física e a violência verbal (Participante 10, Instituição de ensino).

As classes 5 (dendograma 1) e 2 (dendograma 2) referentes às expectativas acerca da PSR de rua não apresentaram diferenças significativas, nas quais o primeiro apresenta conteúdos semânticos fazendo um paralelo com o dever do governo frente a possibilitar condições dignas para as PSR com as que já existem, enquanto a segunda dá ênfase em perspectivas negativas diante deste contexto como a violência iminente.

A classe 4 (riscos) foi estruturada com 13 UCE, representando 26,53% do total. Ressalta-se que esta é a classe de maior poder explicativo deste dendograma 2. As palavras de maior associação a esta classe referem-se ao processo de risco frente à situação de rua, a saber: *local, estar, frio, situação, fome, financeiro, expor, vida, vício, humano, querer, lutar, ato*, conforme se pode perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracterizam esta classe 4, nos conteúdos semânticos a seguir:

É o único local que ele tem para ir quando estão nessa situações, pois como não tem teto, nenhum local para dormir, a obrigação deles é ficar lá na rua, arrumar um

papelão e um lugar para dormir para não passar frio durante a noite (Participante 12, Instituição de ensino).

Observa-se que a classe (1 – condições) obteve 9 UCE com 18,37% do total. As palavras de maior associação nesta classe foram: *buscar, família, dar, oportunidade, sociedade, encontrar, sair, falta, sentido, negativo, higiene, casa, melhor, condição, escolha, ter*. Percebe-se que os conteúdos apontam para a ênfase das condições que a rua proporciona ao sujeito. Pode-se perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE), as principais características da classe 1 nos conteúdos semânticos a seguir:

Buscam e tem um sentido na vida para os manterem em pé. Dar a volta por cima e conseguir alguma coisa. Falta de apoio, ausência da família, falta de oportunidade de emprego (Participante 5, Instituição de ensino).

As classes 1 (dendograma 1) e 1 (dendograma 2) referentes às condições acerca da PSR apresentaram diferenças significativa, as quais ambas apresentaram conteúdos semânticos dando ênfase nas condições em que encaram essa situação como a falta de um lugar adequado para dormir e falta de oportunidades.

O número de UCE que compõe a classe 3 (enfrentamento) é 10 (20,41%). A noção central desta classe de RS organizou-se em torno dos conteúdos relacionados as forma de enfrentamento às dificuldades na situação de rua, sendo: *violência, doença, familiar, motivação, lar, recurso, preconceito, saber*. Como se pode perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracteriza esta classe 3, nos conteúdos semânticos a seguir:

A grande população do Brasil sofre por falta de oportunidade e de recursos. Alguns fazem a rua como moradia, outros como fonte de dinheiro, ajuda (Participante 13, Instituição de ensino).

As classes 4 (dendograma 1) e 3 (dendograma 2) referentes as formas de enfrentamento das PSR apresentaram semelhanças significativa, as quais ambas apresentam conteúdos semânticos dando ênfase no que esses sujeitos enfrenta cotidianamente, como violência, falta de oportunidades e preconceito.

Determinantes

Esta classe refere-se aos apontamentos dos participantes para os determinantes (classe 5) da situação de rua para os sujeitos. De acordo com o número de UCE que estrutura a classe 5 “determinantes” (9 UCE – 18,37% do total), percebe-se uma predominância de conteúdos concernentes aos determinantes para vivência nesse contexto, uma vez que as palavras que obtiveram maior associação com a classe foram: *social, classe, lugar, emprego, baixo, tornar, exclusão, sofrer, escolha*. Como se pode perceber, de acordo com as unidades de contexto elementar (UCE) que mais caracteriza esta classe 3, nos conteúdos semânticos a seguir:

Desigualdade, exclusão, divisão social e cultural que se criou. Quem é pobre deve continuar pobre. (Participante 15, Instituição de ensino).

As classes 3 (dendograma 1) e 5 (dendograma 2) referentes aos determinantes acerca da PSR apresentaram semelhança significativa de acordo com os conteúdos semânticos que apontam para conflitos familiares, falta de oportunidade e de ajuda, exclusão, desigualdade e drogas.

As análises dos dados não indicaram a predominância de uma ambivalência nos posicionamentos dos indivíduos sobre a percepção referente a PSR. GUARESCHI e JOVCHELOVITCH (2013), apontam que ainda que exista uma tendência para imaginar que acontecimentos ruins tem sua origem em outros, se alguém é constantemente bombardeado com representações que ligam seu próprio grupo a esses acontecimentos, ele pode internalizar tais representações. Com isso, pode-se supor que determinadas RS acerca deste contexto foram internalizadas pelas PSR, tendo fundamental importância na formação de sua identidade e na forma como se percebem.

Nuvens de palavras

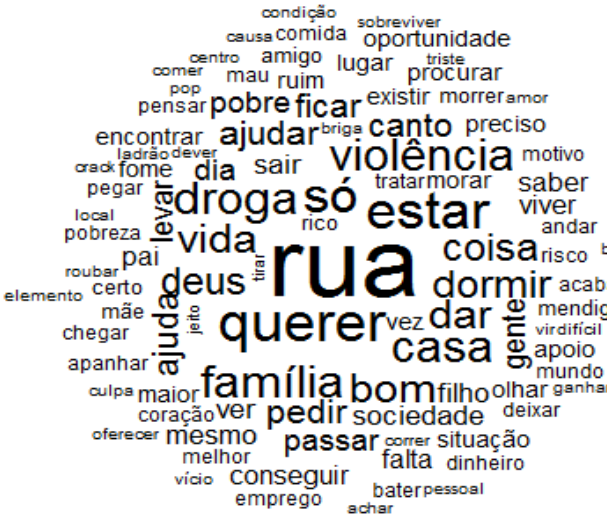


Figura 1: Nuvem de palavras em função da frequência das palavras do grupo 1.

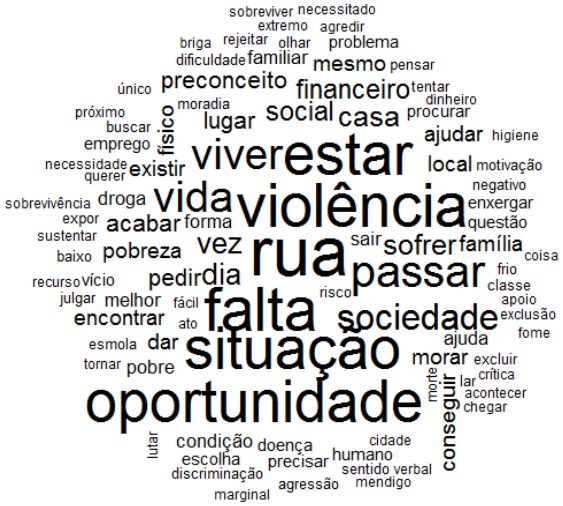


Figura 2: Nuvem de palavras em função da frequência das palavras do grupo 2.

A nuvem de palavras possibilitou a identificação das palavras-chave de um *corpus* em cada amostra a partir de sua análise lexical agrupando-as graficamente em sua frequência. As palavras são posicionadas aleatoriamente de modo que as de maiores frequências assumem tamanhos maiores que as outras, tendo assim um maior destaque no *corpus* de análise da pesquisa.

No *corpus* 1, a palavra rua foi a que teve maior frequência - 39 vezes (Figura 1), enquanto no *corpus* 2, o termo rua também foi a que teve maior frequência - 29 vezes (Figura 2).

Na rua prefiro dormir no cemitério, em casas abandonadas, no mato, é mais seguro que na rua. Quem mora na rua, não são todos, mas a maioria são de mau conduta e agressivos, chegam matando, furando sem motivo nenhum, só por que quer mesmo. Andando de madrugada você vê muita coisa ruim (Participante 7, Centro Pop).

A PSR percebe a rua como um contexto negativo frente aos desafios constantes que a impõe, como a exposição à violência e as drogas, devendo encontrar formas de encarar esses riscos. Assim, como um relato de um ex-morador de rua no estudo de MATTOS (2003): "...a rua é uma das fases mais cruéis que podem existir no ser humano. Eu acho que depois da guerra, eu acho que a crueldade maior é ser um morador de rua... (p. 75).

O cara vira mendigo por que não dá certo em casa e vai morar na rua. Ninguém sai de casa e vira mendigo por que quer, vai deixar de ter uma casa estando perto dos pais. É

por falta de ajuda e também por não ter pais. Não tem condições de estar na rua por que quer, tendo uma cama, um banho, sendo gente (Participante 6, Centro Pop).

Encontra-se como determinantes para a PSR os conflitos familiares e falta de ajuda, trazendo situações semelhantes a serem enfrentadas no dia-a-dia neste contexto. Estes resultados corroboram com LUCENA (2013) ao apontar em sua pesquisa que segundo as PSR, os motivos que as levaram para as ruas seriam a desestrutura do vínculo familiar, a falta de oportunidades de trabalho e o uso de drogas. Ressaltando a presença das drogas frequentemente neste contexto, a temos como facilitadora para a entrada e permanência do sujeito nesse meio diante da dependência química, de acordo com a amostra do Centro Pop, sendo estes em 20% também usuários do CAPs Ad, sem destacar aqueles que são dependentes e não fazem uso do serviço.

As PSR compreendem esta condição diante de um fator da sua vivência, possibilitando uma visão legítima devido a sua participação neste grupo. Com isso, segundo OLIVEIRA e FEITOZA (2016), para um exogrupo, a imagem da população em situação de rua construída pela mídia invisibiliza alguns aspectos da sua realidade, ao mesmo tempo em que enfoca os estereótipos socialmente predominantes.

(...) é um lugar aberto para todos, onde é frequentado por todas as classes sociais (Participante 4, Instituição de ensino).

A rua é o lugar onde as pessoas podem estar livres, ter o seu lazer (Participante 5, Instituição de ensino).

Na visão de um grupo que não está inserido neste contexto, percebe-se a rua como um espaço inclusivo e de bem-estar, diferente do grupo de PSR. VARANDA (2009) aponta que a imagem do seu meio e de si, do ponto de vista do sujeito que está na rua, torna-se invisível em meio a 'sujeira' de sua aparência e a 'impureza' do seu comportamento, pois não integram o padrão da urbanidade socialmente aceita.

É um meio onde você passa e não conhece as pessoas. Pessoas que não tem escolha, não tem trabalho, não tem como se sustentar e acabam encontrando na rua um abrigo (Participante 8, Instituição de ensino).

Entre os determinantes apontados encontra-se a dificuldade financeira e falta de oportunidades, trazendo situações de violência, preconceito e doenças a serem enfrentadas no dia-a-dia neste contexto.

Nota-se que na visão de um grupo que não há uma pertença, as RS de modo geral nesta análise se diferem das referentes ao endogrupo. De acordo com

GUARESCHI e JOVCHELOVITCH (2013), as diferenças nas representações sociais que diferentes indivíduos sustentam podem ser atribuídas às diferentes posições sociais de cada indivíduo, justificando a existência e percepções distintas. Também é importante ressaltar para a distinção de gênero nas amostras, nas quais temos entre os usuários do Centro Pop somente o gênero masculino, enquanto dentre os estudantes universitários em sua maioria são sujeitos do gênero feminino, podendo apontar como fator influenciador nas diferenças das percepções entre os grupos de acordo com o seu gênero.

A análise dos dados indica a existência de uma ambivalência nos posicionamentos dos indivíduos sobre a percepção sobre a rua, corroborando com OLIVEIRA e FEITOSA (2016), que em seu estudo a rua foram apresentados posicionamentos contrários como resultados, nos quais em alguns encontrou a experiência de viver na rua como a pior forma de sobrevivência, pois expõe o sujeito à sujeira, ao lixo, às doenças, à marginalidade, à desesperança e à morte prematura, assim como o destaque para o enraizamento do sujeito na rua e a pluralidade desse ambiente.

Neste contexto, VARANDA (2009) afirma que na rua coexistem o perigo, o risco e também as formas de sobreviver a esta realidade, de se reinventar no espaço da rua e proteger-se de perigos encontrados em outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo possibilitou uma reflexão acerca de como as RS estão inseridas na população em situação de rua de forma comparativa entre PSR e estudantes universitários. Diante dos objetivos propostos que foram alcançados, os dados apreendidos entre os participantes apontaram para representações comuns aos dois grupos e particularidades de acordo com a perspectiva dentro do contexto de situação de rua, confirmando a hipótese da pesquisa de que existem diferenças nas RS do endogrupo diante de exogrupo.

Ressalta-se a importância de realizar uma análise crítica deste grupo social a partir da Psicologia, a fim de possibilitar um despertar a atenção para articulação de práticas sociais e de saúde voltadas para esse contexto, assim como produções científicas que embasem de uma melhor forma o lidar com esse objeto de estudo. De acordo com a fala do participante 9 referente ao dendograma 1, percebe-se que há uma valorização do Centro Pop como um serviço que proporciona acolhimento, sendo

este um lócus de pesquisa em potencial possibilitando a aproximação destas pessoas com a sociedade e o reconhecimento como cidadão. A PSR se apresenta a Psicologia como um objeto de estudo legítimo dentro das relações sociais, sendo importante para tornar essas pessoas, cidadãos visíveis por meio de subsídios e orientações a partir de uma consciência social dos que o cercam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P. T., & TAVARES, M. G. População em situação de rua: identidade e dialética inclusão/exclusão. [Population in street situation: Identity Social and dialectics of inclusion /exclusion]. **Cadernos de graduação Ciências humanas e sociais** (Maceió). 2015, 2(3), 113-131. Retirado de https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/2081.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Sumário Executivo: **Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua**. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Meta Instituto de Pesquisa de Opinião (Brasília). 2008. Retirado de http://www.criancanaoederua.org.br/pdf/Pesquisa%20Nacional%20Sobre%20a%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20em%20Situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Rua.pdf.

BORYSOW, I. C. & FURTADO J. P. Acesso e intersetorialidade: o acompanhamento de pessoas em situação de rua com transtorno mental grave. [Access and intersectorality: the follow-up of people living on the streets with severe mental disorders]. **Physis**. 2013, 23(1). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/physis/v23n1/03.pdf.

CAMARGO, B. V., & JUSTO, A. M. Iramuteq: Um software gratuito para análise de dados textuais. [Iramuteq: Free software for analyzing textual data]. **Temas em Psicologia**. 2013, 21(2), 513-518. DOI: http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16.

FERREIRA, F. P. M. **População em situação de rua, vidas privadas em espaços públicos: o caso de Belo Horizonte 1998-2005**. [Population in street situation, private lives in public spaces: the case of Belo Horizonte 1998-2005]. Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Minas Gerais (Belo Horizonte). 2005. Retirado de https://core.ac.uk/download/pdf/6519858.pdf.

FERREIRA, F. P. M & MACHADO, S. C. C. **Vidas privadas em espaços públicos: o caso dos censos da população de rua em Belo Horizonte-conceitos e exclusão**. [Private lives in public spaces: the case of censuses of the street population in Belo Horizonte-concepts and exclusion]. Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (Belo Horizonte). 2007. Retirado de http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/2205.

GUARESCHI, P. A., & JOVCHELOVITCH, S., (Org). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2013, 14 ed.

LUCENA, W.L. Território de exclusão: a distribuição Espacial da população de rua do centro de Patos/Pb. [Territory of exclusion: the spatial distribution of the street population of the center of Patos / Pb]. **Cadernos do Logepa**. 2013, 8(1-2), 103-126. Retirado de http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/logepa/article/view/12704.

MATTOS, R. M. Processo de constituição da identidade do indivíduo em situação de rua: da rualização à sedentarização. [Process of constitution of the identity of the individual in a

street situation: from the rualization to the sedentarization]. **Fapesp** (São Paulo). 2003. Universidade São Marcos.

MATTOS, R. M., CASTANHO, M. I. S., & Ferreira, R. F. Contribuição de Vygotsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de Esmeralda. [Vygotsky's contribution to the concept of identity: a reading of Esmeralda's autobiography]. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. 2003. 3(1), 119-138. Retirado de http://vufind.uniovi.es/Record/oai:doaj.orgarticle:ebf0eabef30244779f1d650eae540a6a/Details.

MATTOS, R. M., & FERREIRA, R. F. Quem vocês pensam que (elas) são? representações sobre as pessoas em situação de rua. [Who do you think they are? Representations about street people]. **Psicologia & Sociedade** (Porto Alegre). 2004. 16(2). 47-58. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000200007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais. Investigações em psicologia social**. Petrópolis. Vozes. 2003.

OLIVEIRA, F. J., & FEITOSA M. Z. S. Representações sociais e população em situação de rua: a visibilidade construída pela mídia. [Social representations and street population: the visibility built by the media]. **Revista FSA** (Teresina). 2016. 13(2). 226-243. Retirado de http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1027/827.

PAIVA, I. K. S., LIRA, C. D. G., JUSTINO, J. M. R., MIRANDA, M. G. O., & SARAIVA, A.K.M. Direito à saúde da população em situação de rua: reflexões sobre a problemática. [Right to health of the population living in the street: reflections on the problem]. **Ciênc. Saúde Coletiva**. 2016. 21(8). 2595-2606. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015218.06892015.

RATINAUD, P. **Iramuteq: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. 2009. Retirado de http://www.iramuteq.org.

REINERT, M. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**. 1990, (28), 24-54. Retirado de http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/075910639002600103.

SEMZEZEM P, & ALVES J. M. Vulnerabilidade Social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. [Social Vulnerability, territorial approach and protection in social assistance policy]. **Serv. Soc. Ver.** (Londrina). 2013. 16(1). 143-166. DOI: http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2013v16n1p143.

SERAFINO, I. & L. C.X. Luz. Políticas para a população adulta em situação de rua: questões para debate. [Policies for the adult population living on the streets: questions for debate]. **R Katál.** 2015. Florianópolis, 18(1), 74-85. Retirado de www.scielo.br/pdf/rk/v18n1/1414-4980-rk-18-01-00074.pdf

VARANDA, W. **Liminaridade, bebidas alcoólicas e outras drogas: funções e significados entre moradores de rua**. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, São Paulo, SP). 2009. Retirado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-18032011-164414/pt-br.php

SOBRE OS AUTORES:

Ícaro da Silva Gomes. Residente em Saúde Materno Infantil pela Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMCM/UFRN). Pós-Graduando em Saúde Mental e Redes de Atenção Psicossocial pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Pós-Graduando em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pelo IESM. Graduado em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Patos – UNIFIP. E- mail: icarosilva81@hotmail.com
Co-autores:

João Pereira Amorim Filho. Pós-graduado em Psicologia Clínica e Saúde Mental pelo Centro Universitário Cesmac. Graduado em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Patos – UNIFIP. E-mail: joao_jap13@hotmail.com

Marcelo Xavier de Oliveira. Docente da Universidade Federal do Acre. Doutorado e Mestrado no Programa de Pós-gradução em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Graduação em Psicologia pela UFPB. E-mail: mar_celoxoliveira@yahoo.com.br

Larisse Helena Gomes Macêdo Barbosa. Docente da Universidade Cruzeiro do Sul - São Paulo. Doutorado e Mestrado no Programa de Pós-gradução em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Graduação em Psicologia pela UFPB. E-mail: larissehelena@hotmail.com

LICENCIATURA E PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Licensing and psychology in middle school: Reporting a training experience

PAULINO-PEREIRA, Fernando César
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – GO

PEREIRA, Angela Maria
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – GO

ZACURA, Lucas Horácio
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – GO

RESUMO: Este trabalho é o resultado das atividades realizadas através da disciplina Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia na Escola Estadual Anice Cecílio Pedreiro, localizada na cidade de Catalão- GO. O objetivo do estágio foi promover a inserção dos estagiários no contexto escolar de maneira a contribuir para a formação em docência. As atividades foram desenvolvidas com os alunos do ensino médio no período noturno. Este trabalho, em específico, teve como objetivo geral demonstrar os resultados obtidos pelo estágio em Licenciatura, assim como a relevância do processo grupal como formação crítica dos estudantes contemplados por nossa atuação. Tendo como método de trabalho, dentro de uma abordagem qualitativa, os instrumentos metodológicos tais como a observação-participativa de atuação, a utilização de Diário de Campo para coleta e registro de dados, semanalmente supervisões da relação teoria-prática e leituras sobre a docência em Psicologia e fundamentação teórica das técnicas grupais. A partir da inserção no campo, buscamos realizar vivências grupais, escutas terapêuticas educativas, de modo a contribuir com os jovens para desconstrução de juízos provisórios, preconceitos e pragmatismos existentes no contexto educativo, bem como auxiliar na construção de sujeitos autônomos e conscientes de seus papéis na sociedade. Também foi possível participar na construção crítica e emancipatória desses jovens e na escola como um todo, propiciando lugar de discussão, reflexão, problematização dos campos afetivo, operativo e valorativo, contribuindo para o crescimento pessoal e coletivo desses sujeitos.

Palavras-chave: educação, psicologia, licenciatura.

Abstract: This work is the result of activities carried out through the Supervised Internship in Psychology Teacher Training course at the Anice Cecílio Pedreiro State School, located in the city of Catalão- GO. The purpose of the internship was to promote the insertion of interns in the school context in order to contribute to teacher training. The activities were developed with high school students at night. This work, in particular, had the general objective of demonstrating the results obtained by the internship in degree in Psychology , as well as the relevance of the group process as a critical formation of the students contemplated by our performance. Using as a working method, within a qualitative approach, methodological instruments such as participatory

observation of performance, the use of Field Diary for data collection and recording, weekly supervision of the theory-practice relationship and readings on teaching in Psychology and theoretical foundation of group techniques. From the insertion in the field, we seek to carry out group experiences, listening to educational therapeutics, in order to contribute with the youth to deconstruct provisional judgments, prejudices and pragmatisms existing in the educational context, as well as assist in the construction of autonomous subjects and aware of their roles in society. It was also possible to participate in the critical and emancipatory construction of these young people and in the school as a whole, providing a place for discussion, reflection, problematization of the affective, operative and evaluative fields, contributing to the personal and collective growth of these subjects.

Key-words: education, psychology, bachelor's degree.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um relato das atividades realizadas pelos alunos do oitavo período, na disciplina Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia, do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão e pretende apresentar a atuação destes na Escola Estadual Anice Cecílio Pedreiro, no município de Catalão, Goiás.

O objetivo do estágio compreendeu o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação do professor de Psicologia nos diversos contextos escolares, qualificando os discentes para o mercado de trabalho. Para isso, a disciplina foi composta por supervisões semanais com o nosso o professor-orientador, observações e visitas semanais à instituição concedente, além da realização de vivências grupais com os alunos. Portanto, neste trabalho iremos relatar como se deu esse processo de aprendizagem teórico-prática, especificamente nas atividades que competiram à dupla de estágio em questão, não abordando atividades realizadas coletivamente pelo grupo de estágio.

As visitas *in lócus* foram realizadas, semanalmente, no período noturno entre 19:00hs e 22:30hs, especialmente nas turmas 1ºD, 2ºC e 3º C do Ensino Médio. No início das atividades do Estágio em campo, tratamos de acompanhar as aulas da professora de Educação Física, que ocorriam na segunda feira. Todavia, com a alteração no calendário escolar, as aulas de educação física foram transferidas para os dias de quarta-feira, fato que coadunou na nossa mudança em acompanhar as aulas de Língua Portuguesa e Literatura no 2ºC e 3ºC.

Entendemos que a justificativa desse trabalho é expor a importância da licenciatura em Psicologia no Ensino Médio, como fundamental ferramenta para a tomada de consciência dos alunos acerca de suas escolhas e a ressonância das mesmas em sua vida cotidiana, assim como trabalhar, através dos processos grupais, questões relevantes a subjetividade e identidade dos alunos envolvidos neste processo.

Sendo assim, temos como objetivo geral deste trabalho, demonstrar os resultados obtidos pelo estágio em Licenciatura, assim como a relevância do processo grupal como formação crítica dos estudantes contemplados por nossa atuação.

Por ser este, um trabalho de orientação qualitativa, as ações basearam-se, em termos metodológicos, na pesquisa-participante, ou seja, uma pesquisa ativa e engajada. Assim, buscamos conhecer e compreender o contexto por meio da própria prática (Engel, 2000). Para além do conhecimento da realidade, o sujeito, nesse tipo de pesquisa, participa ativamente da produção de conhecimento, desmitificando a dualidade existente entre professor-aluno. No que se refere ao professor, cabe a este possuir uma escuta flutuante e aberta frente ao cotidiano das pessoas, neste caso, aos alunos.

Nesta perspectiva, como principal dispositivo de atuação dentre as atividades realizadas, podemos enfatizar as técnicas grupais e escutas terapêuticas-educativas, as quais possibilitaram a criação de um espaço para a catalisação da produção sócio afetiva dos alunos, contribuindo para uma formação reflexiva e emancipatória.

Assim, para a realização das atividades, partimos do pressuposto de que a educação se dá através de uma relação dialética, autêntica e problematizadora entre educador e educando, de modo que ambos se constroem, dialeticamente, a partir da desmistificação da realidade. Assim, como escreve Freire (1997) “(...) na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”. (p.75).

O instrumento de coleta de dados foi através das observações da sala de aula, realizações e coordenações de vivências terapêuticas-educativas, e escuta dos alunos; o registro de dados se deu por meio de diário de campo

(Pelissari, 1998), onde semanalmente eram registrados todas as atividades observada, bem como coordenadas pelos estagiários, alunos e professor da escola, em sala de aula, bem como em conversas pelo pátio; a análise dos dados se deu com base no referencial teórico abaixo, bem como nas orientações e apontamentos em períodos de supervisão com o professor-orientador do estágio.

Revisão de Literatura

No que diz respeito a educação no Ensino Médio, é importante compreender, como afirma Dadico (2009), que o ensino nessa fase escolar tem por objetivo a formação do estudante enquanto cidadão bem como a preparação para o mundo do trabalho. Posto que, para a construção da cidadania, o professor de psicologia, ao aliar teoria e a realidade de seus alunos, pode promover um espaço no qual os alunos possam se emancipar no e do processo educacional para a vida, pois "(...) a Psicologia, como área de conhecimento acumulado e de prática social comprometida, tem contribuições relevantes para a constituição dos jovens como seres humanos críticos e transformadores. " (Leite, S. 2007, s/p)

Sabe-se que a realidade posta, cotidiana, está repleta de discursos e comportamentos que comumente pode ser que não sejam repensados, refletindo na instituição de ensino. Devido a este fato, características da vida cotidiana como os juízos provisórios, o pragmatismo e a imitação (Collares & Moyses, 1996), podem ser recorrentes no contexto escolar. Sabendo disso, cabe ao psicólogo licenciado em Psicologia, ser peça fundamental para análise e trabalho crítico na escola, indo além dos limiares da visão de biologização, que coloca causas somente biológicas frente a problemas institucionais e de aprendizagem. Para tanto, a autora afirma: "Somente através de rupturas nessa muralha de preconceitos será possível construir uma escola politicamente comprometida com a classe trabalhadora. " (Collares & Moyses, 1996, p. 23).

O trabalho se suspensão do cotidiano, pode se caracterizar como uma das funções do licenciado em psicologia, visto que a escola é um espaço sócio-político, que tem por objetivo a desconstrução e construção de ideias, sobretudo

as que compõem a esfera do senso comum, dentre elas, os preconceitos da vida cotidiana:

> *Ser capaz de se elevar à esfera do humano genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas injendáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu cotidiano é essencial se pretendemos ser sujeito de nossa própria história.* (Collares & Moyses, 1996, p. 24)

Leite (2007) afirma que a Psicologia, enquanto disciplina, almejava objetivos maiores que apenas preparar os jovens para o mercado de trabalho. Tinha como objetivo auxiliar na busca pela superação da alienação a qual todos os indivíduos estão sujeitos.

Para o melhor entendimento do termo *preconceito*, Heller (2004) diz que este é um tipo particular de juízo provisório, ou seja, quando a ciência questiona, refuta determinado juízo e este continua inabalado contra todos os argumentos da razão, ele é então considerado preconceito. Assim entendemos, a partir do exposto por Heller (2004), que pelo menos em parte, os preconceitos são produtos da vida e do pensamento cotidiano.

O preconceito pode acontecer forma agressiva, tanto na escola quanto fora dela. Segundo Patto (2005) é aqui que ingressamos no território da barbárie, não a entendida por Freud como aquilo que vai contra os bens culturais (ordem, beleza, etc), mas barbárie como colocada por Adorno (1995) como uma situação social na qual as pessoas não se comprometem com esta sociedade e mantêm relações baseadas na agressividade. O projeto iluminista de humanizar a vida através da razão, não pode atingir seus objetivos, uma vez que a razão desprovida de reflexão passou a ser usada a serviço da dominação, se tornou razão técnica.

O conhecimento técnico-científico, a serviço do progresso, acabou por mutilar a inteligência e contribuir para a instalação da barbárie na sociedade. Além disto, proporcionou uma forma de relação social em que o outro só interessa como meio para realizar interesses individuais (Patto, 2005), isto devido à forma de regulação do social, que ao permitir ou não a realização das demandas pulsionais, determina a oscilação do sujeito entre os pólos narcísico e alteritário de seu psiquismo. Determinando sua fixação no pólo narcísico,

coloca o outro nesta posição de objeto predatório para o gozo daquele, o outro se transforma em algo descartável (Costa, 1988).

De acordo com Patto (2005) esta situação atual refletida na escola, aluno e professor se digladiam, impossibilitando-os de reconhecer o inimigo. Além disto, outras duas características da educação podem aqui ser citadas como características da sociedade atual, que são o horror às diferenças individuais e o desejo de controle do aluno no ato de educar.

Tudo isto está no campo da relação, nos educadores e nos conteúdos que transmitem, está na semiformação que é como Adorno nomeia a educação dominada pela indústria cultural, que desvaloriza a experiência e o pensamento. Esta educação, assim como a industrialização vai buscando novas técnicas como o controle, a precisão, a produtividade, a economia de tempo e dinheiro, etc. (Paulino-Pereira, 2007).

É pela constatação da existência de tipos diversos de preconceito na escola que se faz necessário a inclusão de uma nova disciplina no currículo escolar, a psicologia (Patto, 1981). Esta viria a trabalhar com estes alunos vítimas de preconceito, de forma que os fizesse refletir sobre o assunto e ainda proporcionar um espaço para a discussão do tema levando-os ao conhecimento de como, quando e o porquê dos preconceitos serem formados; de quem os constrói; de quem os quebra etc. O professor de psicologia, nesta situação, serviria como mediador, ou seja, ele instigaria os alunos a pensar sobre o preconceito e ainda fazer com que eles tenham uma visão critica sobre assunto e como esse tema se relaciona com a sociedade.

Silvia Lane (1933-2006) considera o ser humano como manifestações de uma totalidade histórico-social, produto e produtor de história. A partir da compreensão das relações grupais torna-se possível identificar as diferenças e as semelhanças nas experiências individuais, há também o confronto de valores, de experiências, de sentimentos e de informações que gera reflexão e valorização dos indivíduos. Lane (1989) e Reboredo (1995) retornam aos estudos de Sartre e Lapassade para destacar o papel das instituições que serializam os indivíduos, tornando as relação entre os membros do grupo uma somatória em torno de uma determinada tarefa.

Para Sartre (apud Reboredo, 1995)[1], a dialética se dá no movimento de humanização do homem a partir da mediação dos grupos e o pensar a práxis sob a ótica do materialismo histórico, para o autor, significa envolver uma relação dialética entre a objetividade e a subjetividade a partir da "exteriorização do interior" e da "interiorização do exterior". Sendo assim, o grupo sempre atua em três campos: operativo, afetivo e valorativo.

> *A movimentação dos sujeitos no grupo dentro dos Campos Afetivo, Valorativo e Operativo revela-se no compromisso firmado com o grupo no qual as relações e projetos são revistos e reorientados, dando atenção e colaborando com os desejos e necessidades individuais dos sujeitos. Ao mesmo tempo, criam alternativas para viabilizar o que querem* (Paulino-Pereira, 2014, p.21).

A compreensão da movimentação do grupo para Sartre diz respeito a um constante movimento com o objetivo de totalização. Estes momentos ocorrem e se desenvolvem somente se cada integrante e o grupo assumem e decidem alcançá-los.

Os grupos Terapêutico-Educativos possibilitam que os membros se identifiquem e se reconheçam através da relação de seus valores e sentimentos, produzindo de forma coletiva ações políticas, capazes de levar à transformação da estrutura e funcionamento da sociedade. Reboredo é, portanto amparada por Martins (2003) quando esta diz que o processo grupal estimula a reflexão individual e coletiva, no sentido de possibilitar que seus membros se conscientizem de sua identidade psicossocial.

Atividades Desenvolvidas e Discussão

Dentre os trabalhos realizados, as metodologias das atividades desenvolvidas buscaram a todo o momento coletar informações acerca da instituição, das professoras que foram acompanhadas até então, bem como dos alunos, a fim de produzir conhecimento em uma relação entre teoria e prática. No decorrer do ano letivo foram elaboradas vivências em caráter de grupos terapêuticos-educativos, a fim de propiciar espaço de discussão e reflexão, de forma crítica. (Reboredo, S/D).

Inicialmente, a professora acompanhada era a de Educação Física, iríamos, portanto, acompanhar o primeiro, segundo e terceiro anos do período noturno com esta professora. Tanto de imediato, quanto com o decorrer do primeiro semestre, pudemos perceber grande displicência por parte da professora para com sua aula. Basicamente, em todas as aulas ela deixava a atividade por conta dos alunos, e aqueles que não desejassem jogar, não havia problema em ficar conversando ou usando o aparelho celular.

Quando questionada sobre muitos alunos de todas as turmas noturnas não participarem, ela disse que os deixa livres, devido ao fato de muitos trabalharem durante o dia e estarem cansados durante a noite, além do fato de a disciplina não ser obrigatória no ensino noturno, em consonância ao que estipula a lei nº 10.793, de 01/12/2003 e Parecer CEE 526 / 99, uma vez que, segundo a professora, muitos alunos trabalham por seis horas diárias nos programas de estágio remunerado que fazem nas instituições da cidade, estando assim em regularidade com estipulado pela LDB.

Em todas as nossas participações nas aulas de Educação Física (que perpetuaram até o dia 29 de Junho), houve muito espaço para diálogo e aproximação com alguns alunos, visto que vários deles permaneciam sentados na arquibancada da quadra. Destes que estabelecemos contato, grande parte, ao saber que éramos estagiários do curso de Psicologia, vinha imediatamente até nós para conversar, perguntar sobre o curso, sobre o que iríamos fazer. Também perguntavam sobre dúvidas pessoais acerca de outros assuntos.

No terceiro ano, interagimos com os alunos participando com o vôlei, no segundo, com o handebol. Com o primeiro ano não nos inserimos nos jogos. No terceiro ano percebeu-se uma dominação masculina do espaço da quadra. Demais comportamentos de alguns garotos da turma foram alvo de críticas durante os momentos de conversa que pudemos ter com as garotas, sobretudo. As garotas desta turma se recusavam a jogar pelo fato de os garotos “serem rudes e sem paciência”. Um dos estagiários da dupla participou de dois jogos nesta turma. No momento dos jogos era perceptível o tom de brincadeira (sarcasmo), tanto com o esporte quanto na relação dos colegas entre si.

No mês de Maio foi realizada uma vivência terapêutica-educativa intitulada de “Jogo do contorno”, em todas as três turmas acompanhadas, separadamente, em sala, com objetivo de diagnóstico do grupo, a fim de maior

compreensão acerca dos grupos e seu funcionamento – a detalhada técnica é de fácil localização na web.

Tabela 1: Maio

Nome	Objetivo	Turma e quantidade de participantes
Jogo do contorno	Realizar diagnóstico grupal, captando demanda para elaboração dos encontros posteriores. Enfoque no campo operativo do grupo.	1º ano – 8 participantes 2º ano – 10 participantes 3º ano – trinta participantes

Para esta técnica os alunos estavam dispostos em círculo, e cada um deles deveria desenhar um avatar (simples) que o representasse, ao centro de uma folha em branco, e deveria escrever seu nome junto ao desenho.

Por conseguinte, o desenho iria "girar" em sentido horário, para o colega do lado, de modo que quem recebeu a folha do colega, deveria escrever características do mesmo em sua visão, podendo ser qualidades ou defeitos. O desenho de cada participante deveria passar por todos até retornar ao proprietário.

Após este primeiro momento, abriu-se a roda de conversa para verificar os sentimentos e a interpretação de cada um frente ao que foi escrito pelos colegas. Ao falar dos sentimentos os sujeitos trazem questões do cotidiano que abrangem o campo afetivo, podendo expor seus sentimentos em relação ao cotidiano e ao tema proposto na vivência.

A princípio, os termos apresentados pelos participantes, contidos em suas folhas, continham repetidamente: "legal" e "gente boa". Entretanto, ao adentrar mais a fundo na discussão, temas e conflitos surgiram da roda de conversa, e, ao dar maior enfoque na discussão sobre como "se vê o outro e como o outro te vê", questões mais recorrentes foram, que abrangem os demais campos – valorativo e operativo - através do processo grupal, trabalhadas pelos estagiários, visando desconstruir características da vida cotidiana, tais como, juízos provisórios de valor e pragmatismo, que, segundo Collares & Moyses, (1996) são questões recorrentes no cotidiano escolar.

Logo após a primeira vivência a escola entrou em férias. Com o retorno das aulas em Agosto, tivemos de acompanhar a professora de língua

portuguesa, Maria Abadia, às segundas feiras, visto que o horário havia mudado e Alina estaria ministrando Educação Física na quarta feira, dia inviável para a dupla estar visitando o colégio. Desta forma, a priori foi definido que seriam aplicadas em outras oportunidade as vivências pensadas com a disciplina de Educação Física.

A atuação se daria no âmbito do corpo como capital, visando trabalhar a dicotomia entre conceitos éticos e estéticos, a expressão do corpo através de dança, teatros e resgates de brincadeiras de rodas dentre outras percepções que envolvam o físico e a subjetividade, a serem realizadas no segundo semestre, aonde iríamos também discutir gênero por meio de colagens e vivências no campo valorativo, e atender a demanda sobre sexualidade, para além das conversas com os grupos na quadra, com o intuito de envolver toda a turma no que tange ao assunto.

Além da possibilidade de trazermos também jogos educativos que trabalhem questões como auto-imagem corporal, padrões de beleza, saúde e outros temas que possam surgir segundo a demanda dos alunos do ensino médio, discutindo o lugar do corpo na sociedade.

No entanto, com o decorrer do segundo semestre, por questões de tempo e disponibilidade o trabalho com a Educação Física foi encerrado. Com esta mudança de disciplinas acompanhadas por nós, entretanto, reavaliamos a possibilidade de novas demandas correlacionadas aos conteúdos de Literatura e Gramática para a promoção de novas atuações, acompanhadas no último semestre.

Também é de suma importância apresentar as demandas subjetivas durante a atividade de estágio. No decorrer das observações, duas alunas requereram atenção individual por parte de um dos estagiários, que realizaram as escutas terapêuticas de aproximadamente trinta minutos, no intervalo e durante os horários de observações com as mesmas.

O que sustenta a atenção do profissional de psicologia inserido na escola, nesta espécie de acolhimento em escuta terapêutica acerca de demandas trazidas pelos alunos, é o fato de que quando o comportamento interfere no processo educativo, o tema passa a ser de responsabilidade do profissional em saúde mental, e não do educador, visto que o psicólogo pode

visualizar os casos de maneira especializada, e pode propor ações que visem trabalhar o que dificulta o processo de aprendizagem. (Reger, 1989).

Em um dos casos, a estudante de 17 anos, que cursa o segundo ano, procurou a estagiária afirmando precisar conversar sobre suas notas, uma vez que por mudanças socioeconômicas familiares não havia mais condições de voltar ao acompanhamento particular que fazia anteriormente, em decorrência de um abuso sexual ocorrido com ela anos atrás, gerando assim ansiedade e automutilação, motivos pelos quais ela passou por um longo tratamento psiquiátrico e psicológico, suspenso atualmente, sendo oferecido a ela um espaço para sua narrativa durante os intervalos da aula, assim como acompanhamento na Clínica Escola, o que, segundo ela não seria possível dada sua rotina atual de trabalho e estudo e ao deslocamento até a Universidade.

Podemos ver aqui, segundo Reger, (1989), que a intervenção frente a problemas de aprendizagem pode estar ligada a demandas subjetivas que a partir do acompanhamento psicoterápico podem ser solucionadas, garantindo, assim, ao estudante a melhora do seu processo educacional.

As atividades retomadas no final do mês de setembro, visavam propiciar a aplicação das atividades pedagógicas avaliativas denominadas regências, que foram realizadas como objetivo de conclusão do estágio de formação licenciados em psicologia.

Para continuar o caminho até a regência, no mês de setembro fora elaborada mais uma atividade, para trabalhar as questões e dúvidas recorrentes dos alunos frente à o que sentiam e pensavam que deveriam fazer frente a seus respectivos futuros, além de conversar sobre o que os motivara a tais caminhos; demanda apresentada pelos próprios alunos ao longo das aulas observadas. A vivência foi aplicada somente com o terceiro ano, contendo aproximadamente trinta participantes, e fora organizada da seguinte forma:

Tabela 2: Setembro

Nome	Objetivos	Turma e quantidade de participantes
O que queremos ser?	Trabalhar campo valorativo a partir de demandas de conflitos internos e dúvidas dos estudantes sobre qual caminho seguir após a conclusão do ensino médio.	3º ano – 30 pessoas

No decorrer da vivência acima, muitas dúvidas, angustias e frustrações foram trazidas para a roda de conversa; os jovens se mostraram desinformados sobre o que fazer ao término do ensino médio; há pressão das famílias para que eles entrem no mercado de trabalho com urgência e contribuam na manutenção das despesas domésticas.

Reboredo (1995) afirma que nas ações educativas, algumas temáticas podem ser trabalhadas em situações lúdicas, principalmente quando essas temáticas criam tensões, constrangimentos ou são de difícil compreensão para o coletivo.

Observamos nos relatos, que a vida desses jovens é de enfrentamento ou subjugação aos preconceitos cotidianos, como aponta Heller (2004); todos os dias é uma batalha a ser venciada. Ser pobre, de periferia, ter estudado em escola pública, parece ser um atestado de fracasso, de não perspectivas, de insucesso, para esses jovens.

Outra vivência ocorreu na semana anterior a regência, pela proximidade com as avaliações do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio. Ralizou-se uma vivência de relaxamento e técnicas de concentração e respiração, seguidas de uma roda de conversa sobre as expectativas dos alunos do terceiro ano em relação á prova, trabalhando coletivamente as demandas que surgiram. Temas como ansiedade e medo de uma possível frustração foram recorrentes entre os participantes. Diferentemente, os participantes que não iriam realizar Enem, não transitavam entre essas queixas, porém em sua participação contaram o que pretendem realizar após o ensino médio e qual trabalho desejam seguir.

Tabela 3: Outubro

Nome	Objetivos	Turma e quantidade de participantes
Relaxamento	Propiciar momento de relaxamento e conversa sobre ENEM, dialogar expectativas para a prova e para os que não iriam a realizar.	3º ano – 30 participantes

Na vivência acima, centrou-se muito tempo na técnica de relaxamento, tendo pouco tempo para a roda de conversa. Mesmo assim, pudemos ouvir dos

jovens suas demandas de pressão por um exame que, segundo eles, não ajudaria em nada as suas vidas; somente serviria para a escola tem um índice avaliativo pelo governo. Foi nesse momento que aproveitamos para informar todas as possibilidades de entrada e manutenção em universidades públicas via ENEM.

Essas informações deram mais coragem e disposição para a realização do ENEM. Observa-se aqui que uma experiência que seria "apenas" de relaxamento, abre portas para discussão de questões referentes ao campo operativo e valorativo na vida dos sujeitos (Reboredo, 1995).

Na semana seguinte trabalhamos, por meio de uma análise crítica, o conto de Machado de Assis "O Espelho", no dia 06/11/2017, onde durante cinqüenta minutos, apresentamos Conceitos de Identidade, Trabalho e Contemporaneidade, tomando a literatura como possibilidade de interlocução e focando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e identidade do sujeito contemporâneo presentes na obra.

Tabela 4: Novembro

Nome	Objetivo	Turma e quantidade de participantes
Regência: O Espelho – Machado de Assis	Trabalhar conceitos de trabalho e identidade com os alunos e alunas	3º ano – 30 participantes

Este tema foi trabalhado em consonância ao conteúdo ministrado pela disciplina de Literatura, através do conto de Machado de Assis, expoente do Realismo enquanto gênero literário, no Brasil e os recursos metodológicos utilizados para a aula expositiva foram um retroprojetor e uma caixa de som.

Entendemos que a construção da identidade na contemporaneidade deve ser problematizada a partir da exposição dos indivíduos ao capital e a forma como o trabalho na nossa sociedade é gerido em tal contexto, visto que as identidades se metamorfoseiam durante a exposição dos indivíduos aos determinantes do mundo do trabalho. (Ciampa, 2004)

Nosso objetivo visou construir reflexões sobre como as relações de trabalho influenciam no processo de constituição da identidade (Ciampa, 2004) dos sujeitos, bem como promover reflexão aos alunos acerca dos seus papeis na sociedade enquanto indivíduos que se inserem no mercado de trabalho,

ajudando assim no processo de reflexão crítica no que compete à contemporaneidade e identidade profissional, fazendo assim interseção entre o Realismo como movimento literário e o pensamento crítico, auxiliando no processo de escolha profissional, e suas ressonâncias.

Durante a aplicação da regência, os alunos percebendo que seria uma atividade avaliativa para nós e que nosso orientador estava presente, colaboraram com o silêncio e com atenção. No início da aula, alguns alunos ainda estavam dispersos, porém, foram reprimidos pela professora da turma e por alguns colegas que perceberam a importância da situação.

A parte expositiva fora dividida entre ambos os estagiários. Primeiramente foi contextualizado, por meio de uma apresentação de slides, o conto de Machado De Assis, passando pelo momento histórico da obra, suas características enquanto integrante do movimento literário Realismo, contemplando assim a ligação com a disciplina Literatura.

Um dos estagiários, então, finalizando este momento, abre o espaço de discussão sobre o tema para os alunos (Freire, 1997). Neste momento houve participação de boa parte dos adolescentes, entretanto não foi possível ouvir a todos, devido à limitação de tempo.

Como a temática era muito recorrente na vida dos alunos e alunas, houve várias considerações. A primeira delas, referente ao status que certas profissões carregam na cultura brasileira, o aluno disse como certas profissões são superestimadas e outras, menosprezadas socialmente, sendo que, todas estão em relação umas com as outras.

Em seqüência a este assunto, surge uma temática já tocada anteriormente pelos alunos nos momentos de aula: salário de um professor. Uma das alunas, baseando-se na realidade da professora de Literatura e língua Portuguesa, que, segundo esta aluna, tem uma boa remuneração financeira pelos vários anos de profissão, qualidade do serviço e por trabalhar em diferentes escolas (Paulino-Pereira, 2007). Com esta colocação surgiram contrapontos de outros colegas sobre este fato. Alguns já pontuaram que com a maioria dos profissionais desta área, a situação não é esta e existe desvalorização com a profissão de professor, no Brasil.

Neste contexto, segundo Leite (2007), a atuação do professor no ensino médio deve propiciar uma dimensão humanizada da ação educativa, por meio

deste processo crítico reflexivo que envolva as práticas de professor e aluno, sendo assim, comprometida com a formação de jovens críticos e transformadores da realidade social em que estão inseridos.

Entretanto, sabemos que a docência nesta perspectiva não interessa ao sistema neoliberal, que visa formar uma classe trabalhadora apta as necessidades do mercado, cabendo assim à necessidade de uma posição ética política dos licenciados, frente às condições de trabalho oferecidas pelas escolas, neste contexto.

Para além do exposto e retomando a discussão anterior, merece destaque na apresentação da regência avaliativa um recorte do conto de Machado De Assis, em que se faz uma intersecção da alma interior: “o olhar de dentro para fora”, e da alma exterior: “o olhar de fora para dentro” representando no espelho como reflexo da tensão entre simples Jacobina e o Jacobina-Alferes. Correlacionando isto com o trabalho na contemporaneidade, em especial aos alunos do terceiro ano, que estão em um momento em que irão escolher sua futura profissão, levando a eles a perspectiva de que, para compreender seu processo de escolha é preciso estudar seu movimento pessoal, seus sentidos e a dialética da sua história.

Considerações Finais

A guisa de conclusão, a partir das reflexões acerca do processo de formação em Licenciatura propiciadas por este estágio, pensamos que a experiência, apesar de desafiadora, correspondeu para além de nossas expectativas iniciais, enquanto uma observação participante.

Estar no colégio pelo período de todo o ano letivo nos provocou uma série de construções e desconstruções sobre o fazer e o pesquisar do profissional de psicologia no ensino médio. De modo que, a pesquisa qualitativa participante fora indispensável para pensar e olhar a instituição como porta de entrada da comunidade.

Pensando sobre o trabalho efetivamente da licenciatura em psicologia, atuando no ensino médio, pode-se perceber que há campo e demanda para criar e realizar trabalho na área. Entretanto, pela disciplina de psicologia estar retirada de cena do ensino médio, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) em 1996, a nossa atuação, de início, era um tanto quanto confusa e desafiadora. Lendo autores como Leite (2007), Patto (2005); Reboredo (1995), Paulino-Pereira (2007), foi possível estabelecer um caminho de trabalho e intervenção para construir e desconstruir práticas e reflexões no ambiente da sala de aula e do colégio como todo. A metodologia ativa de participação propiciou a interação e integração entre estagiários, alunos e professores da escola, criando uma relação de confiança e apoio mútuos.

Todavia, mesmo como formação complementar, a experiência no estágio supervisionado em formação do professor de psicologia (licenciatura), para nosso percurso e formação profissional e humana foi de muita importância. Visto que a experiência no ambiente escolar propiciou a busca por novos conhecimentos, relacionados a essa área, e, sobretudo, nos desafiou a pensar e repensar nossa prática enquanto profissionais de psicologia constantemente, a fim de somar forças e colaborar com a construção do futuro e presente dos jovens dos quais tivemos contato, e da própria escola.

Sendo assim entendemos que o trabalho alcança o objetivo de "demonstrar os resultados obtidos pelo estágio em Licenciatura, assim como a relevância do processo grupal como formação crítica dos estudantes contemplados por nossa atuação", pois a observação-participante e as vivências terapêuticas-educativas, bem como a escuta oferecida pelos estagiários à escola foi de importante relevância para o entendimento de que, a psicologia tem seu lugar na formação educacional dos jovens, bem como na construção crítica e e emancipatória dos mesmos, atuando como lugar de discussão, reflexão, problematização dos campos afetivo, operativo e valorativo, contribuindo para o crescimento pessoal e coletivo desses sujeitos.

O contato com alunos que estudam no noturno, mesmo cansados e desmotivados mostra que eles apresentam-se também como resistência a um sistema neoliberal. A oportunidade, durante a regência e as vivências, de abordarmos as questões inerentes ao trabalho e oportunidades de inserção no campo profissional e também discussões acerca de vocação e escolhas subjetivas da profissão almejada, por meio do processo grupal em que, segundo Collares & Moyses (1996), visou tornar os alunos capazes de elevar-se a posição de humanos genéricos, possíveis, assim, de suspenderem a vida cotidiana pragmática e se elevarem, adquirindo um potencial transformador das suas

relações cotidianas e de suas próprias histórias, mesmo que nosso período de atuação tenha sido limitado (Heller, 2004).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. 2ª Ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, **Paz e Terra**, 1995.

BRASIL, **Ministério da Educação.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). Psicologia Social: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: **Brasiliense,** 2004. p. 58-75.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. Sobre Alguns Preconceitos No Cotidiano Escolar. In: Preconceitos No Cotidiano Escolar: Ensino e Medicalização. São Paulo/Campinas: **Cortez Editora**/Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, Joel. Percursos na História da Psicanálise. Rio de Janeiro, **Taurus,** 1988.

DADICO, L. **Práticas educacionais distintas: a psicologia no ensino médio paulista**. São Paulo, 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em janeiro de 2018.

ENGEL, G. **Pesquisa-ação**. Curitiba, 2000. p.181-191.

FREIRE, Paulo. Educação " bancária" e educação libertadora. Em: PATTO, M,H.S. (org) Introdução a Psicologia Escolar. 3 ed. Revisão atual. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 1997.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a Historia. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. **Editora Paz e Terra**, 2004.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: (org.). Psicologia Social: o homem em movimento. 8ª ed. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1989. p. 78-98.

LEITE, S. A. **Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. Ribeirão Preto**, 2007. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1413-389X2007000100003> Acesso em janeiro de 2018

MARTINS, S. T. F., Processo Grupal e a Questão do Poder em Martín-Baró. **Psicol. Soc**., Porto Alegre, v.15 n.1, jan./jun. 2003

PATTO, M. H. S. Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo, **Casa do Psicólogo**, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza**. Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1981.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César, AYOUB, Manuela Cornachioni, DEBUSSI, Shirlei Neves. Violência e educação - Algumas contribuições da Psicanálise Freudiana e da teoria crítica. In: **Revista Pedagógica**, UnoChapecó, n. 19, ano 9, p. 7-30, jul./dez.2007

PAULINO-PEREIRA, F.C., **Psicologia Crítica**: Integração Entre Teoria E Prática Na Comunidade. 2014. Disponível em: http://docslide.com.br/documents/psicologia-critica-integracao-entre-teoria-e-pratica-na-comunidade.html. Acessado em 13 de abril de 2020.

PELISSARI, Maria **A. O diário de campo como instrumento de registro**. Piracicaba/SP, 1998.

REBOREDO, Lucília Augusta. **As Técnicas Grupais como Recurso Educativo. Apontamentos de sala de aula**. S/D.

REBOREDO, L. A., De Eu e Tu a Nós: O grupo em movimento como espaço de transformação das relações sociais. 2ª edição. Piracicaba: **Ed. Unimep**. 1995.

REGER, Roger. Psicólogo escolar: educador ou clínico. In: PATTO, Maria Helena S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

Ref.:Para uma leitura mais profunda à respeito das categorias sartreanas recomenda-se à leitura de Sartre (1963) ou do livro “De Eu e Tu a Nós” de Lucília A. Reboredo.

SOBRE OS AUTORES:

Fernando César Paulino-Pereira
Formação de Psicólogo pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000), graduação em Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia da Igreja Metodista (1994), graduação em Licenciatura em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000), mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1999), doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), Pós-Doutorado pela PUC-SP em Psicologia Social (2015). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: epifania.cps@gmail.com

Angela Maria Pereira
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC) - E-mail: angelamariavenda@hotmail.com

Lucas Horácio Zacura
Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC) - E-mail: lucaszacura@gmail.com

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR DIFERENTES TIPOS DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DE ADMINISTRAÇÃO-FCE/UNESP

Skills development through different types of learning in the Administration Tutorial Education Program

SATOLO, Eduardo Guilherme
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

NÓBREGA, Ana Carolina Nascimento
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

MENDONÇA, Beatriz Gomes
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

FIORETTI, Enzo Loureiro Alvarez
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

SILVA, Érica Patelli de Carvalho
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

ESTIMA, Guilherme Galvão
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

CHIQUITO, Guilherme Martins
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

MANDAI, Guilherme Takeshi
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

GALLEGO, Gustavo dos Santos
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

MARINS, José Augusto
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

PAVÃO, Maria Angélica de Castro
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

FURLAN, Mariana Oliveira
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

CENTAMORI, Mariana Postelhone
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

BARBOSA, Thales Campos Pereira
UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE)

Resumo: O Programa de Educação Tutorial (PET) desenvolve no estudante competências por meio de atividades que envolvem diferentes tipos de aprendizagem e habilidades a nível profissional, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Este artigo analisa as relações existentes entre as atividades desenvolvidas pelo PET-Administração da FCE/UNESP e os tipos de aprendizagem. Por meio de uma pesquisa-ação, identificaram-se as atividades e como estas se relacionam aos tipos de aprendizagem e auxiliam no desenvolvimento das competências. Amparados pela análise de correspondência, constatou-se que as atividades realizadas permitem ao PETiano aprimorar relações de aprendizado social e individual, e que em suas particularidades auxiliam no desenvolvimento das competências.

Palavras-Chave: Empreendedorismo. Competências. Tríade ensino, pesquisa e extensão.

Abstract: The Programa de Educação Tutorial (PET) develops skills in the student through activities that reach different types of learning and professional skills, through the connection between education, research and extension. This article analyzes the relations among the activities developed by PET-Administração from FCE / UNESP and the types of learning. Through a research-action, the activities were identified on how they are related to the types of learning and help in the skills development. Supported by the correspondence analysis, it was found that the activities carried out allow the PET-Administração members´ to improve social and individual expertise and assisted in their particularities through the development of skills.

Keywords: Entrepreneurship, Skills, Triad education, research and extension.

INTRODUÇÃO

A extensão universitária fortalece a relação universidade-sociedade e permite benefícios acerca dos processos de ensino-aprendizagem que ocorre entre discentes, docentes e a sociedade. A aplicação dos conhecimentos teóricos promove entendimento dos conteúdos trabalhados, uma vez que essas atividades possibilitam que o discente coloque em prática o que aprende em sala

de aula. De todo o aprendizado, o conteúdo passado é aquele julgado mais importante, assim como a forma que ele será transferido para a sociedade. As Universidades e Faculdades possuem a função de promover a integração, porém cada uma realiza ações diferentes para atingi-la. Tais ações são promovidas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e permitem a interdisciplinaridade ao superar as barreiras entre práticas e teorias (JENIZE, 2004).

O Programa de Educação Tutorial (PET), desenvolvido nas universidades, foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e objetiva o desenvolvimento de habilidades a nível profissional e cidadão, o que ocorre por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e do ensino-aprendizado. O programa é um complemento das atividades curriculares da graduação e espera formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento com atenção a padrões técnicos, éticos e sociais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

O PET tem como base a integração da tríade ensino - pesquisa - extensão, tendo como objetivo a melhoria da graduação. Para isso, o Programa pretende envolver os seus integrantes num processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos a partir do incentivo ao engajamento em atividades acadêmicas e extracurriculares (TOSTA, et al., 2006).

O PET-Administração foi criado em 2011 na Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Tupã e está vinculado ao curso de bacharelado em Administração. Sua vertente está ligada a temática de empreendedorismo, tendo como enfoque aprofundar temas relacionados a este assunto escasso na grade curricular dos graduandos. A compreensão do conceito empreendedor corrobora na formação de um profissional diferenciado, na qual os alunos têm a faculdade como um espaço para exercitar e aperfeiçoar características empreendedoras.

Perante o exposto e compreendendo a importância do PET, da temática empreendedorismo e da sua contribuição para formação de um discente diferenciado, este trabalho tem por objetivo analisar as relações existentes entre as atividades desenvolvidas pelo PET-Administração e os tipos de

aprendizagem, utilizando como critérios as classificações de Santos et al. (2013) e Chaves e Parente (2011).

REVISÃO TEÓRICA

Breve histórico e contextualização do Programa de Educação Tutorial (PET)

A vivência estudantil vai além das matérias obrigatórias para se graduar. As atividades complementares são tão necessárias quanto. Essas experiências são disponibilizadas pela instituição e colaboram para uma melhor formação.

O Programa de Educação Tutorial (PET) é realizado em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. O PET, segundo Santos filho et al. (2009), tem por objetivo proporcionar um diferencial na formação dos alunos de graduação, visando sempre a ação coletiva por meio da interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com isso, o programa auxilia o discente, promovendo atividades voltadas à melhoria social e inclusão, facilitando o estudo, diminuindo a evasão do curso e contribuindo para a formação profissional no âmbito científico, tecnológico, cultural e humanístico (PANOEIRO et al., 2011).

Organizado inicialmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), com o nome de Programa Especial de Treinamento, tinha como objetivo melhorar as condições de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior, mediante apoio à formação de grupos tutoriais de alunos. Porém, no ano de 1999, o programa passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

Em 2005, o Programa de Educação Tutorial foi oficialmente instituído pela Lei n°. 11.180/2005 (BRASIL, 2005) e regulamentado atualmente pela Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) e Portaria MEC n° 343, de 24 de abril de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). Estas portarias existem para demonstrar e definir como devem ser realizadas as atividades, bem como definir as normas do PET.

Em 2019, o PET conta com 841 grupos instalados em 121 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020),

somando mais de 9 mil alunos bolsistas e 842 tutores. Cada grupo PET é composto por até 12 alunos bolsistas, 04 não bolsistas e um tutor.

As atividades realizadas no programa têm como objetivo geral assegurar aos alunos oportunidades de aprendizagens que não estão nas grades curriculares convencionais.

O PET consiste em um investimento acadêmico que possui sérios comprometimentos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais.

Ensino, Pesquisa e Extensão

A quantidade de projetos existentes nas universidades públicas e privadas aumentaram nos últimos anos, porém o percentual de aplicação dessa tríade ensino, pesquisa e extensão é baixa.

No ensino, deve-se ter como foco a aprendizagem, caracterizada por atividades que atraem a participação dos alunos, uma interação dentro da qual se constroem capacidades tanto para o aluno, quanto ao professor pela simples troca de experiências. Na extensão, o processo de produção de conhecimento ocorre por meio do contato com o real, com ênfase no coletivo. Por fim a pesquisa, terceira parte dessa tríade, tem o objetivo de ampliar a visão, ação, reflexão e autonomia intelectual, com princípio educativo e científico (PANOEIRO, et al., 2011).

A integração do ensino, pesquisa e extensão procura tornar o conhecimento científico acessível aos diferentes segmentos sociais, como também proporcionar ao estudante uma maior viabilidade, estímulo e interação com os diversos segmentos sociais. A tríade é fundamental nas universidades brasileiras, pois a inclusão das atividades de ensino, pesquisa e extensão faz do universitário uma pessoa autônoma, competente e ética. A universidade busca mudar a forma de conhecimento por meio da tríade, transformando o modelo de transmissão de conhecimento, para produção de conhecimento e transmissão de saber científico, aliado com a pesquisa, ensino e extensão (MOITA; ANDRADE, 2009; PIVETTA et al., 2010).

Dentro dos grupos PET, a tríade é tratada na Portaria nº 976/2010, que descreve a necessidade de executar “atividades que possibilitem uma formação acadêmica ampla aos estudantes e que envolvam ensino, pesquisa e extensão” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 40).

O Processo de Ensino-Aprendizagem

Nessa sociedade, tudo e todos se transformam em informação e conhecimento, uma realidade em que qualquer simples atividade é mais um dado. Esse desafio será o de converter os progressivos dados e o seu intenso fluxo em conhecimento. Por isso, a informação tem uma relação inerente à atividade, assim sendo, deve ser conhecida, processada, compreendida e utilizada para o seu propósito, isso no meio em que se vive (CHAVES; PARENTE, 2011).

Para haver eficácia no processo de ensino-aprendizagem, seja nos aspecto humano, profissional ou cidadão, é necessário o treinamento do aluno a fim de fortalecer sua autonomia como ser pensante, emocional, social, político e profissional. Aspectos estes que libertam o pensamento e a capacidade crítica do aluno em sociedade (PEREIRA, 2014).

As competências assumem dimensões diferentes no processo de ensino e aprendizagem, todavia, dependem da atividade que se desenvolve, fomentando determinados saberes, sendo elas: competências teóricas, cognitiva, instrumental e a social (CHAVES; PARENTE, 2011):

– Competência teórica: tem relação com o saber, ou seja, o conhecimento já adquirido. Tem relação com os conceitos que os alunos conhecem nas mais diversas áreas disciplinares, como matemática, economia, gestão, entre outras;

– Competência cognitiva: exige que o aluno tenha domínio em saber aprender, utilizando-se de métodos personalizados e estratégias que potencializam e facilitem seu processo de aprendizagem;

– Competência instrumental: refere-se a saber fazer, constituída por um conjunto de técnicas, nas quais se coloca em prática o conhecimento adquirido. Aprender a fazer significa saber como utilizar as informações, dessa forma o conhecimento passa a ter utilidade;

– Competência social: tem relação com a forma como o indivíduo age, ou seja, o saber-ser que desenvolve habilidades nas relações interpessoais. Potencializa a personalidade, desenvolvendo a autonomia e individualidade do indivíduo.

Para que as bases saber-conhecer e saber-ser sejam estimuladas é indicado que simulem a realidade, ou seja, o mercado de trabalho (CHAVES;

PARENTE, 2011). A resolução de problemas relacionados às rotinas organizacionais agrega à aprendizagem tanto individual quanto a coletiva, ou o aprendizado individual-cognitiva (IC) e sócio prática (SP) (SANTOS et al., 2013).

A abordagem individual-cognitivo (IC) é descrita como tradicional, ocorrendo por meio de construções cognitivas. Nesse modelo, destaca-se a exposição em sala de aula, treinamentos formalizados e de natureza explícita, com mecanismos como livros e manuais interpretados por professores/ facilitadores.

Na abordagem sócio-prático (SP) seu conhecimento deriva da aprendizagem na prática, como exemplificação está a experimentação, como os estágios, em que ocorre a presença de um mentor que possui experiência e contribui para a formação de outra pessoa, a partir da ação conjunta na qual diversas pessoas se dedicam a determinada atividade.

As estratégias de aprendizagem de forma coletiva incentivam a troca de conhecimento por meio da interação mútua. Além de adquirir conhecimentos de forma coletiva, seja por meio de leituras, discussões, seminários, entre outros, os alunos assumem uma postura ativa diante das decisões, adversidades e problemas que devem ser resolvidos em qualquer atividade (ODELIUS et al., 2011).

Ressalta-se a importância das atividades acadêmicas que permitem relacionar o conteúdo teórico que se aprende em sala de aula com estas experiências. As práticas integrativas, permitem integrar a teoria e a prática, permitindo o desenvolvimento crítico e de competências relacionadas ao conteúdo teórico, aprimorando o conhecimento por meio das experiências proporcionadas (PINHEIRO, 2019).

PET e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem

Segundo Da Rosa et al. (2019), o diferencial do programa PET é o aprendizado que este fornece para a estruturação pessoal, enquanto membro da sociedade, e profissional, uma vez que o programa desenvolve nos participantes valores e capacidades necessárias no mercado de trabalho, como: relacionar-se interpessoalmente, conhecimentos diversos, senso crítico, empatia, dentre outros.

Nessa linha teórica, Santos et al. (2015) destacaram que ações executadas pelo PET-Engenharias da UFAL, por meio da execução de projetos de extensão que visam suprir uma necessidade da comunidade na qual o grupo PET está inserido, ou por meio de atividades direcionadas para o público interno da faculdade, ou por meio de atividades voltadas para os membros do grupo, geraram uma troca mútua de informações e conhecimentos, havendo uma melhora nas capacidades dos instrutores (PETianos) que se desenvolveram na medida que os projetos foram executados (SANTOS et al., 2015).

O PET realiza o emprego do ensino-aprendizagem nas atividades, segundo descrito pelo PET-Fisioterapia da UNIPAMPA, por intermédio das atividades internas realizadas pelo grupo. Os autores citaram como exemplo a atividade “Ler e Discutir”, que proporcionou o crescimento pessoal dos membros da equipe que avaliaram o programa como uma experiência positiva, devido a oportunidade de contato entre docente (tutor) e discentes, que a atividade oferece. Tal contato faz com que ocorra um desenvolvimento dos integrantes, os quais transmitem e absorvem conhecimento em suas diversas formas, seja curricular ou experiências vividas (DA ROSA et al., 2019).

METODOLOGIA

Para atingir o seu objetivo, este artigo conduziu uma análise qualitativa, tendo como estrutura teórica o emprego da pesquisa-ação (MELLO et al., 2012). Tal fato justifica-se pelo envolvimento dos autores que, no cotidiano, carregam conhecimento das habilidades e valores adquiridos nas atividades do Programa de Educação Tutorial (PET) - Administração, na Unesp - Campus de Tupã.

Thiollent (2007) ressaltou que para uma pesquisa-ação ser válida, necessita-se de uma ação por parte das pessoas, implicados em um problema observado e realização de investigações científicas, pois com ela buscam obter informações de difícil acesso, mas que fomentam a busca pelo conhecimento por meio de atividades aplicadas em variadas situações anteriores.

Com a pesquisa-ação, o pesquisador tem a oportunidade de interferir no objeto de estudo com base em seus conhecimentos prévios, onde seguem os processos de: planejamento; coleta de dados; análise dos dados e planejamentos das ações (MELLO et al., 2012).

No planejamento da pesquisa-ação, as etapas se subdividem em: definir a estrutura teórica, na qual estabelecem todas as atividades desenvolvidas no PET-Administração baseadas nas competências denominadas de “ações”.

A coleta de dados com o grupo experimental ocorreu no mês de maio de 2019, durante as reuniões semanais presenciais de planejamento de atividades do grupo, contando com a presença dos PETianos e do tutor. Previamente a categorização das atividades foi conduzido uma sensibilização sobre a pesquisa e os conceitos teóricos relativos aos tipos de aprendizagem propostos por Chaves e Parente (2011) e Santos et al. (2013).

Com isso, o processo de categorização ocorreu a partir da percepção dos PETianos e tutor, os quais já realizaram as atividades apresentadas nesta pesquisa por pelo menos uma vez, e sendo os principais beneficiados com as competências envolvidas em sua construção. Desta forma, durante as reuniões cada atividade praticada pelo PET-Administração foi debatida, e a partir do consenso estabeleceu-se as designações de categorização para cada atividade em:

- Tipo de ação: interna, quando focada ao próprio grupo PET, ao Campus ou externamente, quando permite a participação além do público interno, da comunidade também;

- Competências desenvolvidas: retrata aspectos que se espera desenvolver pelos PETianos com as ações: organização, raciocínio lógico, flexibilidade, criatividade, comunicação, resiliência, proatividade, assertividade e liderança;

- Tipo de aprendizagem, segundo Santos et al. (2013): aprendizado individual-cognitivista (IC) ou aprendizagem sócio prática (SP);

- Tipos de aprendizagem, segundo Chaves e Parente (2011): competências teóricas, cognitiva, instrumental e a social.

Desta forma, a categorização das atividades realizadas pelo PET-Administração ocorre por meio de variáveis categorias qualitativas.

Para o desenvolvimento das análises dos dados coletados, realizou-se o emprego da análise multivariada de correspondência simples. A análise multivariada de correspondência simples é considerada uma ferramenta de mapeamento percentual. Segundo Hair (2009), esta técnica é utilizada em situações em que se possui dados categóricos, com a necessidade de extrair um

número maior de informações em relação às variáveis. Também conhecida como ANACOR, é definida como uma forma de representar visualmente objetos de um indivíduo em duas ou mais dimensões (HAIR, 2009), e permite a visualização das relações de destaque de um elevado conjunto de variáveis entre si (CARVALHO; STRUCHINER, 1992). Para esta análise, foi empregado o software Minitab versão 18.

Carvalho e Struchiner (1992) relataram em sua pesquisa as etapas da análise multivariada de correspondência simples, e apontam características importantes referentes as saídas dos dados. A representação gráfica obtida por meio da análise multivariada de correspondência simples possibilita visualizar a distribuição das variáveis na sua relação com todas as outras, sendo que cada categoria de cada variável é representada por um ponto. Cada categoria de cada variável tem calculada sua distância para todas as demais, sendo que as distâncias entre os pontos representam as relações entre as variáveis que se deseja analisar, configurando uma nuvem de pontos em um espaço multidimensional.

Os autores descrevem que a análise se baseia, essencialmente, na comparação da distribuição da categoria na população e na classe, e que para a descrição qualitativa das classes é conduzida por meio das categorias com maior significado na construção de cada classe. Desta forma, a definição dos eixos ocorre pela sua capacidade de preservar as relações entre as categorias das variáveis, onde cada uma delas contribui para a definição dos eixos de forma diferenciada. Esta contribuição é chamada "contribuição absoluta" e devem ser nomeadas pelo pesquisador para representar as categorias que se apresentam fortemente correlacionadas com este eixo e entre si.

Por fim, o planejamento de ações foi conduzido a partir dos gráficos gerados na análise de correspondência, os quais passaram por avaliações e gerações dos resultados que construíram um caráter explicativo do perfil das atividades e suas competências desenvolvidas.

RESULTADOS

O PET-Administração

O grupo PET-Administração, implementado em 01 de agosto de 2011 no campus da Faculdade de Ciências e Engenharia da UNESP, tem como primeiro tutor o Prof. Dr. Wagner Luiz Lourenzani, com 12 PETianos. Em 2012, o Prof. Dr. Timóteo Ramos Queiroz assumiu a tutoria do grupo até o 2° semestre de 2015, tempo pelo qual passaram 21 discentes. Desde então, o grupo é tutorado pelo Prof. Dr. Eduardo Guilherme Satolo e nesse período, 24 PETianos se tornaram egressos com um tempo de participação médio de 15 meses, sendo que, excepcionalmente, quatro completaram o tempo de 24 meses, mínimo para certificação de reconhecimento pelo MEC.

No ano de 2019, no período de condução desta pesquisa, nove membros compunham o grupo, compartilhando os valores de trabalho em equipe, comprometimento, ética, respeito, responsabilidade, excelência e empreender sempre com seus valores.

As atividades propostas para o ano letivo de 2019 são definidas por meio do planejamento anual de atividades (PET-ADMINISTRAÇÃO, 2019) o qual é estabelecido de modo coletivo pelos PETianos e tutor no ano letivo anterior. Este planejamento de atividades é apresentado ao Conselho de Curso e ao Comitê Local de Avaliação e Acompanhamento (CLAA) da Universidade os quais deliberaram favoravelmente a sua execução.

O Grupo PET-Administração inicia o ano letivo no “Calouros no campus”, recebendo os recém-ingressantes e seus pais no campus, divulgando o programa e os ajudando com informações pertinentes ao momento, posteriormente, na “Apresentação para os calouros”, os PETianos difundem o programa aos novos discentes, introduzindo os valores, competências e relatando sobre as atividades a ocorrer no período letivo.

Como atividades propostas para o ano de 2019, teve a “Educação Empreendedora”, em parceria com a UNATI (Universidade Aberta à Terceira idade), na qual os PETianos juntos ao grupo em questão desenvolvem aulas, oficinas e debates com temas atuais e relevantes, para troca de experiências e crescimento mútuo. Outra versão da mesma atividade, contudo, com os artesãos da cidade de Tupã, que participam de uma feira semanal na praça matriz; o

grupo PET recebeu e percebeu defasagens na elaboração de marketing, precificação e pesquisa de mercado, e em encontros auxiliou os artesãos a repensar a forma de empreender. No “PetCult/Atualidades” foram escolhidos temas atuais para exposição de documentos, vídeos, reportagens e conteúdos em geral para formação de opiniões e debate. O “Bem-vindo a tribo” abordou temas importantes que comumente permeiam o período de transição que é a entrada dos calouros na universidade, assim como dicas, aprendizados e causos. Nos “Seminários” os PETanos designam temas de sua preferência para apresentar ao grupo.

O “StartPET” consistiu em um desafio empreendedor oferecido à Universidade e comunidade, para que se aprimore valores e competências característicos dos PETianos, com viés em potencial de produção de lucro, sendo originado do “ComPET”, porém, este tem temática mutável a cada ano.

No “Empreendedorismo na prática” foi escolhido um ou mais empreendedores para conversar e contar suas dificuldades, motivações e visões de mercado. Os “cursos de capacitação” foram oferecidos ao grupo por pessoas externas ou do próprio grupo, com temas de sua escolha e que possam agregar conhecimentos afim. O “OpenPET” teve como premissa provocar discussões entre PETianos e comunidade acadêmica acerca de assuntos diversos, para melhor absorção e análise crítica.

No “A um passo do mercado de trabalho”, estudantes que voltam a universidade para apresentar seus estágios foram convidados a deliberar sobre o tema, todavia, de maneira mais intimista, para que o público tenha uma aproximação e melhor aproveitamento do evento. As visitas técnicas foram planejadas semestralmente e eventualmente, possuem vagas limitadas para a comunidade acadêmica, para preenchimento de vagas. Os eventos científicos SudestePET e EnaPET foram encontros regionais e nacionais de grupos PET que contribuem para formação e desenvolvimento pessoal dos PETianos, o EPU compartilha dos mesmos ideais, mas entre os grupos PET UNESP.

Classificação das atividades desenvolvidas pelo PET-Empreendedorismo

O Grupo PET-Administração conta com atividades internas e/ou externas, utilizando-se da tríade (pesquisa, ensino e extensão) para desenvolver no PETiano competências e habilidades empreendedoras. Além disso, as atividades almejam contribuir para alguma das competências definidas pelo grupo PET, a saber: organização, raciocínio lógico, flexibilidade, criatividade, comunicação, resiliência, proatividade, assertividade e liderança. Estas atividades relacionam-se também com os tipos de aprendizagem, apresentados por Santos et al. (2013) e Chaves e Parente (2011).

A partir das reuniões entre os PETianos e tutor, elaborou-se o Quadro 1 sobre as ações desenvolvidas pelo PET-Administração, e conduzindo sua associação quanto ao tipo de ação, competências desenvolvidas e o tipo de aprendizagem quanto às classificações de Santos et al. (2013) e Chaves e Parente (2011).

Nota-se pelo Quadro 1 a diversidade de atividades promovidas pelo grupo PET-Administração. As atividades categorizadas como internas, que são focadas no próprio grupo PET e nos discentes da FCE, obtiveram uma frequência superior as atividades categorizadas como externas. Isto ocorre pela própria orientação das Portaria MEC que incentivam a realização de atividades que valorizem o fortalecimento de temas deficientes na graduação, o qual para este grupo é o tema de empreendedorismo. As atividades externas, no entanto, apresentam-se de valia para o grupo, pois são pautadas pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e passam a comunidade por meio da extensão os conceitos aprendidos em sala de aula, os quais são transmitidos pelo ensino, e posteriormente divulgados com a publicação de artigos (pesquisa).

Quadro 1: Categorização das atividades do PET-Administração quanto tipo de ação, competências desenvolvidas e tipo de aprendizagem

Atividade	Tipo de ação		Competências Desenvolvidas									Tipo de aprendizagem					
												Santos et. al (2013)		Chaves e Parente (2011)			
	Interno	Externo	Organização	Raciocínio Lógico	Flexibilidade	Criatividade	Comunicação	Resiliência	Proatividade	Assertividade	Liderança	Individual-cognitiva (IC)	Sócio prática (SP)	Teórica (T)	Cognitiva (C)	Instrumental (I)	Social (S)
Curso de capacitação	X		X	X		X	X	X				X		X	X	X	
Dinâmica	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X
Empreendedorismo na prática	X		X	X	X		X		X	X	X		X	X	X		
MeuSucesso	X			X	X	X	X			X		X		X	X		
Pesquisa	X		X	X			X	X		X		X	X	X	X	X	X
PETCult	X		X	X	X	X	X		X	X		X			X		
Processo Seletivo	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X
Seminários	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			X
Toefl	X		X	X			X	X		X		X				X	
Bem-vindo a tribo	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X			X		X
ComPET		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X
Educação Empreendedora		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X
Interprojetos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			
OpenPET		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X					X
Eventos: SudestePET; EPU; ENAPET		X	X	X	X	X	X		X	X			X				X
Visita Técnica	X		X	X			X		X				X		X		
Frequência (%)	69	31	94	100	75	75	100	44	75	88	56	50	63	44	56	44	56

As atividades conduzidas pelos PETianos permitem a estes desenvolverem as competências projetadas pelo grupo, sendo estas, com exceção da competência resiliência presentes em um nível superior a 74% em todas as atividades. O desenvolvimento destas competências alinha-se às necessidades formativas de um profissional da Administração que se destaque no mercado de trabalho. Quanto à baixa frequência da competência resiliência, esta está atrelada à maturidade do grupo, que por atuar no desenvolvimento das atividades de modo constante, já possui autonomia e maturidade para lidar com os problemas que ocorrem.

A relação entre as atividades propostas pelo PET-Administração com os tipos de aprendizagem descritos por Santos et. al. (2013) e Chaves e Parente (2011) destaca-se por ter uma distribuição na classificação entre 44% e 63%. Nota-se que as atividades que possuem um tipo de aprendizagem Individual-cognitiva (IC), segundo Santos et al. (2013), como cursos de capacitação, Meu Sucesso, PETCult, ComPET, OpenPET tendem a ser tipos de atividades na classificação de Chaves e Parente (2011) denominadas de teórica (T) ou cognitiva (C). Enquanto tipos de atividades sócio prática, como dinâmica, empreendedorismo na prática, seminários, eventos, entre outros, tendem a ter um perfil instrumental (I) e/ou social (S).

Análise correspondência das atividades desenvolvidas pelo PET-Administração

Por meio da análise multivariada de correspondência simples, é possível estabelecer importantes relações sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo PET-Administração, os tipos de ação, as competências desenvolvidas e os tipos de aprendizagem.

Para tanto, três gráficos foram gerados a partir do software Minitab versão 18 (Fig. 1, Fig. 2 e Fig. 3). Nestes gráficos o eixo X, denominado de tipo de ação, remete a categorização da atividade realizada pelo PET-Administração em interna ou externa, sendo que a esquerda do gráfico (escala 0,0 a -0,3) a atividade em análise destaca-se por ser categorizada como interna, e a direita do gráfico (escala 0,0 a +0,2) a atividade em análise destaca-se por ser categorizada como externa. O eixo Y, denominado de tipo de aprendizagem, remete as classificações do tipo de aprendizagem, sendo que quando localizada na parte inferior do gráfico (escala 0,0 a -0,3) a atividade é categorizada como de perfil coletivo, e quando localizada na parte superior do gráfico (escala 0,0 a +0,2) a atividade é categorizada como de perfil individual. Como destacado por Carvalho e Struchiner (1992), a nuvem de pontos

resultante da análise de correspondência simples é calculada em função da distância que cada variável possui das demais, sendo que as distâncias entre os pontos representam as relações entre as variáveis que se deseja analisar, com isso, quando atividades apresentam-se próximas entre si, há um similaridade em sua categorização, o qual é descrito nos resultados de cada figura.

A Fig.1 destacada remete os resultados da análise de correspondência, considerando as atividades praticadas pelo PET-Administração.

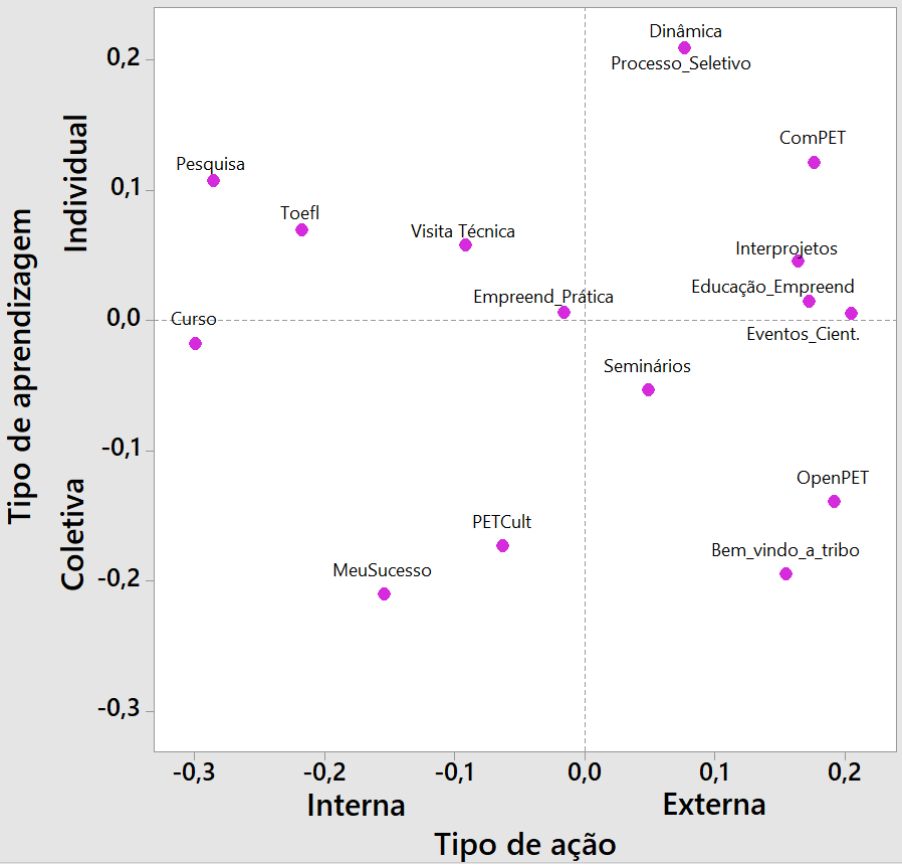


Figura 1: Análise multivariada sobre as atividades realizadas pelo PET-Administração
Fonte: os autores

Analisando a Fig. 1 no que compete o tipo de ação, encontram-se as atividades curso, pesquisa, Toefl, visita técnica, MeuSucesso, PETcult que se caracterizam como atividades desenvolvidas internamente apenas pelos PETianos. Já atividades como eventos científicos, educação empreendedora, interprojetos, openPET, bem-vindo a tribo, atendem ao quesito externo, pois remete à elaboração ou participação de não-PETianos. Nota-se que a atividade empreendedorismo na prática abrange os dois

quesitos e é elaborada pelos PETianos, contudo, com convidado externo, por isso está no intermédio desta escala.

Quanto ao tipo de aprendizagem, nota-se pela Fig. 1 que nos quadrantes superiores concentram-se atividades como dinâmica, processo seletivo, comPET, nas quais o desenvolvimento se dá pela interação coletiva e de teor prático. Em contrapartida, nos quadrantes inferiores, encontram-se atividades como seminários, PETcult e MeuSucesso, nas quais o conhecimento é absorvido de modo individual cognitivo, pois exigem reflexão e dedicação particular.

Na Fig. 2, conduz-se a análise multivariada, levando em consideração o tipo de ação, as competências desenvolvidas pelo PET-Administração e os tipos de aprendizado.

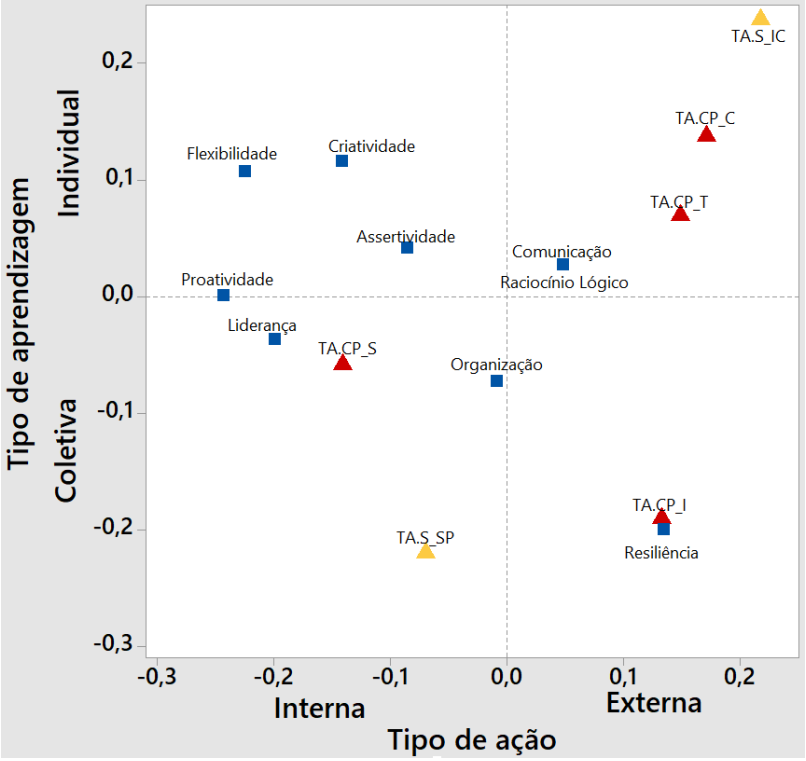


Figura 2: Análise multivariada entre o tipo de ação, as competências desenvolvidas pelo PET-Administração e os tipos de aprendizado.
Legenda: Triângulos (Δ) representam os tipos de aprendizagem (TA) de Chaves e Parente (CP) ou Santos et al (S) e suas classificações em cognitiva (C), teórico (T), social (S), instrumental (I), sócio prática (S) e individual-cognitiva (IC).
Quadrados (□) representam as competências desenvolvidas no grupo PET-Administração
Fonte: os autores

A interpretação da Fig. 2 permite observar inicialmente que no eixo horizontal, tipo de ação, estão as atividades de característica interna e externa, corroborando com a análise da Fig. 1. No eixo vertical, encontram-se os tipos de aprendizagem, onde observa-se que as classificações que envolvem conhecimento criado de modo coletivo como instrumental e social, pela teoria de Chaves e Parente (2011) e sócio prática, pela teoria de Santos et al. (2013) encontram-se no quadrante inferior. No quadrante superior estão conhecimentos desenvolvidos pelas atividades de perfil individual, como individual cognitiva, pela teoria de Santos et al. (2013) e cognitiva e teórico, pela teoria de Chaves e Parente (2011).

Observa-se pela Fig. 2 que, para os PETianos e tutor do grupo PET-Administração, a aprendizagem do tipo intelectual (I) e sócio prática são desenvolvidas de forma coletiva e estas auxiliam no desenvolvimento da competência resiliência por parte dos PETianos.

O aprendizado social é desenvolvido em atividades externas e está praticamente dividido em relação aos tipos de ação, ou seja, na forma individual ou coletiva. O aprendizado social, auxilia no desenvolvimento das competências de organização, liderança e proatividade.

Já o aprendizado teórico e cognitivo é desenvolvido por ações do tipo interna e de forma individual-cognitiva, promovendo o desenvolvimento de competências de comunicação e o raciocínio lógico.

Por fim, um conjunto de competências, a citar, flexibilidade, assertividade e criatividade possuem um perfil de desenvolvimento junto a atividades externas, e quanto ao tipo de aprendizado desenvolvem de forma equitativa o social, o teórico e o cognitivo.

Por fim, na Fig. 3 é representado o resultado da consolidação entre as atividades conduzidas pelo grupo PET-Administração, o tipo de ação, os tipos de aprendizado e o desenvolvimento das competências, a partir da análise multivariada de correspondência simples. Deste resultado geraram-se seis agrupamentos que retratam as relações que ocorrem entre as atividades e a categorização. Ressalta-se que o agrupamento resulta da representação gráfica do cálculo estatístico, o que não condiciona que as relações estabelecidas no agrupamento sejam exclusivas entre seus pertencentes. Desta forma, compreende-se que relações ocorrem de modo explícito, quando estes são elementos do grupo, ou de modo implícito, quando não pertencem ao elemento do grupo.

Tal aspecto é de importante reflexão pois nos grupos G1, G2 e G4, por exemplo, não há em sua composição elementos da categorização de competências desenvolvidas (□), o que pelo modelo de análise representa que o desenvolvimento das competências ocorre de modo implícito, enquanto para os grupos G3, G5 e G6 este se dá de maneira explícita.

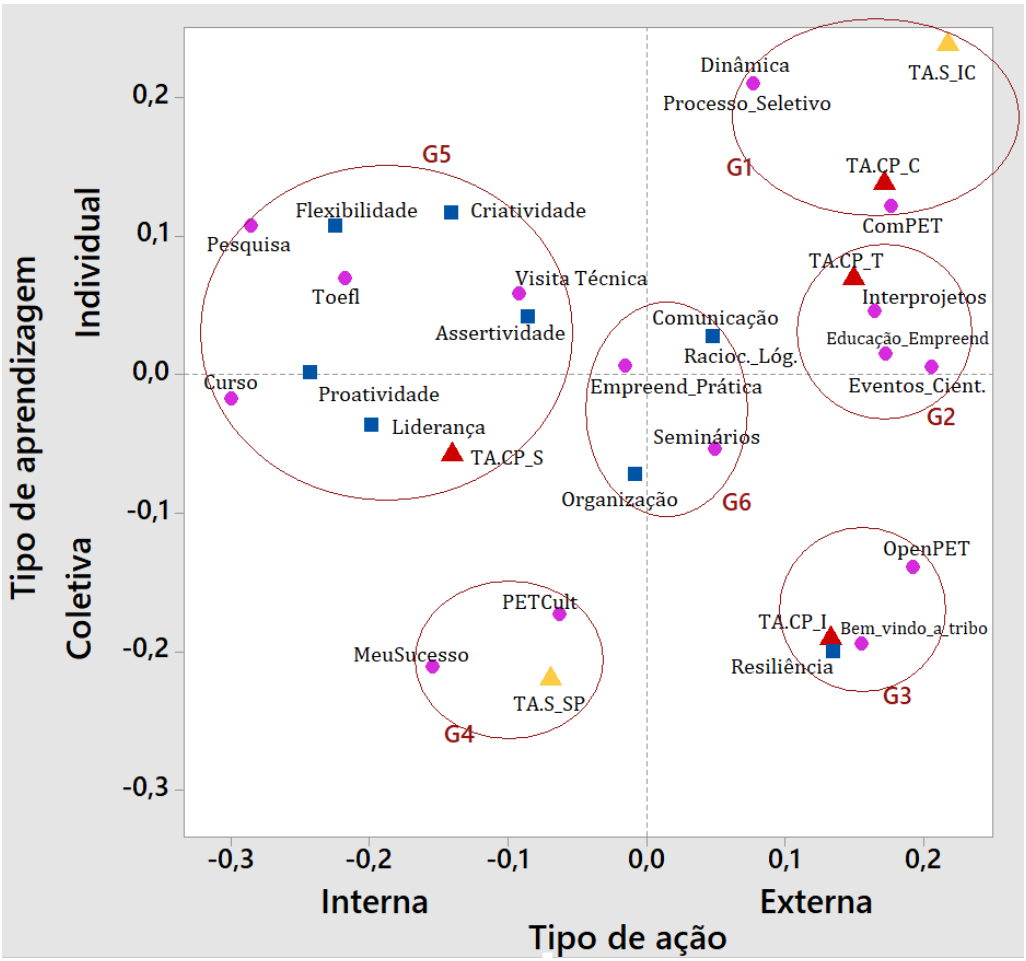


Figura 3: Análise multivariada entre as atividades, o tipo de ação, as competências desenvolvidas pelo PET-Administração e os tipos de aprendizado.
Legenda: Triângulos (Δ) representam os tipos de aprendizagem (TA) de Chaves e Parente (CP) ou Santos et al (S) e suas classificações em cognitiva (C), teórico (T), social (S), instrumental (I), sócio prática (S) e individual-cognitiva (IC).
Quadrados (□) representam as competências desenvolvidas no grupo PET-Administração
Fonte: os autores

De modo específico, o grupo 1 (G1) é composto pelas atividades dinâmica, processo seletivo e comPET, as quais desenvolvem de modo explícito os tipos de aprendizagem individual cognitivo pela teoria de Santos et al. (2013) e cognitiva pela

teoria de Chaves e Parente (2011). Para este grupo as competências desenvolvidas no grupo PET-Administração são obtidas pela de modo implícito.

No grupo 2 (G2), as atividades interprojetos, educação empreendedora e eventos científicos desenvolvem de modo explícito o tipo de aprendizado teórico pela teoria de Chaves e Parente (2011). Para este grupo todas as competências desenvolvidas no grupo PET-Administração são obtidas de modo implícito.

No grupo 3 (G3), as atividades openPET e bem vindo a tribo proporcionam de modo explícito o tipo de aprendizado instrumental pela teoria de Chaves e Parente (2011) e o desenvolvimento da competência resiliência.

No grupo 4 (G4), as atividades PETcult e MeuSucesso atuam de modo explícito no tipo de aprendizado sócio prática pela teoria de Santos et al. (2013). Para este grupo, todas as competências desenvolvidas no grupo PET-Administração são obtidas pela de modo implícito.

No grupo 5 (G5), encontram-se as atividades curso, pesquisa, Toefl, visita técnica, que promovem de modo explícito o desenvolvimento de competências específicas, como flexibilidade, assertividade, proatividade e liderança, com o tipo de aprendizado social segundo Chaves e Parente (2011).

Por fim, no grupo 6 (G6) as atividades empreendedorismo da prática e seminários promovem de modo explícito aos PETianos o desenvolvimento das competências raciocínio lógico, organização e comunicação. Para este grupo, o não foi indicada de maneira explicita o de um tipo de aprendizado, sendo para estas atividades a aprendizagem desenvolvida de maneira implícita.

CONCLUSÕES

A criação do Programa de Educação Tutorial tem em sua essência estimular o desenvolvimento de competências em alunos de graduação. Nesta pesquisa, foi possível verificar a forte contribuição que as atividades desenvolvidas pelo PET-Administração promovem em seus membros, tornando profissionais aptos e preparados para os desafios exigidos pelo mercado de trabalho.

Esta formação é promovida por atividades distintas que envolvem a tríade do ensino, pesquisa e extensão. As atividades praticadas pelo PET-Administração, conforme resultados da análise multivariada de correspondência simples, na percepção dos participantes do grupo experimental, quando categorizadas em função

do tipo de aprendizagem individual, tende a auxiliar no desenvolvimento das competências flexibilidade, criatividade, assertividade e comunicação, enquanto atividades com tipo de aprendizagem coletiva, tende a auxiliar no desenvolvimento das competências liderança, organização e resiliência.

Desta forma, esta pesquisa demonstra a partir da percepção de seus participantes a importância do PET-Administração da FCE/Unesp, e como a diversidade de atividades propostas colabora por meio de distintos tipos de aprendizagem para o desenvolvimento de competências, corroborando aos apontamentos de Ballou-Roque (2012) sobre a capacidade formativa do PET para o desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências junto aos estudantes de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11180-23-setembro-2005-538611-normaatualizada-pl.html. Acesso em 19 dez 2019.

BALAU-ROQUE, Marina Mercante. A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do Ensino Superior. 2012. 119 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250955>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CARVALHO, Marília Sá, STRUCHINER, Cláudio José. Correspondence Analysis: An Application of the Method to the Evaluation of Vaccination Services. **Cad. Saúde Públ,** Rio de Janeiro, n. 8, v. 3, p. 287-301, 1992

CHAVES, Rosário Rito, PARENTE, Cristina. O empreendedorismo na escola e o paradigma das competências: o caso da Junior Achievement – Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.67, p.65-84, 2011.

DA ROSA, Helena Fraga et al. Ser Petiano: um relato de experiência sobre os benefícios do Pet na graduação. In: **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em: http://200.132.146.161/index.php/siepe/article/view/38771.

HAIR, Joseph. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman Editora, 2009.

JENIZE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. In:** Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2, Belo Horizonte; Paraíba: 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf. Acesso em 07 mar 2018.

MELLO, Carlos Henrique Pereira et al. Pesquisa-ação na engenharia de produção: proposta de estruturação para sua condução. **Production**, v. 22, n. 1, p. 1-13, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). **Apresentação – PET**, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/pet. Acesso em: 20 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). **Manual de Orientações – PET**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/pet/232-programas-e-acoes-1921564125/pet-programa-de-educacao-tutorial-645721518/12228-manual-de-orientacoes-pet>. Acesso em 07 mar 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). **Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013.** Diário Oficial da União nº 212, de 25/04/2013, Seção 1, pág.24.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). **Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010**, Diário Oficial da União, de 31/10/2013, Seção 1, pág.40..

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro, ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação.** *Rev. Bras. Educ.,* v.14, n.41, pp.269-280, 2009. https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006.

ODELIUS, Catarina Cecília. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. Cadernos EBAPE.BR, v. 9, n. 1, p. 199-220, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323227828012>.

PANOEIRO, Nathalie M. O Programa de Educação Tutorial e o equilíbrio da tríade ensino, pesquisa e extensão: estudo de caso na engenharia de controle e automação do CEFET-MG. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, XXXIX, Blumenau, SC, 2011. Disponível em: http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/8/sessoestec/art1977.pdf

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho**. Ensino Superior: Unicamp. Disponível em: < https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho>. Acesso em: 10 março 2018.

PET-ADMINISTRAÇÃO. **Planejamento anual de atividades – 2019**, 2019. Disponível em: https://www.tupa.unesp.br/Home/ensino/graduacao/pet-administracao-empreendedorismo/planejamento-2019.pdf.

PINHEIRO, Antônia Dara Kércia Gomes; AMARAL, Carlos Eduardo Menezes. Experiências de monitoria: contribuição para aproximação entre prática profissional e conteúdos iniciais do curso. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 5, n. 1, mar. 2019. ISSN 2446-6042. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/3069>.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, pp. 377-390, 2010.

SANTOS, Marcos Gilberto et al. Como aprendem os empresários juniores no Brasil: um estudo quantitativo sobre as modalidades de aprendizagem organizacional. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 14, n. 3, p. 372-388, set./dez. 2013.

SANTOS, Lucas Araújo et al. **O PET Engenharias como potencial ativo no ensino da engenharia de produção da UFAL - Campus do Sertão**. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DE SERGIPE, 7., 2015, São Cristóvão. Disponível em: <http://simprod.ufs.br/pagina/18182>.

SANTOS FILHO, Diolio José dos et al. **Educação Tutorial: Uma proposta de formação diferenciada em engenharia**. In: Encontro Anual da Associação Brasil-Japão de Pesquisadores, 18, São Paulo: USP, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008

TOSTA, Rosa Maria et al. **Programa de Educação Tutorial** (PET): uma alternativa para a melhoria da graduação. Psicol. Am. Lat., México, n. 8, nov. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400004&lng=pt&nrm=iso>.

SOBRE OS AUTORES

Eduardo Guilherme Satolo
Doutor em Engenharia de Produção e Professor Associado da UNESP – FCE/Tupã
eduardo.satolo@unesp.br

Graduandos em Administração e PETiado do PET-Administração:

Ana Carolina Nascimento Nóbrega - ana_nnobrega@yahoo.com

Beatriz Gomes Mendonça - beeatriz.mendonca@hotmail.com

Enzo Loureiro Alvarez Fioretti - enzofioretti@hotmail.com

Érica Patelli de Carvalho Silva - erica.patelli@hotmail.com

Guilherme Galvão Estima - guigalvaoestima@hotmail.com

Guilherme Martins Chiquito - guilhermechiquitto@gmail.com

Guilherme Takeshi Mandai - guitmandai@hotmail.com

Gustavo dos Santos Gallego - gustavosgallego572@gmail.com

José Augusto Marins – josemarins.braze@gmail.com

Maria Angélica de Castro Pavão - mariaangelica.castrop@gmail.com

Mariana Oliveira Furlan - mariifurlan@yahoo.com

Mariana Postelhone Centamori - marianacentamori@gmail.com

Thales Campos Pereira Barbosa - thalescpbarbosa@gmail.com

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM EQUIPES INTERPROFISSIONAIS: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL SOB A ÓTICA DOS TRABALHADORES

Permanent education practices with interprofessional teams: worker's view on the situational diagnosis

BAZILIO, Jennifer
Faculdade de Enfermagem – UNICAMP

PEREIRA, Jéssica de Aquino
Faculdade de Enfermagem – UNICAMP

FIGUEIRA, Maura Cristiane e Silva
Faculdade de Enfermagem – UNICAMP

SILVA, Eliete Maria
Faculdade de Enfermagem – UNICAMP

COUTINHO, Veronica Rita Dias
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

RESUMO: Objetivos: descrever perfil sociodemográfico e das equipes interprofissionais, analisar como estes avaliam as práticas de Educação Permanente em Saúde, bem como realizar um diagnóstico de tais práticas. Método: estudo transversal, de abordagem quantitativa e qualitativa realizado nas Unidades Básicas de Saúde. Participaram do estudo 124 profissionais das equipes interprofissionais. Os dados foram coletados por meio de entrevista e analisados por estatística descritiva. Para a análise qualitativa seguimos o método de análise de conteúdo. O estudo foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo avaliado e aprovado sob o nº72333417.0.0000.5404. Resultados: Em sua maioria os profissionais são do sexo feminino (80,6%), idade média de 43,6 (Desvio Padrão=8,8) anos, 78 (62,9%) atuam na Atenção Primária por dez ou mais anos. Quanto à formação, 72 (58,1%) cursaram nível superior e 53 (42,7%) realizaram ao menos uma pós-graduação e/ou especialização. Os 81,5% dos participantes apontaram que as ações de Educação Permanente impactaram de forma direta o seu processo de trabalho interprofissional. Conclusão: Os profissionais sentiram-se mais valorizados e competentes, originando melhorias no atendimento, maior preparo e segurança ao executar ações, relatando crescimento individual e como equipe. As informações obtidas contribuem para o conhecimento do perfil profissional das equipes interprofissionais em Unidades Básicas de Saúde e para reflexões da importância na participação efetiva dos profissionais no planejamento das ações educativas.

Palavras Chaves: Sistema Único de Saúde; Atenção Primária à Saúde; Educação.

Abstract: Objectives: To describe the sociodemographic profile of the interprofessional teams to analyze how they evaluate as permanent health

education practices and make a diagnosis of those practices. Method: cross-sectional study, quantitative and qualitative approach performed in Basic Health Care Units. There were 124 workers from the interprofessional teams participating in the study. Data were collected by interview and analyzed by descriptive statistics. For the qualitative analysis we follow the content analysis method. The study was sent to the Ethics and Research Committee of the Faculty of Medical Sciences at Unicamp, according to Resolution 466/2012 of the National Health Council, being evaluated and approved under the nº72333417.0.0000.5404. Results: Most professionals are female (80.6%), mean age 43.6 (Standard Deviation = 8.8) years old, 78 (62.9%) work in Primary Care for ten or more years. As their education, 72 (58.1%) attended higher education and 53 (42.7%) attended at least a post-graduation and / or specialization. The 81.5% of the participants pointed out that the Permanent Education actions had a direct impact on their interprofessional work process. Conclusion: Professionals felt more valued and competent, leading to improvements in service, greater preparation and safety when performing actions, reporting individual growth and as a team. The information obtained contributes to the knowledge of the professional profile of the interprofessional teams in Basic HealthCare Units and to reflections on the importance of the effective participation of professionals in the planning of educational actions.

Keywords: Unified Health System; Primary Health Care; Education.

INTRODUÇÃO

O movimento da reforma sanitária representa uma das mais significativas e radicais expressões de luta na busca de conquistas de direitos sociais ligados à construção da cidadania. Desde 1988, o Sistema Único de Saúde (SUS) continua a superar desafios em tempos de recessões e reduções econômicas, se ampliando, com crescente número de trabalhadores no setor (TAMBASCO *et al*., 2017). Estes profissionais passam a ser agentes de mudança e facilitadores no processo da atenção e da educação em saúde no contexto de atenção básica. Essa perspectiva converge para a formação permanente dos profissionais de saúde visto que uma grande renovação nas organizações de saúde não poderia ocorrer sem uma política de educação voltada para este setor que reforce as noções de trabalho interprofissional (CECCIM, FEURWERKE, 2004).

A formação e desenvolvimento de equipes interprofissionais em saúde têm como desafios, não distanciar a atenção individual da atenção coletiva, focar no conceito de atenção integral à saúde e que valorize os saberes e práticas de cada núcleo constituído pelas profissões, além da necessidade de compreensão entre os pares da verdadeira prática colaborativa. Para a realização de práticas

que atendam à integralidade, precisamos exercitar efetivamente o trabalho interprofissional, desde o processo de formação dos profissionais para o SUS, estabelecendo estratégias de aprendizagem que favoreçam o diálogo e a troca entre os distintos saberes (PEDUZZI, 2016; COSTA, 2016).

Dentre as políticas em desenvolvimento que reforçam as noções de trabalho interprofissional, destacamos a Política de Educação Permanente em Saúde, que foi idealizada como estratégia para a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores do setor, pela Portaria 198, de fevereiro de 2004, posteriormente a Portaria GM/MS nº 1.996/2007, reforçando e indicando novas estratégias em consonância com o Pactos pela Saúde e de Gestão, sinalizando a relevância na identificação das necessidades de formação e de desenvolvimento, agregada ao aprendizado pela reflexão crítica sobre o trabalho, procurando resolutividade da clínica e promoção à saúde coletiva (BRASIL, 2014).

A Educação Permanente em Saúde (EPS) desde então vem buscando a junção entre a formação e o trabalho, quando o aprender e ensinar são incorporados no cotidiano das organizações adequando às propostas de capacitações e promovendo espaços para o fomento de discussões que incentivem as práticas colaborativas entre os profissionais, inserindo a interprofissionalidade no conteúdo dos cursos e inovando nas tecnologias a serem utilizadas, promovendo aproximação entre a equipe e complementando saberes (CECCIM, FEURWERKE, 2004).

As discussões sobre ações promotoras da interprofissionalidade se centralizam no campo acadêmico, na formação dos profissionais na graduação, com ênfase nas residências multiprofissionais. No entanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) propõe como definição de educação interprofissional quando estudantes ou profissionais de diferentes cursos, ou núcleos profissionais, aprendem uns sobre os outros e entre si, fortalecendo assim ações voltadas aos profissionais, trabalhadores do SUS (WHO, 2010). Para fortalecer tais objetivos se faz necessária a mudança no paradigma da formação e das práticas educacionais voltadas ao trabalhador da saúde, modificando as ações de EPS tornando-as participativas.

Ao nos referirmos às demandas para a capacitação, estas não devem ser definidas somente a partir de uma lista de necessidades de atualização, mas,

prioritariamente focando no crescimento e desenvolvimento dos profissionais, instrumentalizando-os para enfrentamentos decorrentes do dia-a-dia (BRASIL, 2014). Ações educativas que envolvam profissionais de diversas áreas de formação sempre é um grande desafio, pois exige atrelar saberes em temáticas únicas que possam acolher as necessidades e interesses individuais, de uma categoria profissional ou até mesmo das demandas institucionais. Por este motivo são aconselhadas práticas dinâmicas, que integrem profissionais de diferentes categorias agrupados em um mesmo ambiente e tempo (CECCIM, FEURWERKE, 2004; CAMPOS, SENA, SILVA, 2017).

Ademais, devemos considerar que o planejamento das ações e Práticas Educativas Interprofissionais (PEI) em saúde, devem ser coletivas, partindo das necessidades locais, que possibilitem a construção de estratégias que promovam o diálogo e estimulem a gestão compartilhada do cuidado e dos serviços de saúde. (BRASIL, 2014). Neste sentido a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), aprovada pela Portaria Nº 2.436, de 21 de setembro de 2017, mesmo com vários retrocessos, reforça timidamente estas ideias centrais da PNAB de 2012 sem acrescer novas condutas ou diretrizes aos Estados ou Municípios nos quais funcionem Núcleos de EPS (BRASIL, 2012; BRASIL, 2017).

A preocupação com as PEI, envolvendo a equipe são crescentes, com maior proporção nos últimos anos, mas pouco explorado quando dirigido a profissionais, por subentender-se que este manejo já fora trabalhado em sua formação. Utilizar os conceitos de EPS para formar e fortalecer as equipes quanto a interprofissionalidade é um desfio, as práticas voltadas a este fim são incipientes e pouco comentadas na literatura, o que enfatiza a necessidade de avaliação por parte dos serviços que buscam atuar nesta vertente (SILVA, PEDUZZI, 2011; SILVA, CASSIANI, BORTOLI, 2018; CORREA *et al.*, 2012).

O tema integra a pauta da Gestão da Educação do Ministério da Saúde, após ser fortemente discutida sua utilização no âmbito do SUS, desde a chamada pública realizada em 2016 pela OMS que incentiva o plano de ações para a utilização de práticas educativas interprofissionais em saúde no Brasil, recomendando ações que a apoiem diretamente programas de EPS com este foco (WHO, 2010; SILVA, CASSIANI, BORTOLI, 2018).

Nessa perspectiva considera-se que sejam imprescindíveis estudos que propiciem reflexões sobre as práticas educativas voltadas à formação das equipes interprofissionais, possibilitando mudanças nos paradigmas utilizados na formação dos profissionais no âmbito do trabalho no SUS, por meio de ações avaliativas que integrem todos os atores envolvidos na política e priorizando a intervenção em si.

OBJETIVOS

Os objetivos do presente estudo são: descrever perfil sociodemográfico e profissional das equipes interprofissionais, analisar como estes avaliam as práticas de Educação Permanente em Saúde, bem como realizar um diagnóstico de tais práticas.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal, de abordagem quantitativa e qualitativa realizado nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), de um município da Região Metropolitana de Campinas, interior do Estado de São Paulo realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018.

O município em estudo, em 2018, possuía uma população estimada de 102.499 habitantes, que contam com 22 estabelecimentos de saúde, sendo nove deles UBS, que contam com 309 profissionais.

Os participantes foram as equipes interprofissionais das UBS do município, incluindo: médicos ginecologistas, pediatras e clínicos gerais; assistentes sociais; enfermeiros; técnicos de enfermagem; auxiliares de enfermagem; nutricionista e farmacêutico. Foram excluídos aqueles que não estiveram presentes no momento da coleta de dados, profissionais terceirizados, pessoas em cargos de confiança e profissionais com tempo inferior há um ano de contratação, para buscar garantir vivência e conhecimento adequado para avaliação das práticas. Optamos por incluir o conjunto dos profissionais disponíveis que aceitaram participar da pesquisa no momento da abordagem sendo esta uma amostra por conveniência, totalizando 124 profissionais dos 241 elegíveis.

Para que pudéssemos avaliar o perfil e a opinião dos profissionais sobre as práticas educativas e as ações desenvolvidas com este público, foi criado um

instrumento de coleta de dados contendo a caracterização sociodemográfica, cinco questões de múltipla escolha, tipo *Likert,* voltadas para as práticas e uma questão aberta questionando os significados destas ações para os participantes. Com a finalidade de verificar se o conteúdo das questões seria representativo, o instrumento foi validado por um representante de cada categoria profissional, um facilitador de EPS e um representante da gestão. O instrumento foi aplicado *in loco* nas UBS conforme a disposição dos participantes, respeitando os critérios éticos e de elegibilidade.

Para a construção do banco de dados, foi construída uma planilha eletrônica no programa Excel®, na qual os dados foram organizados. Para as análises descritivas das variáveis quantitativas contínuas, foram empregadas medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (Desvio Padrão - DP, mínimo e máximo), e para as variáveis categóricas, os valores de frequência absoluta (n) e porcentagem (%), utilizando o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 18.0.

Para a análise qualitativa dos dados seguimos o método de análise de conteúdo temática, por meio de leituras flutuantes em primeiro plano, e codificação dos resultados para constituição das categorias temáticas, seguida da interpretação dos dados (MINAYO, 2012).

Por este estudo tratar-se de pesquisa com seres humanos, o mesmo foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo avaliado e aprovado sob o nº72333417.0.0000.5404.

RESULTADOS

A maioria dos participantes era do sexo feminino 100 (80,6%), com idade média de 43,6 (DP=8,8) anos, sendo as idades mínimas de 26 e máxima de 70 anos. Os profissionais, em sua maioria, eram da equipe de enfermagem ou médicos, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos profissionais segundo profissão (n=124). Paulínia, SP, Brasil, 2018.

Variáveis	n	%
Farmacêutico	1	0,8
Nutricionista	1	0,8
Administrativo	2	1,6
Assistente social	2	1,6
Auxiliar de enfermagem	19	15,3
Enfermeira/o	22	17,7
Médico	30	24,2
Técnico de enfermagem	47	37,9
Total	124	100

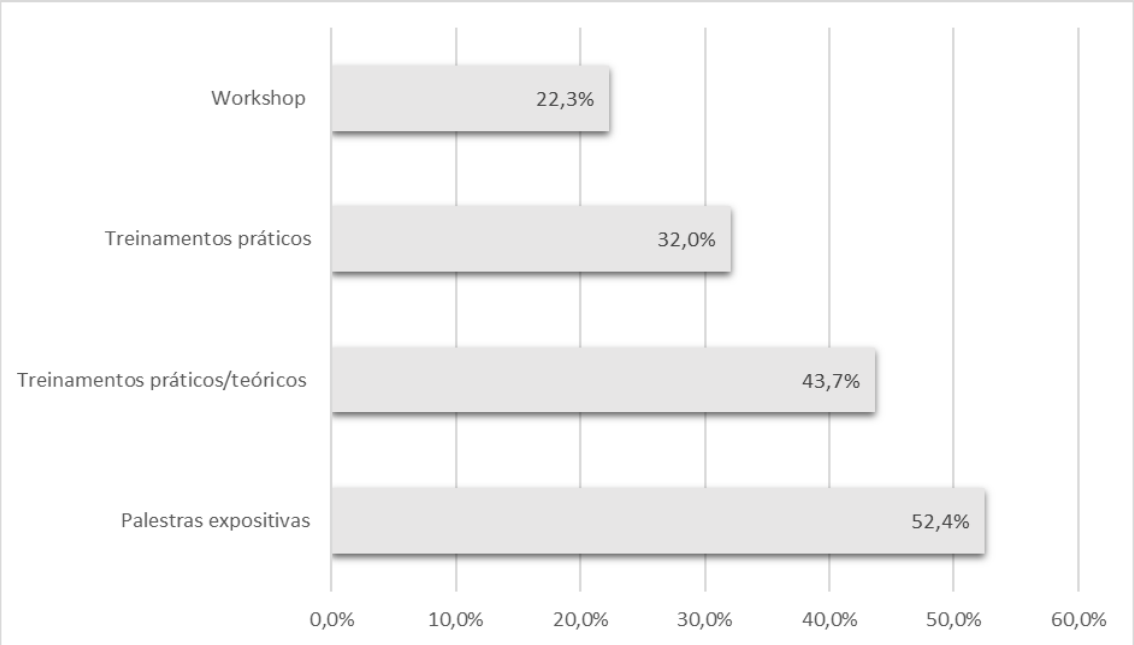
O tempo de atuação na Atenção Primária foi: 78 (62,9%) participantes com dez ou mais anos, 24 (19,4%) com cinco a nove anos de atuação e 22 (17,7%) atuavam na APS de um a quatro anos.

Quanto à formação, 72 (58,1%) cursaram nível superior e 53 (42,7%) realizaram ao menos uma pós-graduação e/ou especialização, dentre as principais, destacam-se: 14 (11,3%) dos participantes referiram possuir pós graduação em saúde coletiva, nove (7,3%) em ginecologia e/ou obstetrícia, cinco (4,0%) em pediatria, quatro (3,2)% realizaram mestrado, três (2,4%) possuíam pós graduação e/ou especialização em saúde da família e nenhum participante referiu possuir doutorado.

Quanto a participação dos profissionais nas ações de EPS realizadas, 14 (11,3%) referiram nunca ter participado de ações. Em relação ao impacto dessas ações na prática, 101 (81,5%) dos participantes apontaram que estas ações impactaram de forma direta o seu processo de trabalho interprofissional, 16 (12,9%) informaram que não tiveram a percepção de que as ações de EPS impactaram a sua prática e 7 (5,%) não souberam responder se houve ou não impacto.

A figura 1 demostra, as práticas apontadas pelos participantes como as de maior significância para o aprendizado interprofissional. Nesta questão os participantes podiam optar por mais de uma das alternativas.

Figura 1 – Ações mais significativas para o aprendizado interprofissional (n=103). Paulínia, SP, Brasil, 2018.



Fonte: Paulínia, SP, Brasil, 2018.

Ao serem questionados sobre a frequência das ações de EPS realizadas, os participantes relataram como regulares 51 (41,1%), seguidas de ruins 31 (25,0%), com igual número boas 31 (25%) e ótimas 5 (4,0%). Seis (4,8%) dos participantes não responderam, e relataram ao pesquisador que devido não terem participado de ações de EPS no município não poderiam responder a esta questão.

Quando questionados sobre a qualidade das ações realizadas, os participantes apontaram para boas 51 (41,1%), seguidas de regulares 41 (33,1%), ruins 18 (14,5%) e ótimas 8 (6,5%). Seis (4,8%) dos participantes não responderam, por não terem participado de ações de EPS no município.

Por meio da análise temática de conteúdo das respostas encontradas na questão aberta, pudemos construir a Figura 2, que apresenta as unidades de significância quanto aos dados prévios e as respectivas unidades de registro que resultaram nas categorias de análise, dando-nos subsídios para a discussão.

Categoria	Unidade de significância	Unidades de registro
Frequência	Frequência que ocorrem as práticas/ regularidade das ações.	*P20(...) mais práticas e mais frequentes. *P37(...) deveriam ocorrer com maior frequência. *P48(...) gostaria de sugerir o aumento da frequência das ações pois nossas necessidades são grandes.
Valorização	Sentir-se mais competente, valorizada, agrega valores.	*P04(...) de fundamental importância para a valorização e qualificação técnica. *P34(...) profissionalmente me sinto realizada e valorizada pela instituição.
Melhorias	Melhorias no atendimento/ preparo frente às situações/ crescimento intelectual e profissional/ interprofissionalidade.	*P27(...) agregou conhecimentos e consequentemente melhorou a qualidade do atendimento prestado à clientela. *P21(...) toda EP a gente aprende algo e leva para sua vida... levo para a minha rotina. *P38(...) as ações de EP foram de suma importância no sentido de capacitar para competências na AB, na revisão da prática interprofissional (em equipe) e na reorganização das linhas de cuidado... na aproximação profissional. P*63(...) nos mantêm mais atualizados e melhor preparados para o dia-a-dia. *P69(...)consegui aprimorar meus conhecimentos e tive acesso à sala de vacinas.
Segurança	Segurança ao executar ações, enfrentar problemas sociais, segurança técnicas.	*P58(...) para que os funcionários estejam seguros quanto às técnicas e procedimentos. *P72(...) você se sente segura para desempenhar as atividades.

Figura 2 – Categorização, unidades de significância e unidades de registro qualitativas (n=124). Paulínia, SP, Brasil, 2018.

*P - Códigos alfanuméricos usados para identificação dos participantes

DISCUSSÃO

Dentre os profissionais das equipes entrevistadas, observamos que houve participação de representantes de todas as categorias ou áreas de atuação nos treinamentos propostos, sendo dominante a categoria de enfermagem, dado compatível com a proporcionalidade de profissionais necessários para o atendimento da demanda de atenção à população na Atenção Básica a Saúde.

Quanto ao sexo podemos observar uma predominância do sexo feminino com idade média de 43 anos, porém tais achados não são novidade, pois encontramos semelhanças em outros estudos em diversas regiões do país,

contudo reforçam um perfil sociodemográfico próprio dos trabalhadores nas Unidades Básicas de Saúde (COSTA *et al.,* 2013; LIMA *et al*., 2016; PEDUZZI *et al.,* 2009).

Ao discutirmos o tempo de atuação nas Unidades Básicas de Saúde, os profissionais referem estar trabalhando neste segmento da saúde, em mais da metade das respostas por tempo superior a mais de 10 anos, indicando a existência de um contingente de trabalhadores estáveis na prestação de serviços aos usuários, sendo o ambiente de trabalho o local mais propício para ações educativas renovando e ampliando conhecimentos das equipes, sendo possível assim trabalhar a interprofissionalidade *in loco*, utilizando metodologias ativas e participativas.

Sobre as práticas educativas serem realizadas *in loco*, um estudo realizado na cidade de São Paulo sobre as necessidades e resultados esperados, segundo a concepção dos trabalhadores, para demandas de EPS, apresenta que as ações educativas não ocorrem nos locais de trabalho, mas sim em laboratórios, salas de treinamento ou anfiteatros, fato contraditório aos princípios elucidados para EPS, segundo diversos estudos e a própria Política Pública de Educação Permanente (CECCIM, FEURWERKE, 2004; BRASIL, 2014; CAMPOS, SENA, SILVA, 2017; BRASIL, 2012; BRASIL, 2017).

Os profissionais em sua maioria possuem nível superior, mesmo quando trabalham em funções em que é exigido apenas o nível médio. Neste grupo também observamos que mais de 50% possui ao menos uma pós-graduação, sendo em sua grande maioria na área da saúde, especificamente nas áreas de Saúde Coletiva, Saúde da Família ou Saúde Pública, o que denota nesta população uma busca de conhecimentos em sua área e em outras afins. Conhecer o grau de instrução dos profissionais que participarão das práticas é um dado importante a ser considerado ao fomentar capacitações ou outras ações em EPS, pois é um indicador que pode nortear aos facilitadores até qual complexidade buscar nas reflexões e nas práticas a serem desenvolvidas, bem como ao nivelamento do conhecimento da equipe, favorecendo discussões e troca de saberes.

Além de ter conhecimento sobre os profissionais, para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender o percurso na modificação do conhecimento e reconhecer a importância que os processos mentais têm

nesse desenvolvimento, sendo imprescindíveis duas condições: primeiramente que os indivíduos tenham disposição para aprender e em segundo que o conteúdo seja potencialmente significativo. O significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência individual, realizando uma "filtragem" dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (PEDUZZI *et al*., 2009)

O serviço de EPS do município conseguiu alcançar a maioria dos profissionais das equipes de saúde, porém observamos que poucos foram os profissionais administrativos incluídos nas práticas. Sendo estes membros ativos da equipe, e estão envolvidos em todos os processos de trabalho dentro das unidades de saúde. Cabe-nos a incitar a reflexão sobre os reais motivos desta baixa adesão, o articulador ou facilitador de EPS deverá ter sensibilidade ao manejar estratégias que permitam a participação efetiva destes profissionais, observando se o conteúdo utilizado nas discussões está direcionado apenas nos profissionais médicos e enfermeiros, estritamente focado no processo de saúde e doença, ou em temáticas da biomedicina.

A recepção nas unidades de saúde se envolve diretamente no Acolhimento sendo os primeiros a realizar a escuta ao usuário, e responsáveis pelos direcionamentos de fluxos internos e externos nas unidades de saúde. Os treinamentos e discussões sobre o Acolhimento são em sua maioria voltados a equipe de enfermagem, fundamentada em estratégias técnicas de recepcionar, triar e encaminhar, sem o foco nas necessidades, na qualificação da escuta ou na individualidade subjetiva dos indivíduos. Sendo necessário buscar a integralidade como eixo norteador das capacitações, promovendo a articulação dos saberes e práticas interprofissionais em um conceito ampliado de saúde. (CORREA *et al.,* 2012)

As equipes consideram que as ações de EPS realizadas foram capazes de produzir mudanças impactando suas práticas, houve significado no aprendizado, demonstrando o alcance das premissas da EPS no município estudado. Mas é importante destacarmos que a possibilidade de produzir mudanças maiores ou menores, dependem do modo como são realizados os processos, como são construídas as discussões e as propostas. É necessário que além de uma proposta pedagógica, sejam efetivados espaços de EPS para reflexões da prática norteadas, por concepções teóricas que fundamentem o

trabalho e o compromisso com a integralidade do cuidado. (CAMPOS, SENA, SILVA, 2017; CORIOLANO *et al.,* 2012; LIMA, ALBUQUERQUE, WENCESLAU, 2014).

Podemos evidenciar através da literatura que os profissionais de saúde são pouco envolvidos no planejamento nas ações em PEI, restringindo-se como sujeitos a quem se destinam as ações, frequentemente planejadas pelos gestores, supervisores ou empregadores, idealizados e realizados com base em erros, falhas, fiscalizações (LIMA, ALBUQUERQUE, WENCESLAU, 2014; TOLOTTI, ROTOLI, AIRES, 2017; DE CARVALHO, DE ALMEIDA, BEZERRA, 2016).

Para tornar-se um instrumento passível de mudanças e de promover a autonomia do trabalhador no enfrentamento de problemas, transformando a realidade em que se inserem, contribuindo com questionamentos críticos e reflexivos, se faz indiscutível a implantação de novas práticas educativas voltadas aos trabalhadores, adultos, adotando metodologias que ultrapassem a tradição predominante hoje, sendo participativas e inovadoras, respeitando as opiniões e saberes individuais, sobre qualquer problemática, que contribua para um processo cooperativo, com relações igualitárias, trocas de saberes e estabelecimento de vínculos entre profissionais e consequentemente estimulando a interprofissionalidade (FORTE *et al.,* 2016)

Nesta pesquisa a escolha pela metodologia expositiva, conhecida como bancária denota que os profissionais estão mais aptos a receber conhecimentos passivamente como nesta configuração, e a reconhecem prontamente ao ser citada entre as demais, visto que a oferta desta modalidade foi igualitária para todos. Ao mesmo tempo, percebe-se uma discreta modificação na preferência por metodologias que apoiem a reflexão crítica do trabalho, bem como da interação interprofissional utilizada nas ações em EPS realizadas no município de estudo.

Tais práticas foram representadas neste trabalho por treinamentos práticos, *workshops* e treinamentos práticos/teóricos, em que são utilizados métodos problematizadores norteando as ações educativas durante todo o seu desenvolvimento, o que reforçam as concepções emancipatórias de EPS na formação dos profissionais da saúde no SUS (SILVA, PEDUZZI, 2011; LIMA, ALBUQUERQUE, WENCESLAU, 2014).

Em um outro prisma podemos avaliar estes achados como parte da confusão da conceituação das ações de educação profissional, entre as abordagens serem voltadas a EPS ou a educação continuada, em que se trabalha atividades de ensino meramente técnicas, com finalidades de atualização cientifica ou atividades pontuais que não requerem permanência nas ações (FORTE *et al*., 2016; MISHIMA *et al*., 2015).

Por ser embasada em processos pedagógicos EPS, contempla a aquisição de conhecimentos, habilidades e atualizações, até mesmo em contextos baseados na problematização, e em desafios vivenciados durante o processo de trabalho, representando a aprendizagem significativa. Pode envolver em seus processos, questões multifatoriais como: valores, relações de poder, crenças e a organização do trabalho (BRASIL, 2014).

Com este estudo pudemos verificar que estas ações não são reconhecidas nas falas da maioria dos profissionais na análise qualitativa, em contraponto os profissionais que a fizeram são enfáticos na narrativa de que a EPS os capacitou para o trabalho em equipe interprofissional, na reorganização das linhas de cuidados e na aproximação entre os profissionais das Unidades Básicas de Saúde.

A frequência das ações se mostrou insuficiente frente às demandas diárias, ligada à diminuição progressiva das práticas educativas vinculadas às instabilidades políticas e de gestão ocorridas no município, sendo imperativo maiores investimentos na continuidade e no planejamento das intervenções de EPS.

O entendimento dos profissionais quanto a manutenção e a realização constante de práticas de EPS são fatores que motivam ao trabalho, que reflete diretamente na qualidade da assistência, pois tornam-se mais equilibrados e produtivos objetivando a melhoria pessoal. (FORTE *et al.,* 2016)

Sabidamente o SUS se movimenta e se modifica conjuntamente com os profissionais que nele atuam. As equipes multiprofissionais se inter-relacionam a todo o momento, em ações e atitudes que se misturam em permanente construção de práticas e saberes. As constituições de equipes coesas e produtivas contribuem diretamente para a consolidação do sistema. Sem que gestores e instituições atribuam especial atenção aos processos de formação

interno voltados a este público, corre-se o risco da desconstrução da qualidade assistencial em toda a rede.

A satisfação com as ações em EPS são representativas, porém não atingem a excelência, muitos dos entrevistados ligam a frequência como fator determinante para a qualidade do serviço prestado e as ações de EPS. Em algumas publicações, a satisfação com a educação permanente foi relacionada às experiências apoiadas na pedagogia problematizadora, que concorda com as premissas de EPS estabelecidas pela Política Nacional de Educação Permanente, que mesmo após anos mantêm-se, reforçando as concepções de seus idealizadores (CECCIM, FEURWERKE, 2004; BRASIL, 2004).

As práticas de EPS são ferramentas de gestão, porém, se utilizadas sob uma ótica hegemônica reforçará o tecnicismo em detrimento dos espaços coletivos e do trabalho com as subjetividades que compõem as equipes, prevalecendo assim as temáticas evidenciadas pela gestão, em distorção de um papel que deveria ser o condutor de um modelo de gestão que busque a integração de todos os atores para a definição das demandas educacionais a partir dos problemas reais do cotidiano dos serviços, incluindo e contemplando os usuários. (CAMPOS, SENA, SILVA, 2017; BRASIL, 2017; ALVES, BORGES, 2014)

O apontamento das melhorias no cotidiano de trabalho é referente à assistência prestada diretamente ao cliente, criando o sentimento de estar melhor preparado e de pertencimento à equipe de trabalho. Referem que foram atualizados tecnicamente, e que as melhorias vão além da prática, onde os aprendizados adquiridos serão levados para a vida, tornando-se profissionais mais seguros.

Os profissionais referem segurança no trabalho em vários aspectos trazidos pela EPS, parte está ligada a sua segurança técnica em atitudes e ações e são capazes de refletir e terem melhor percepção de suas próprias habilidades, também percebe como estas práticas educativas podem impactar diretamente na segurança do paciente em seus aspectos físico, emocional e social. Considerando a abrangência das ações coletivas da Atenção Básica em Saúde, os aspectos voltados a segurança podem impactar diretamente na sociedade a longo prazo (ZECH *et al.,* 2017).

A concepção de EPS vai além da pedagogia, está inserida em processos ocorridos diretamente no serviço, na reestruturação e manutenção de linhas de cuidado, trabalho em rede e nos processos de trabalho. Os profissionais que atuam nesta área devem estar cientes que mesmo com as rápidas transformações que o sistema de saúde está sujeito, a ideologia transformadora da EPS deve ser defendida, e aplicada no contexto das unidades de saúde, gestão e no cotidiano do trabalho no SUS.

CONCLUSÃO

As ações de EPS impactaram no processo de trabalho, pois os profissionais relataram sentirem-se mais valorizados e competentes, ocasionando melhorias no atendimento/preparo frente às situações e a segurança ao executar ações, a enfrentar problemas sociais, bem como o crescimento profissional e pessoal.

Consideramos que a busca pelo entendimento das questões referentes a melhoria da qualidade das ações e práticas em EPS devem ser constantemente avaliadas e socializadas com os profissionais. Conhecer os anseios na ótica dos profissionais, por novas ações em EPS podem favorecer o trabalho em equipe, fortalecer o trabalho colaborativo e a compreensão de que nem sempre trabalhar juntos tem este significado.

Incluir os gestores nas discussões durante a elaboração de ações, e conjuntamente aos profissionais das UBS pode ser um desafio, mas também uma rica possibilidade, favorecendo a reflexão crítica de novas metodologias passíveis de mudanças significativas no contexto social e profissional dos trabalhadores.

Faz-se necessário maior investimento nesta temática, reforçando as práticas colaborativas e a democratização das ações para todos os profissionais da Atenção Básica em Saúde, garantindo assim o trabalho interprofissional desde o planejamento das ações. As informações obtidas contribuem para o conhecimento do perfil das equipes interprofissionais e para a reflexão da importância da participação efetiva.

O diagnóstico apresentado evidenciou que a EPS no município se manteve fiel aos seus princípios formadores, respeitando a interprofissionalidade e estimulando a reflexão crítica dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES F.A.; BORGES L.O. The Health Professional's Motivation In The Basic Health Units. **Psicol cienc prof.** 34(4):984-1001, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-370001082013. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, 2017. Disponível em: http://www.brasilsus.com.br/index.php/legislacoes/gabinete-do-ministro/16247-portaria-n-2-436-de-21-de-setembro-de-2017. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Brasil. **Ministério da Saúde.** Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Educação Permanente em Saúde: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde: Agenda 2014. Brasília; 2014. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/epub/educacao_permanente_saude.epub. Acesso em: 25 mai. 2019

BRASIL. **Ministério da Saúde**; Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. National Primary Health Care Policy (PNAB). Brasília, 2012. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf Acesso em: 02 jun. 2019.

CAMPOS K.F.C.; SENA R.R.; SILVA K.L. Permanent professional education in healthcare services. **Esc Anna Nery**. 21(4): e20160317, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2016-0317. Acesso em: 25 abr. 2019.

CECCIM R.B.; FEUERWERKER L.C.M. A four-way approach to training in the health field: teaching, management, care, and social control. **Physis**. 14(1): 41-65, 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312004000100004. Acesso em: 03 mai. 2019.
CORIOLANO M.W.L.; LIMA M.M.; QUEIROGA B.A.M.; RUIZ-MORENO L.; LIMA L.S.Continuing education with community health agents: a proposal for care of asthmatic children. Trabalho, **Educação e Saúde.** 10(1): 37-59, 2012. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462012000100003. Acesso em: 30 set. 2019.

CORREA A.C.P.; ARAÚJO E.F.; RIBEIRO A.C.; PEDROSA I.C.F. Sociodemographic and professional profile of primary health care nurses in Cuiabá - Mato Grosso. **Rev EletrEnf**. 14(1):171-80, 2012.Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/v14/n1/pdf/v14n1a20.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019.

COSTA M.V. The interprofessional education in Brazilian context: some reflections. **Interface** (Botucatu). 20(56): 197-8, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0311. Acesso em: 30 mai. 2019.

COSTA S.M.; PRADO M.C.M.; ANDRADE T.N.; ARAÚJO E.P.P.; SILVA JUNIOR W.S.; GOMES FILHO Z.C. et al. Professional profile of healthcare providers holding university degree in Family Health Strategy teams in Montes Claros, Minas Gerais, Brazil. **Rev Bras Med Fam Comunidade**. 8(27): 90-6, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc8(27)530. Acesso em: 30 ago. 2019.

DE CARVALHO T.G.S.; DE ALMEIDA A.M.B.; BEZERRA M.I.C. Percepção dos profissionais de saúde da atenção primária sobre educação permanente em saúde.

SANARE-Revista de Políticas Públicas. 15(2): 94-103, 2016. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1043/589. Acesso em: 21 ago. 2019.

FORTE F.D.S.; MORAIS H.G.F.; RODRIGUES S.A.G.; SANTOS J.S.; OLIVEIRA P.F.A.; MORAIS M.S.T. et al. Interprofessional education and the Education through Work for Health Program "Stork Network": leveraging changes in education. **Interface (Botucatu).** 20(58):787-96, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0720. Acesso em: 16 fev. 2019.

LIMA E.F.A.; SOUSA A.I.S.; PRIMO C.C.; LEITE F.M.C.; SOUZA M.H.N.; MACIEL E.E.N. et al. Social and professional profile of family healthcare team members. **Revista Enfermagem UER**. 24(1): e9405, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2016.9405. Acesso em 20 set. 2019.

LIMA S.A.V.; ALBUQUERQUE P.C.; WENCESLAU L.D. Continuing education in health according to management professionals from Recife, Pernambuco. **Trab educ saúde.** 12(2): 425-41, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462014000200012. Acesso em: 23 jun. 2019.

MARTINS R.M.K. Pedagogy and andragogy in construction education youth and adults. **Revista de Educação Popular**. 12(1):143-53, 2013. Disponível em:http://dx.doi.org/10.14393/REP-v12n12013-rel04. Acesso em: 07 fev. 2019.

MINAYO M.C.S. Qualitative analysis: theory, steps and reliability. **Cien Saude Colet.** 17(3): 621-6, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007. Acesso em: 12 out. 2019.

MISHIMA S.M.; AIUB A.C.; RIGATO A.F.G.; FORTUNA C.M.; MATUMOTO S.; OGATA M.N. et al. Managers' perspective on continuous health education in a region of São Paulo State. **Rev esc enferm USP**. 49(4):665-73, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420150000400018. Acesso em: 10 abr. 2019.

PEDUZZI M. The SUS is interprofessional. **Interface**. 20(56):199-201, 2016.Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0383
PEDUZZI M.; GUERRA D.A.D.; BRAGA C.P.; LUCENA F.S.; SILVA J.A.M. Educational activities for primary healthcare workers: permanent education and inservice healthcare education concepts in the daily life of primary healthcare units in São Paulo. **Interface (Botucatu).** 13(30): 121-34, 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000300011.Acesso em: 12 mar. 2019

SILVA F.A.M.; CASSIANI S.H.; BORTOLI F.F.J.R. Interprofessional Health Education in the Region of the Americas. **Rev. Latino-Am Enfermagem**. 26:e3013, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0000.3013. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA J.A.M.; PEDUZZI M. Work Education in Primary Health Care: interfaces between permanent education in health and the communicative action. **Saúde soc.** 20(4): 1018-32, 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000400018. Acesso: 01 jun. 2019.

TAMBASCO L.P.; SILVA H.S.; PINHEIRO K.M.K.; GUTIERREZ B.A.O. A satisfação no trabalho da equipe multiprofissional que atua na Atenção Primária à Saúde. **Saúde debate.** 41(spe2): 140-51, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

11042017000600140&lng=pt. http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042017s212. Acesso em: 25 ago. 2019.

TOLOTTI G.K.; ROTOLI A.; AIRES M. Permanent Health Education: nurses' conceptions and practices in the family health strategy. **Revista de Enfermagem da UFSM**. 7(4): 550-61, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/2179769225273. Acesso em: 22 set. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Framework for action on interprofessional education & collaborative practice**.** [WHO/ HRH/HPN/10.3]. **Geneva**, 2010. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/ WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019

ZECH A.; GROSS B.; JASPER-BIRZELE C.; JESCHKE K.; KIEBER T.; LAUTERBERG J. et al. Evaluation of simparteam–a needs-orientated team training format for obstetrics and neonatology. **Journal of perinatal medicine**. 45(3): 333-41, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1515/jpm-2016-0091. Acesso em: 27 jun. 2019.

SOBRE OS AUTORES:

Jennifer Bazilio
Bacharelado em Enfermagem pela PUCC
Doutoranda em Ciência da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - Unicamp
Mestre em Ciência da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - Unicamp
Especialista em Saúde Pública
Pós Graduada em Docência em Enfermagem
Expert em Simulação Clínica Realística
Facilitadora em Educação Permanente
Atua em gestão pública, atualmente Secretaria Adj. de Saúde Mauá.
E-mail: jenniferbazilio@yahoo.com.br

Jéssica de Aquino Pereira
Bacharelado em Enfermagem pela PUCC
Pós Graduada em Enfermagem do Trabalho
Mestre em Ciência da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Unicamp
Doutoranda em Ciência da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Unicamp
E-mail: jessica.aquinoo@gmail.com

Maura Cristiane e Silva Figueira
Mestre em Ciência da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Unicamp
Doutoranda em Ciência da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - Unicamp
Especialização em Saúde da Família- Universidade Estadual do Pará
Especialização em Saúde Coletiva- Universidade de Brasília
Especialização em Educação Ambiental - Universidade Federal do Pará
Graduada em Enfermagem com habilitação em Saúde Pública

E-mail: mauracsf@gmail.com

Eliete Maria Silva
Graduação em Enfermagem pela Universidade de São Paulo
Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica pela Universidade de São Paulo
Doutorado em Enfermagem pela Universidade de São Paulo
Livre docência no Departamento de Enfermagem da Unicamp
Professora Associada na Faculdade de Enfermagem da Unicamp
E-mail: emsilva@unicamp.br

Veronica Rita Dias Coutinho
Graduação em Enfermagem Escola de Enfermagem de Leiria: Leiria, PT
Doutorado Universidade do Porto, PT
Professora Adjunta Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, PT
E-mail: vcoutinho@esenfc.pt

DIREITO À EDUCAÇÃO: O DESENHO JURÍDICO DO FUNDEB

Right to Education: the legal design of FUNDEB

LIPPE, Eliza Marcia Oliveira[1]
Centro Universitário Max Planck – UNIMAX (Brasil)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a questão jurídica que envolve o FUNDEB e os seus reflexos nas esferas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Tendo como foco o direito à educação, analisa-se a estrutura de financiamento da educação prevista na Constituição Federal, por meio de dois acórdãos julgados no Senado Federal em relação a constitucionalização dos fundos de financiamento da educação básica, o FUNDEF e o FUNDEB. Conclui-se que o estudo sore o financiamento educacional, neste caso, o FUNDEB demonstra o quão dificil é enfrentar as desigualdades regionais que, anualmente, se intensificam e constituem um entrave econômico para o desenvolvimento do país.

Palavras-chave: FUNDEB; Financiamento da Educação; Direito à Educação

Abstract: This article aims to discuss the legal issue involving FUNDB and its reflexs in the spheres of the Unios, the States, the Federal District and Municipalities. Focusing on the right to education, we analyse the education financing structure provided for in the Federal Constitution, through two judgments judged in the Federal Senate regarding the constitutionalization of the basic education funding funds, FUNDEF and FUNDEB. It's concluded that the study on educational funding, in the case, FUNDEB demonstrates how difficult it's to face regional inequalities that, each year, intensify and constitute na economic barrier to the contry's development.

Keywords: FUNDEB; Financing of education; Right to education.

INTRODUÇÃO

A educação pública é um Direito Constitucional presente nos artigos 205º e 206º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A igualdade de direito ao acesso e a permanência de estudantes no sistema público de ensino, bem como a valorização dos profissionais da educação escolar tem sido objeto de várias pesquisas ao longo dos períodos históricos.

O Direito à Educação pressupõe o dever do Estado em propiciar uma educação de qualidade e gratuita para todos os alunos matriculados na

* Centro Universitário Max Planck – Unimax, Indaiatuba, SP (Brasil). Doutora em Educação, Mestre em Educação para Ciências, Especialista em Direito Penal, Especialista em Libras, Graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas.

educação básica, conforme artigo 211º que estabelece as diretrizes para o ingresso no magistério, via concurso público, para os profissionais da educação e as maneiras de avaliar o ensino e a aprendizagem destes estudantes.

Assim, compreender o papel dos entes federados é essencial para entender a formulação das Políticas Públicas no Brasil e a responsabilização da garantia dos investimentos em todas as esferas e nas modalidades de ensino com vistas a garantir um ensino digno para todos.

Predomina-se discursos políticos de prioridade econômico-financeira da educação básica tornando necessária a análise dos instrumentos brasileiros de financiamentos, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar o desenho jurídico do FUNDEB para a melhoria da qualidade de ensino público com vistas a assegurar o cumprimento dos direitos fundamentais.

Sobre o FUNDEB o arcabouço selecionado de decisões do Supremo Tribunal Judicial e Supremo Tribunal Federal acerca da constitucionalidade da Lei do Piso do Magistério que exige a complementação federal. Observou-se que, a partir das decisões analisadas, as interpretações judiciais permitiram maior direcionamento da União para concessão desta complementação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste trabalho é a quali-quantitativa, pois além de evidenciar os dados quantitativos em relação ao Fundeb, foram analisados dois acórdãos para evidenciar as possíveis causas e desafios desse arcabouço jurídico.

Assim, evidenciou-se se a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) fora contemplado ou os aspectos que ainda devem ser refletidos para esta completude da meta.

Scheneider, Fujii e Corazza (2017, p.570) ponderam, segundo Bryman, citado por Flick (2009) que:

> *a lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma*

> *análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos*.

Assim, após evidenciar o aspecto metodológico, dar-se-á a reflexão sobre o PNE, o FUNDEB, a valoração docente e o desenho jurídico deste financiamento.

1 Plano Nacional de Educação

A Constituição Federal determina por meio do artigo 165º que as Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

> *I - o plano plurianual; II - as diretrizes orçamentárias; III - os orçamentos anuais. § 1º A lei que institui o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada* (BRASIL, 1988).

Assim, para elaborar uma Política Pública é fundamental que os legisladores tenham conhecimento acerca do orçamento anual para propor e ou readequar a questão orçamentária para os programas e ações dos Estados, dos Municípios, do Distrito Federal e da União.

No artigo 10º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 a 2024 converge que as diretrizes orçamentárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados com vistas a garantir o cumprimento das metas e das estratégias com o intuito de viabilizar a sua execução orçamentária.

Nota-se, portanto, que a Política Educacional Brasileira está relacionada com a disponibilização dos recursos financeiros e a definição de diretrizes para assegurar o Sistema de Educação.

Neste Plano Nacional de Educação, o parágrafo 3º ressalta que o investimento público em educação será avaliado no quarto ano de vigência, ou seja, em 2018, conforme se pode observar na figura 1.

Considerando o exposto na meta 20 do referido plano – Financiamento da Educação, aborda a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do

País no 5º ano de vigência da Lei (ou seja, em 2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

A elaboração dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deve contar com a participação do conselho gestor para assegurar: i) a articulação das políticas educacionais com as demais políticas; ii) a equidade educacional e a diversidade cultural e iii) o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

Segundo o *website* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – o PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país anualmente no ano de 2018 foi de R$6,8 trilhões e no 1º trimestre de 2019 foi de R$1,7 bilhões, especificamente no Estado de São Paulo a contabilização foi de R$2.038.005 milhões de bens e produtos produzidos no Estado.

Segundo o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, disposto na figura 1, mostra-se o quadro comparativo do gasto público em educação e gasto público em educação privada em relação ao PIB.

Figura 1: Quadro comparativo do gasto em educação e em educação privada.

Entidade responsável pela despesa	Gasto público em educação pública	% do PIB	Gasto público em educação privada	% do PIB	Gasto público em educação	% do PIB	Participação no total (%)
Gastos do Governo Federal – total	**77.685.925.866,73**	**1,3**	**16.642.605.222,66**	**0,3**	**94.328.531.089,39**	**1,6**	**28,6**
Gastos do Governo Federal (Tesouro Nacional)	77.685.925.866,73	1,3	2.651.983.655,91	0,0	80.337.909.522,64	1,3	24,4
Gasto tributários federais em educação	-		7.335.400.566,75	0,1	7.335.400.566,75	0,1	2,2
Subsídio implícito do FIES	-		6.655.221.000,00	0,1	6.655.221.000,00	0,1	2,0
Gastos dos governos estaduais e do DF	**103.722.884.687,03**	**1,7**	**654.066.925,85**	**0,0**	**104.376.951.612,88**	**1,7**	**31,7**
Gastos dos governos municipais	**119.904.115.776,74**	**2,0**	**2.749.818.085,87**	**0,0**	**122.653.933.862,61**	**2,0**	**37,2**
Gastos educacionais com receitas parafiscais	-		**8.359.620.736,13**	**0,1**	**8.359.620.736,13**	**0,1**	**2,5**
Total de gastos	**301.312.926.330,50**	**5,0**	**28.406.110.970,51**	**0,5**	**329.719.037.301,01**	**5,5**	**100,0**

Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.

Ainda de acordo com o Relatório a meta 20 está de acordo com o estipulado no PNE em relação ao PIB.

2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB de natureza contábil, é formado, em sua maioria, por recursos oriundos dos impostos e de transferências dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios vinculados à educação por meio do artigo 212º da Constituição Federal de 1988 (FNDE, 2017). Segundo este artigo,

> *A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por centro, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação. [...] § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. § 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino* (BRASIL, 1988)

Alterações legislativas e constitucionais ocorreram após a promulgação da Constituição Federal. Desta forma, este fundo foi instituído no Brasil pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006a), regulamentada pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b), convertida na Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a), e pelos Decretos nº 6253/2007 (BRASIL, 2007b) e 6278/2007 (BRASIL, 2007c).

Já na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), dispõe que:

> "§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação"

Neste fundo todos os recursos são destinados **exclusivamente** para a melhoria da educação básica, de acordo com o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP no qual indica os estudantes matriculados em cada nível e modalidade de ensino nos Estados, Municípios e no Distrito Federal.

Em relação aos recursos públicos que devem ser aplicados nas instituições escolares, a Emenda Constitucional nº 53/2006 estabelece, dentre outras particularidades, as receitas dos impostos e das transferências dos Estados, dos Municípios, do Distrito Federal será de 20% por meio do FUNDEB e a União, 18%.

Ainda na CF, o artigo 212º em seu parágrafo 5º estabeleceu que "*a educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhido pelas empresas*". Outro recurso que também faz parte deste Fundo são as receitas da dívida ativa e de juros em multas incidentes sobre os impostos abaixo relacionados.

Na tabela 1 são apresentadas as vinculações dos recursos do FUNDEB[1]:

Tabela 1: Vinculações dos Recursos do FUNDEB

Receita/Ano	2007	2008	2009	2010 – 2020
FPE	16,66%	18,33%	20%	20%
FPM	16,66%	18,33%	20%	20%
ICMS	16,66%	18,33%	20%	20%
IPLEXP	16,66%	18,33%	20%	20%
Desoneração Exportações	16,66%	18,33%	20%	20%
ITCMD	6,66%	13,33%	20%	20%
IPVA	6,66%	13,33%	20%	20%
ITR – Cota municipal	6,66%	13,33%	20%	20%
Complementação da União	R$ 2 bilhões	R$3,2 bilhões	R$5,1 bilhões	10% da contribuição dos Estados e Municípios

[1] Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPLEXP); Desoneração das Exportações (LC nº 87/1996); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios.

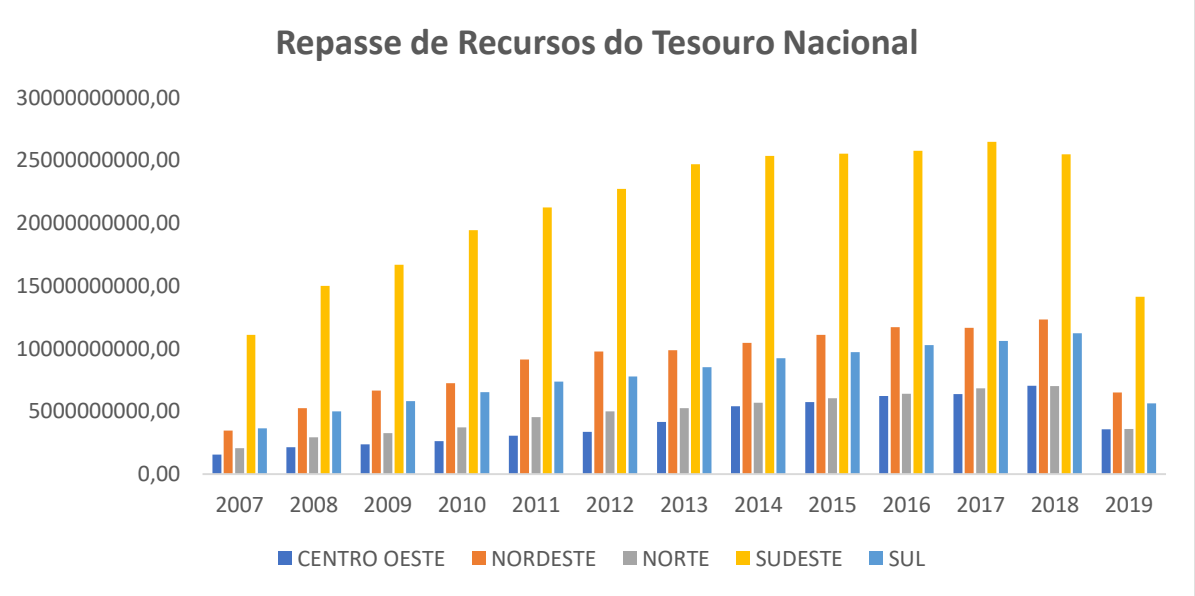
Fonte: FNDE, 2019[2].

Os valores destes recursos são repassados mensalmente aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal para a execução mediante a aprovação orçamentária do Plano Anual de Educação. De acordo com o website da Secretaria do Tesouro Nacional[3], a União repassa aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal o rateio das receitas proveniente aos impostos, representando uma forma de minimizar as desigualdades existentes no Brasil.

O FUNDEB, historicamente, repassou aos entes federados as seguintes proporções de 2007 a 2019, conforme gráfico 1.

Observa-se no gráfico que há o aumento constante no repasse dos recursos do FUNDEB anualmente. Tal fato, em hipótese pode ser pela implementação de programas educacionais que corroboraram com as políticas de governo até o ano de 2016. Como se vê um ligeiro declínio destes repasses a partir de 2017 e 2018 quando houve a mudança de governo e, consequentemente, a extinção ou o enfraquecimento dos programas sociais e educacionais, além da forte crise econômica que assola o Brasil até os dias atuais.

Gráfico 1: Repasse dos Recursos do Tesouro Nacional ao FUNDEB – período de 2007 a 2019.



Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional, 2019.

[2] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/funcionamento. Acesso em: 15/05/2019

[3] Secretaria do Tesouro Nacional. Disponível em: http://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1::IR_962295:NO:::. Acesso em: 15/05/2019

A forma como a política de financiamento do FUNDEB fora desenhada juridicamente para estar vigente até 2020 é, em sua maioria, pela qualidade dos instrumentos jurídicos que podem constitui-la. No entanto, mesmo a relevância deste tema, no âmbito educacional e jurídico, vê-se que as pesquisas ainda são incipientes.

Para problematizar esta questão do ponto de vista teórico, adotou-se o repertorio de obras aderentes a Filosofia do Direito, uma vez que permite refletir sobre os direitos fundamentais, constitucionais e a instrumentalização para a implementação de políticas públicas.

Com o intuito de evidenciar quais as dificuldades de implementar os recursos do FUNDEB nos entes federados, optou-se por realizar um estudo de caso sobre o poder judiciário em duas ações que envolvam dotações orçamentárias federais[4].

O aspecto metodológico e analítico pautou-se na análise documental de acórdãos e jurisprudências proferidas pelo poder judiciário, especificamente no Superior Tribunal Federal (STF). A pesquisa de jurisprudência no portal, utilizou-se a palavra "FUNDEB", sendo encontrado 6 acórdãos. Para a análise no presente trabalho foram selecionados os seguintes acórdãos que abordam a complementação federal[5].

Data	Local	Dados	Dados Do Acórdão
06/09/2017	Ação Cível Originária 648 Bahia	Relator: Min. Marco Aurélio Redator Do Acórdão: Min. Edson Fachin Autor(A/S)(Es):Estado Da Bahia Proc.(A/S)(Es): Procurador-Geral Do Estado Da Bahia Réu(É)(S):União Adv.(A/S) :Advogado-Geral Da União	Ações Cíveis Originárias. Estado Da Bahia. Direito Financeiro. Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Do Ensino Fundamental E De Valorização Do Magistério – Fundef. Emenda Constitucional 14/1996. Complementação Da União. Função Supletiva. Valor Mínimo Nacional Por Aluno. Fixação. Lei 9.424/1996. Decreto 2.264/1997. Forma De Pagamento. Obrigação De Pagar. Sistemática Dos Precatórios. Vinculação À Finalidade Constitucional De Ensino. Dano Moral Coletivo
29/03/2016	A G.Reg. No Recurso Extraordinário Com Agravo 924.230 Distrito Federa	Relatora: Min. Cármen Lúcia Agte.(S) : Municipio De Porto Adv.(A / S) : João Ulisses De Britto Azêdo Agdo.(A / S) : União Proc.(A / S)(Es) : Advogado -Geral Da União	Ementa: Agravo Regimental No Recurso Extraordinário Com Agravo. Administrativo. Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Da Educação Básica E De Valorização Dos Profissionais Da Educação - Fundeb. Complementação De Recursos. Repasse Pela União: Análise Quanto Ao Prazo. Impossibilidade De Análise De Legislação Infraconstitucional. Ausência De Ofensa Constitucional Direta. Agravo Regimental Ao Qual Se Nega Provimento

[4] A complementação federal que trata deste tema na Lei do Piso se refere aos auxílios financeiros que a União concede aos Estados, Municípios e Distrito Federal que não atingiram, por algum motivo, o valor mínimo nacional por aluno. Tal dado é evidenciado nas regiões norte e nordeste com poucas distorções no sul e sudeste.

[5] O acórdão analisado está em anexo no presente texto

http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=14474659. Acesso: 26/05/2019
http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10778506. Acesso: 26/05/2019

As decisões dos acórdãos versaram sobre a análise do o prazo para que a União proceda aos ajustes nos valores repassados a título de complementação federal, conforme disposto pelo artigo 6º, § 2º, da Lei do FUNDEB e o valor mínimo fixado por aluno nacionalmente.

Para o estabelecimento de uma política pública efetiva, os desafios encontrados com as disparidades regionais devem ser minimizados e harmonizados. Desta forma, ao entender a Teoria Tridimensional do Direito proposta por Reale (2002), observa-se a construção de um pensamento jurídico que correlaciona três fatores interdependentes: o fato, o valor e a norma, sendo que eles devem sempre se referir ao plano cultural da sociedade que se apresentam.

Neste sentido, se faz necessário conceituar estes fatores para a melhor compreensão dos acórdãos indicados acima.

Por **Fato**, Reale (2002, p.553) define como um conjunto de circunstâncias que rodeiam o ser humano. As ações do ser humano podem influenciar outras ações com intensidades diferentes. Já por **Valor**, é a definição conferida pelo ser humano em determinada época e local.

Reale converge o conceito de valor com a dignidade da pessoa humana, um dos direitos fundamentais e que funda a ordem jurídica, pois os valores podem ser modificados de acordo com a consciência humana em determinada época. Por fim, a norma é o que integra o valor e o fato.

Assim, todo fato se correlaciona com um ou mais valores e a partir disso, o ato de decisão se torna uma importante nomogênese jurídica, pois é o poder que é instituído constitucionalmente.

Portanto, a partir desta perspectiva, verifica-se que um fato, no caso a ausência do repasse do recurso do FUNDEB para os entes federados, infringe valores na sociedade em que este repasse não ocorre, como a dignidade da pessoa humana, o direito à educação, o direito de ir e vir, entre outros. Surgem,

então, soluções normativas possíveis: judicialização da educação; criação de novos recursos; criação ou melhoria de políticas públicas, entre outros.

A formulação jurídica adequada assegura que os direitos fundamentais sejam atendidos, como no caso da educação, e estruturas jurídicas inadequadas comprometem a garantia destes direitos.

De acordo com Bucci (2013, p.35) as políticas públicas abarcam funções e objetivos com o intuito de propiciar que a ação governamental ocorra. Assim, o autor define política pública como:

> *Programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, de planejamento, de governo, orçamentário, legislativo, administrativo, judicial – com vistas a coordenar as ações do Estado*.

De acordo com Dimoulis (*et al*, 2013) a vinculação dos recursos referente à educação está relacionada a sua estrutura jurídica que fomenta a elaboração de políticas públicas para a garantia do direito constitucional. Ressalta ainda que o artigo 60º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) dispunha que, pelo menos metade dos recursos devem ser utilizados em programas para “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”.

Mesmo com o dever constitucional de garantir a educação aliada à vinculação de recursos não promoveu a universalização e a qualidade do ensino dispostas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O fato se agravava com a desigualdade regional que se intensificara com a disponibilização de recursos para os que mais arrecadavam frente aos que menos arrecadavam.

Não obstante, há que se destacar que a promulgação da Emenda Constitucional 53/2006 ocorreu na penúltima semana de 2006 e, com o fim do FUNDEF era imperativo que o exercício orçamentário de 2007 já estaria aplicado os recursos para o FUNDEB. Assim, evidencia-se lacunas nesta emenda, principalmente, em relação a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno e outras definições.

As decisões judiciais coletadas no STF sobre o FUNDEB tratam de temas relevantes e importantes sobre a complementação federal. O poder judiciário, por meio de suas decisões, pode interferir na implementação e manutenção de uma política pública, principalmente se este não segue os dispositivos legais.

A maneira como os juristas interpretam a lei pode produzir efeitos no funcionamento do Fundo e no repasse de recursos. Assim, uma interpretação equivocada pode impactar na questão orçamentária do exercício fiscal e na eficiência e eficácia das políticas públicas. A despeito desta interpretação, o tema que envolve o prazo para repasse do valor do Fundo diz respeito ao artigo 6º § 2º, da Lei do FUNDEB, no qual determina que a diferença da complementação federal resultante das receitas estimadas deve ser ajustada anualmente no 1º quadrimestre do exercício imediatamente subsequente.

De acordo com a Lei do FUNDEB, até 31 de dezembro do ano vigente, o Ministério da Fazenda e o Ministério da Educação deverão editar Portaria Interministerial para dispor sobre as receitas estimadas para o exercício seguinte, cujo valor constitui um parâmetro norteador para as transferências de complementação federal. Assim que o exercício orçamentário finaliza, é exigido dos Estados, Município e do Distrito Federal que façam a prestação de contas dos impostos arrecadados para que seja disponibilizado os recursos para o FUNDEB.

No acórdão sobre a Complementação da União – Valor mínimo por aluno, o relator mencionou que "*deu-se a perda superveniente do objeto da demanda com o advento da EC 53/2006, instituidora do FUNDEB, porquanto se torna inviável a imposição de obrigações de fato positivo e negativo no que diz respeito ao FUNDEF*". Julga-se parcialmente procedente a ação, tendo em vista que a União estipulou a forma de destinação dos recursos públicos, por aluno, para os entes federados. Conforme observado no relato abaixo:

> *julgou parcialmente procedente a ação, para condenar a parte Ré ao pagamento indenizatório da diferença entre os valores de complementação devidos orçados com fundamento no Decreto 2.264/1997 e na fórmula de cálculo apresentada pela parte Autora, durante os exercícios financeiros de 1998 a 2007, mantida a vinculação da receita, mesmo em caráter destinatário, à educação*.

Já no segundo acórdão, observa-se que houve uma reanalise do caso julgado no Superior Tribunal de Justiça, no qual negou o seguimento dos autos, por não ser este constitucional o prazo quadrimestral previsto na Lei nº 11.494/2007 para ajustes dos valores repassados pela União. Sustenta-se este

agravante com a indicação de ofensas aos preceitos constitucionais, mantendo a decisão inicial do STJ.

Em abril de 2012 foi editada a Resolução nº7 que dispoe sobre a complementação da União para atender à Lei do Piso com vistas a atender o limite de 10% do montante global destinado à complementação do FUNDEB. Com esta regra, dois critérios foram estabelecidos: (i) limite orçamentário de 10% para a complementação federal da Lei do Piso e (ii) auxilio destinado aos entes federados que já recebem a complementação federal.

Os fundamentos das decisões analisadas do STF demonstraram que os recursos orçamentários devem ser calculados com base na legislação e com base nas despesas educacionais do exercicio vigente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluí-se que as questões jurídicas apresentadas nas decisões evidenciam as lacunas no desenho jurídico da política pública do FUNDEB, o que pode gerar incerteza na implementação de politica eficaz que atenda aos direitos constituiconais.

Garantir o cumprimento do direito à educação básica de qualidade no Brasil, como já se apontou, não é tarefa simples. Formas para ajustar os rumos da política do FUNDEB, de modo a valorizar os profissionais da educação e atender aos preceitos constitucionais do financiamento educacional, bem como da destinação dos recursos orçamentários para os entes federados é diminuir o abismo da desigualdade social que assola o territorio brasileiro.

Nota-se que quando a ausência do desenho juridico ocorre, os efeitos sobre a complementação federal, a destinação dos recursos do FUNDEB, a valorização docente e a manutenação da infraestrutura escolar são deletérios para a educação. A “brecha” no norma juridica possibilita ações e jurisprudencias discricionárias que não possuem a responsabilidade direta de prestar atendimento ao público educacional.

Portanto, o estudo sore o financiamento educacional, neste caso, o FUNDEB demonstra o quão dificil é enfrentar as desigualdades regionais que, anualmente, se intensificam e constituem um entrave econômico para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Luís Roberto. **Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito** – O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil. 2005. Disponível em: http://www.luisrobertobarroso.com.br/wpcontent/themes/LRB/pdf/neoconstitucionalismo_e_constitucionalizacao_do_direito_pt.pdf.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2008.FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53,** de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211, 212 da Constituição Federal, e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.: il.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007 (Lei do Fundeb). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006

DIMOULIS, Dimitri; et al. **Resiliência constitucional**: compromisso maximizador, consensualismo político e desenvolvimento gradual. São Paulo: Direito GV, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDEB: **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Disponível: http://portal.mec.gov.br/fundeb. Acesso: 20/10/2019

NASCIMENTO, Iracema. Direito à Educação começa no berço e é pra toda vida – A atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na criação do Fundo da Educação Básica. Brasil, 2009. Disponível em: http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/conquistas/fundeb_AA_portugues.pdf.

NUNES, Alynne Nayara Ferreira. **Legislar sobre Educação**: A Interpretação das Competências pelo STF (Legislate on Education: The Interpretation About Competence by STF) (August 30, 2014). FGV Direito SP Research Paper Series n. 101. Disponível em: http://ssrn.com/abstract=2489387.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 20. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

REALE, **Mi**guel**. Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SCHENEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araújo; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 569-584, dez. 2017

SOBRE A AUTORA:

Eliza Marcia Oliveira Lippe

Possui MBA em Business Management pela Brown University, Especialização em Libras pela Facel, Especialização em Direito Penal, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Educação para Ciências pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho e Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Experiência como docente no ensino superior e na educação básica. Experiência em gestão acadêmica do ensino superior. Membro do Banco de Avaliadores do INEP- BASIs. Experiência na elaboração de design instrucional e material didático para EAD e como professora tutora do FGV Online. Atualmente é professora assistente do Centro Universitário Max Planck (UNIMAX).

e-mail: elizalippeaee@gmail.com / elizamarcia@prof.faculdademax.edu.br

EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Effectiveness Of Fundamental Right To Education For Students With Special Needs

LIPPE, Pedro Rodrigues de Freitas
Centro Universitário Eurípedes – UNIVEM

LIPPE, Eliza Marcia Oliveira
Centro Universitário Max Planck - UNIMAX

RESUMO: A Constituição Nacional possui uma gama extensa de direitos sociais, resultando em pouca efetividade. O direito fundamental a educação é importante para o desenvolvimento de uma nação, deve ser nacional e em todos os níveis. No cenário nacional este é precário e o fato é agravado quando se leva em consideração alunos com necessidades especiais. Os objetivos gerais e específicos do trabalho são a conceituação dos direitos fundamentais constitucionais, o direito à educação e a demonstração com dados da ineficiência no Brasil com ênfase nas crianças e jovens com necessidades especiais. Utiliza-se o método qualitativo e o resultado percebido é a inefetividade do preceito fundamental a educação para crianças e jovens com necessidades especiais.

Palavras-Chaves: Direito a Educação; Direito Fundamental; Educação Especial.

Abstract: The national constitution has a wide range of social rights, resulting in little effectiveness. The fundamental right to education is important for the development of a nation, it must be national and at all levels. In the national scenario this is precarious and the fact is aggravated when considering students with special needs. The general and specific objectives of the work are the conceptualization of constitutional fundamental rights, the right to education and the demonstration with data of inefficiency in Brazil with emphasis on children and youth with special needs. The qualitative method is used and the perceived result is the ineffectiveness of the fundamental precept for education for children and youth with special needs.

Key-words: Education Rights; Fundamental Rights; Special Education.

INTRODUÇÃO

Os Direitos Fundamentais têm como fundamento assegurar a efetividade em relação ao Estado de Direitos e deveres fundamentais a dignidade da pessoa humana. É uma expressão jurídica que denota, por determinados juristas como os direitos humanos e direitos dos homens, tem como fundamento assegurar a efetividade em relação ao Estado de direitos e deveres fundamentais à dignidade da pessoa humana.

Tais preceitos fundamentais indicados na Constituição Federal de 1988, artigos 1º ao 10º (BRASIL, 1988) possuem correlação direta com a redemocratização estatal ocorrida na década de 1980 e, apesar de possuir garantias de efetividade, torna-se enfraquecida à medida em que a democracia é abalada.

Segundo Reale (1999) no campo jurídico, estes direitos são associados a divisão doutrinária chamada de dimensões de gerações que tem como pressuposto acompanhar o legado revolucionário francês. Inicialmente era dividida em três gerações, no entanto, a partir da década de 2010 analisa-se a inclusão de mais duas doutrinas, totalizando cinco.

Os direitos fundamentais associam-se a temática do presente trabalho, tendo em vista, os direitos sociais e da educação fazem parte da segunda dimensão que ressalta a importância da igualdade entre os cidadãos de uma determinada nação.

A garantia educacional pode e deve ser observada por múltiplos olhares. A primeira, é a visão do acesso e da permanência dos brasileiros na educação em todos os níveis educacionais, bem como a qualidade ofertada neste sistema educacional. Neste sentido, os dados censitários publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que há um desiquilíbrio entre o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, fato que comprova a inefetividade do direito fundamental à educação.

A segunda visão se refere a qualidade de ensino público ofertada pelo sistema educacional em âmbito nacional. Neste caso, será analisada a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que aponta as metas propostas no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 para a melhoria na qualidade de ensino, observada nos dados publicados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Por fim, o trabalho analisará a garantia do acesso e da permanência à educação das crianças com deficiência na rede regular de ensino. Leis, Decretos, Portarias e Resoluções foram publicadas sobre este tema desde a década de 1980 para identificar o marco do período inclusionista no Brasil. Além do mais, ressaltar o artigo 205º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que indica a garantia do acesso e permanência deste alunado no ensino regular e da

matricula no contraturno no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº9.394/1996 (BRASIL, 1996) observa-se a garantia da matrícula no ensino regular como no AEE.

Desta forma, o trabalho está estruturado em três seções: i) abordará os Direitos Fundamentais: conceituação, modos de interpretação, divisão doutrinária e sua efetividade; ii) conceituará a pessoa com deficiência à luz da legislação brasileira acerca deste tema, bem como buscará mensurar a efetividade do Direito Fundamental e da educação a este público; iii) analisará os dados estatísticos extraídos das publicações anuais do INEP no que tange ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024.

Portanto, o objetivo é analisar, em um cenário macro educacional, como ocorre a efetividade ou não do cumprimento dos Direitos Fundamentais e, na ausência, que a instituição fere o preceito constitucional, seja por não ofertar o acesso, não permitir a matrícula, não possuir a infraestrutura adequada a este público, não ter em seu quadro docente profissionais habilitados para o ensino e a aprendizagem

O método utilizado é o qualitativo, e o procedimento metodológico utilizado foi a compilação e o levantamento bibliográfico em livros, periódicos, eventos nacionais e internacionais da área do Direito e da Educação de 2010 em diante.

DIREITOS FUNDAMENTAIS

O objetivo da presente seção é conceituar os Direitos Fundamentais, sua origem, a divisão em dimensões e a sua efetividade na Educação. Assim, a evolução histórica que foi percorrida para constituir o que se chama de Direitos Fundamentais foi longa e debatida em diversos instrumentos legislativos marcantes.

O documento legal mais antigo que se tem registro é Código de Hamurabi, o qual delimitava algumas regras de convivência em sociedade e limitações ao governante. Este momento na antiguidade marcou o início das relações jurídicas formais, pois com a produção deste documento disponibilizado aos cidadãos, constam os direitos, os deveres e as regras gerais de convivência.

Outro marco legislativo que se tem conhecimento é a promulgação da Carta Magna em 1215 na Inglaterra que indica em seu teor os direitos e as liberdades que os sujeitos terão de ir e vir, bem como da garantia individual que posteriormente fora chamada de Direitos Humanos.

Diversas inovações legais que foram acentuadas são: Petição de Direitos (1628) na Inglaterra; a Constituição dos Estados Unidos da América em 1787; a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789).

Essa última tem um fator simbólico na história, visto que foi um marco da Revolução Francesa, o qual retrata a queda dos privilégios aristocráticos e surgimento de um governo com ideais mais populares e sociais. Os ideais conhecidos pelos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. Seus principais símbolos são a queda da Bastilha e a própria Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este que é basilar até hoje nos estudos dos direitos fundamentais do cidadão, tem como principais preceitos os direitos individuais e coletivos dos homens como universais.

Em 1945 foi formada a Organização das Nações Unidas, esta que é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional, adotou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Documento este que à época visou instituir novas ideologias em um período pós-guerra. Apesar de sua brevidade no quesito extensão, consegue abranger direitos individuais, direitos coletivos na área social e na área penal e ainda garante direitos as minorias. Lembra em grande parte do seu texto proteções contra atos de guerra, tal como a tortura e a prisão arbitrária, fato esse em virtude da época em que foi criado.

No ano de 1969, foi adotada a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San Jose). Este reafirmando nos estados americanos a proteção e direitos dos homens, sendo estes direitos individuais e coletivos, porém com uma abordagem mais extensa sobre os direitos em relação a Declaração Universal de 1948. Tais documentos servem como base até o momento nos preceitos fundamentais das Constituições dos países, incluindo o Estado Brasileiro.

Posteriormente a todas essas evoluções e inovações legais buscando resguardo dos direitos humanos ou direitos fundamentais, que na visão de

Bonavides (2019) “Criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana, eis aquilo que os direitos fundamentais almejam.” (BONAVIDES, 2019 apud HESSE, 1970), temos os direitos fundamentais garantidos na constituição brasileira de 1988.

Essa gama de preceitos fundamentais possuem um critério formal e material, sendo que nas palavras de Bonavides (2019)

> *(...) os direitos fundamentais são aqueles direitos que receberam da Constituição um grau mais elevado de garantia ou de segurança; ou são imutáveis (unabänderliche) ou pelo menos de mudança dificultada (erschwert), a saber direitos unicamente alteráveis mediante lei de emenda à Constituição.*
> *Já no ponto de vista material, os direitos fundamentais, segundo Schmitt, variam conforme a ideologia, a modalidade de Estado, a espécie de valores e princípios que a Constituição consagra. Em suma, cada Estado tem seus direitos fundamentais específicos. (BONAVIDES, 2019, apud SCHMITT, 1954)*

Os direitos fundamentais têm um apoio e vinculação imediata com a democracia, visto que a existência dela é a garantia que estes serão respeitados e visados como missão do Estado. Nas palavras de Binenbojm (2014),

> *A democracia, a seu turno, consiste em um projeto moral de autogoverno coletivo, que pressupõe cidadãos que sejam não apenas os destinatários, mas também os autores das normas gerais de conduta e das estruturas jurídico-políticas do Estado. Em um certo sentido, a democracia representa a projeção política da autonomia pública e privada dos cidadãos, alicerçada em um conjunto básico de direitos fundamentais. A própria regre da maioria só é moralmente justificável em um contexto no qual os membros da comunidade são capacitados como agentes morais emancipados e tratados com igual respeito e consideração. Seu fundamento axiológico é o valor igualdade, transubstanciado juridicamente no princípio da isonomia, do qual se origina o próprio princípio da maioria como técnica de deliberação coletiva.*
> *Pode-se dizer, assim, que há entre direitos fundamentais e democracia uma relação de interdependência ou reciprocidade. Da conjuração desses dois elementos é que surge o Estado democrático de direito, estruturando como conjunto de instituições jurídico-políticas erigidas sob o fundamento e para a finalidade de proteger e promover a dignidade da pessoa humana. (2014, p. 50-51)*

Os direitos fundamentais podem ser divididos em gerações ou dimensões pela doutrina, sendo que atualmente cinco gerações (reconhecidos doutrinariamente). Porém no momento em que foi criada tal divisão, a base foram

os preceitos da revolução francesa, sendo estes liberdade, igualdade e fraternidade.

Nesse sentido, a primeira geração de direitos contidos na Constituição Federal de 1988, são aqueles atinentes a liberdade. São aqueles que valorizam em primeiro lugar o homem como indivíduo singular, as liberdades na perspectiva abstrata, aquele que faz parte da sociedade civil. Tais estão contidos expressamente nos artigos da Constituição Federal, nas palavras de Bonavides (2019) dita que

> *Os direitos da primeira geração ou direitos da liberdade têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa e ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado*. (BONAVIDES, 2019, 577)

A segunda dimensão de direitos, relaciona-se a igualdade. Neste temos os direitos sociais, culturais, econômicos e coletivos. É um direito de aplicabilidade mediata, ao contrário da primeira geração que é aplicabilidade imediata. Por ter esse cunho mediato, depende de legislação, regulamentação por parte de Estado, sendo assim, a Constituição garante o direito fundamental, mas sua aplicabilidade vai depender da normatização estatal. Nas palavras de Bonavides (2019), temos o direito de segunda geração

> *Os direitos da segunda geração merecem um exame mais amplo. Dominam o século XX do mesmo modo como os direitos da primeira geração dominaram o século passado. São os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividade, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal do século XX. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e estimula.* (BONAVIDES, 2019, p. 578)

Os direitos de segunda dimensão podem ser encontrados principalmente nos artigos 6º e 7º da Constituição Federal, e um destes é o tema principal do trabalho.

A terceira geração, segundo alguns doutrinadores, está ligada ao elemento da fraternidade da revolução francesa. Esse direito é relacionado com o Estado e com o indivíduo ao mesmo tempo, visto que se trata de questões em comum para ambos. Tais são relacionados ao meio ambiente, a paz, ao

desenvolvimento e a patrimônios comuns da humanidade. Essa afirmação segue a linha,

> *A teoria, com Vasak e outros, já identificou cinco direitos da fraternidade, ou seja, da terceira geração: o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito a propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e o direito a comunicação.* (BONAVIDES, 2019, p.584)

A globalização e a modernidade abriram espaço para novas criações doutrinárias de gerações de direitos, exemplo claro disto é a quarta e quinta dimensão. A primeira trata da institucionalização do Estado social, traduzida pelos direitos à democracia, o direito a informação e o ao pluralismo. Tais foram introduzidos por conta dos avanços tecnológicos que fazem os cidadãos necessitarem de novos direitos individuais e coletivos ao mesmo tempo, tal como o direito à informação.

Nesse contexto Bonavides (2019) menciona em sua obra,

> *São direitos da quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência. (2019, p.586)*

Em relação aos direitos de quinta geração, temos o direito a paz. Pode-se encontrar citações deste na terceira dimensão, porém sua conceituação continha muitas lacunas, sendo algo pouco efetivo, o que caiu em esquecimento. Foi assim que através dos documentos dos direitos humanos visando a paz publicados pela ONU, criaram a quinta geração de direitos com o tema único do direito a paz.

A terceira, quarta e quinta dimensão de direitos não podem ser resumidas a artigos na constituição brasileira, são um emaranhado de normas constitucionais e princípios legais, assim como de normas internacionais o qual o Brasil é signatário.

Os direitos fundamentais, em relação aos seus critérios formais e materiais, e nas divisões em gerações, ainda possuem conceituação e características singulares em comparação aos demais princípios e normas. As características definidas doutrinariamente dos direitos fundamentais podem ser elencadas como:

> *a- Historicidade: os direitos são criados em um contexto histórico, e quando colocados na Constituição se tornam Direitos Fundamentais; b- Imprescritibilidade: os Direitos Fundamentais não prescrevem, ou seja, não se perdem com o decurso do tempo. São permanentes; c- Irrenunciabilidade: os Direitos Fundamentais não podem ser renunciados de maneira alguma; d- Inviolabilidade: os direitos de outrem não podem ser desrespeitados por nenhuma autoridade ou lei infraconstitucional, sob pena de responsabilização civil, penal ou administrativa; e- Universalidade: os Direitos Fundamentais são dirigidos a todo ser humano em geral sem restrições, independentemente de sua raça, credo, nacionalidade ou convicção política; f- Concorrência: podem ser exercidos vários Direitos Fundamentais ao mesmo tempo; g- Efetividade: o Poder Público deve atuar para garantis a efetivação dos Direitos e Garantias Fundamentais, usando quando necessário meios coercitivos; h- Interdependência: não pode se chocar com os Direitos Fundamentais, as previsões constitucionais e infraconstitucionais, devendo se relacionarem para atingir seus objetivos; i- Complementaridade: os Direitos Fundamentais devem ser interpretados de forma conjunta, com o objetivo de sua realização absoluta.* (SILVA, 2012, p.3).

A relação do poder público com os direitos sociais abrigados na segunda geração, o qual será o tema principal do artigo, é uma garantia positiva, ou seja, é dever do Estado garantir que tais sejam concretizados para inibir a desigualdade da efetividade de direitos humanos e social dos cidadãos brasileiros.

DIREITO FUNDAMENTAL A EDUCAÇÃO E OS PLANOS E LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

A educação é a base que guia as rédeas sociais e econômicas de um país. Com níveis elevados de educação de um povo a economia, ciência, segurança, entre outras áreas que pode haver no Estado fluem de maneira harmoniosa e o país eleva seu patamar nos índices internacionais.

Além deste aspecto individual dos Estados, a Organização das Nações Unidas abarcou em sua Declaração Universal dos Direitos do Homem, especificamente em seu artigo 26, a instrução nos níveis básicos, sendo esta de

caráter gratuito e universal. Os níveis de educação médio/técnico a Organização coloca como acessível e a superior como merecimento.

> *Artigo 26 I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnic rofissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.* (ONU, 1948)

Neste diapasão, a grande maioria dos Estados do planeta ratificaram tal direito como fundamental em suas constituições, inclusive o Estado brasileiro. Desta forma, como um preceito fundamental, está contido dentro dos direitos sociais definidos na doutrina como direitos de segunda geração. Sua tipificação encontra-se garantida pela Constituição Federal de 1988 no artigo 6º, sendo que suas características e conceituação são os mesmos já definidos no capítulo anterior deste trabalho.

> *Nesse sentido, esse direito significa, primariamente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino. Assim, o conteúdo inicial (mínimo) do direito à educação é o de acesso ao conhecimento básico e capacitações, que devem ser oferecidas de forma regular e organizada*. (TAVARES, 2012, p.876)

Desta forma, a investigação do presente capítulo visa apresentar dados que demonstram como a efetividade desse preceito fundamental tão importante para uma nação está longe de ser atingida no Estado brasileiro.

Para se compreender o que seria essa efetividade, deve-se primeiramente conhecer o que seria o direito a educação. Na Constituição Federal o direito fundamental está resguardado no artigo 6º, mas sua real definição constitucional fica no artigo 205, o qual tem a redação “Art. 205. 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 o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho." (BRASIL, 1988). Esta explicação constitucional demonstra que é dever do Estado garanti-la e direito do cidadão exigi-la. Assim como, é fundamental para o desenvolvimento do cidadão e da cidadania.

Nas palavras de Cury, a educação é,

> *A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil.*
> *Esse bem público, capaz de ser como serviço público aberto, sob condições, à iniciativa privada, é no âmbito público cercado de proteção como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e os pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação. Veja-se, por exemplo, a vinculação percentual de impostos na Constituição, a obrigatoriedade do censo escolar e a avaliação de desempenho escolar.*
> *Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas, cercado de todas as condições. Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições. (CURY, 2007)*

Compreendida a noção do direito e levando em consideração as normas internacionais que visam garantir tal, vale-se questionar como como é analisada essa dimensão dentro da realidade brasileira.

Além dos órgãos internacionais que analisam o desempenho dos países no quesito educacional, tal como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), temos no Brasil o Plano Nacional da Educação (PNE).

O PNE é uma lei federal aprovada em 2014 sob o número 13.005, sendo que visa atender a disposição constitucional do artigo 214, o qual dita,

> *Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos*

> *poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:*
> *I – erradicação do analfabetismo;*
> *II – universalização do atendimento escolar;*
> *III – melhoria da qualidade do ensino;*
> *IV – formação para o trabalho;*
> *V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;*
> *VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.* (BRASIL, 2014)

Essa normatização tem prazo de dez anos e é renovada através outra lei por igual período. Neste instrumento normativo, existem vinte metas as quais traçam diretrizes educacionais em todos os aspectos, desde porcentagem da população escolarizada em determinadas faixas etárias até ampliação da porcentagem do Produto Interno Bruto nacional aplicado na educação.

Tal norma foi idealizada da seguinte forma, cada secretaria que compõe o Ministério da Educação formou uma espécie de conselho. Estes foram compostos por especialista das respectivas áreas das secretarias, que são das diversas áreas que consegue contribuir para os objetivos do PNE. Os conselhos realizaram estudos e chegaram as metas que efetivem o acesso e a qualidade da educação dentro da área de atuação de cada um.

Nas metas de um a quatro do PNE encontra-se objetivos que visam universalizar o ensino nas creches, ensino fundamental e médio e para pessoas portadoras de necessidades especiais.

Essas metas em sua grande maioria encontram-se não efetivadas, a título de exemplo temos a número um do Plano: “Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014). Dentro do resultado apresentado, tem-se na meta de 100% da população de 4 a 5 anos que frequentam escola e creches uma situação atual de 81,4%. Já dentro do universo de 50% das crianças de 0 a 3 anos que frequentam escolas e creches, tem-se o resultado de 23,2%.

Se fosse apenas levado em consideração a taxa de oferta de vagas nos níveis escolares e seu devido preenchimento como fator de análise para

efetividade do direito, este estaria longe de seu cumprimento, acarretando assim, primeiramente um descumprimento a Constituição Federal e as metas que o próprio estado estabeleceu a si mesmo, assim como, um prejuízo social incalculável.

Porém a análise é mais amplificada, sendo que no plano traçado pelo PNE os objetivos são a universalização do ensino, alfabetização integral das crianças até o terceiro ano ensino fundamental (meta 5), escola em tempo integral para no mínimo metade das escolas públicas (meta 6), fomentar a qualidade na educação básica (meta 7), elevar a escolaridade e as matrículas nas escolas do ensino fundamental e médio (metas 8 a 11). Existem também metas no tocante ao ensino superior e pós-graduação, visto que essa faixa de escolaridade, pode não configurar como um preceito fundamental para a ONU, mas está descrito e garantido na Constituição Federal. Desta forma, a União deve fazer o possível para abrigar todos os interessados em realizar um curso superior.

As metas de 12 a 14 visam justamente esse público universitário. As demais metas procuram valorizar os professores de toda rede de ensino, assim como o auxílio mútuo entre União, Estados e Municípios.

Além do PNE, no Brasil existe as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Estas diretrizes são parte de uma lei federal de 1996 sob número de 9.394. Nesta pode-se encontrar quem são os responsáveis pela educação, além de em seu artigo terceiro já estabelecer os princípios que serão considerados para o ensino.

Em relação a efetividade do direito, pode-se encontrar no artigo quarto o dever do estado com a educação escolar pública, conforme se vê no texto legal,

> *Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:*
> *I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:*
> *a) Pré-escola;*
> *b) Ensino fundamental;*
> *c) Ensino médio;*
> *II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;*
> *III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do*

> *desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;*
> *IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;*
> *V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;*
> *VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;*
> *VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;*
> *VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;*
> *IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.*
> *X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.* (BRASIL, 1996)

Desta forma, pode-se pontuar que a efetividade do direito a educação é muito maior do que apenas ter vagas disponíveis para toda a população ou matricular essa em unidades de ensino. Passa desde as vagas, até a qualidade do ensino e o reconhecimento dos profissionais da educação.

NECESSIDADES ESPECIAIS E A NÃO EFETIVAÇÃO DE DIREITOS

Como explorado no tema do capítulo anterior, a efetividade do direito fundamental a educação é algo complexo e que depende de uma série de variáveis. A Constituição Federal estabeleceu direitos e deveres, fixou porcentagens mínimas de recursos que devem ser investidos na área educacional. A LDB e o PNE teceram de maneira mais específica a regulamentação e como serão traçados os objetivos para efetivar o preceito fundamental.

Sabendo desta dificuldade em se consumar tal garantia fundamental em relação aos cidadãos brasileiros, o que se pode falar quanto ao cumprimento do direito a educação a pessoas portadoras de necessidades especiais?

Esse público possui uma série de características que impedem que o ensino regular seja aplicado e acompanhado por tais. Tais adjetivos vão desde alguma deficiência física que exija uma adaptação dos recursos de sala de aula para a devida aprendizagem por parte do aluno, assim como, uma deficiência intelectual que dificulta o acompanhamento e o aprendizado deste aluno em comparação com alunos da mesma faixa etária que não sofrem do problema, e no último caso de alunos com inteligência acima da média que não conseguem acompanhamento adequado para aprimorar o dom natural.

Sendo assim, o portador de necessidades especiais já necessita que a garantia do princípio constitucional contido no artigo 206, inciso I seja cumprido de forma rigorosa, pois este é o que garante seu acesso em pé de igualdade com os demais cidadãos.

> *Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*
> *I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
> *(...)* (BRASIL, 1988)

Essa isonomia no tratamento dos portadores de necessidades especiais com os demais alunos, é responsabilidade no Estado o fornecimento de meios para tal igualdade, assim como, é dever das instituições de ensino promover a inclusão deste aluno especial com o meio escolar em que está inserido, fazendo com que sua vida acadêmica independente da faixa etária seja prazerosa e de qualidade.

No que compete ao PNE, este fixa a meta número quatro, relacionando a missão do acolhimento e universalização do ensino a eles, conforme o texto explica,

> *Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.* (BRASIL, 2014)

Com o cumprimento da meta, o estado estaria auxiliando a efetivar o direito a esse cidadão que já sofre cotidianamente com problemas em virtude de sua deficiência. Porém os dados mostram que até o momento não há essa efetivação nesse cumprimento do objetivo número quatro do Plano Nacional.

Já no que se relaciona a LDB, esta traz em seu bojo o capítulo seis que trata apenas sobre a educação especial. Sendo que no artigo cinquenta e oito, o primeiro do capítulo, já dita o que se entende por educação especial.

> *Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.* (BRASIL, 1996)

Também trata no artigo cinquenta e nove que os sistemas de ensino irão propor currículos, métodos e recursos educativos específicos para o atendimento das necessidades destes alunos, além de professores qualificados para atender esse tipo de discente.

Findando o presente capítulo, a garantia da preceito fundamental a educação ao portador de necessidades especial é demasiadamente mais complexa em relação ao aluno considerado normal na sociedade, dessa forma, é dever do Estado promover a igualdade e garantir que esse público também tenha a condição de educação de forma efetiva, visto que, a não concretização do direito compromete o restante da vida do cidadão especial.

A dificuldade encontrada por este no mercado do trabalho já é algo surpreendente, com uma educação comprometida tal dado só possui uma piora. Desta forma, necessitam os cidadãos de que seus direitos já previstos nas legislações pátrias sejam efetivados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação delimitada no presente trabalho passa desde alguns conceitos de direitos fundamentais que foram essenciais para o entendimento de como surgiu o direito fundamental à educação, sua importância, sua localização no espectro doutrinário que divide as garantais fundamentais e quais são os requisitos para efetivação de tais direitos.

Por conseguinte, introduziu a legislação brasileira que trata do tema educação e quais são as direções que apontam o sistema normativo para a efetivação do direito fundamental a educação. Nesta observou-se as metas que o Brasil fixou em seu Plano Nacional da Educação para chegar próximo a efetividade dos direitos garantidos constitucionalmente.

Toda via, os dados parciais que o governo federal apresentou até o momento em relação as metas do PNE são bem abaixo do esperado e em alguns casos já houve um descumprimento dos objetivos que eram para terem sidos alcançados no ano de 2016.

Por fim, o artigo tratou das pessoas que são portadoras de necessidades especiais, as quais são resguardadas tanto pelo PNE quanto pela Lei de Diretrizes da Educação Brasileira. Estes necessitam de um zelo maior por parte do Estado, visto que possuem dificuldade de acompanhamento em uma sala de aula com alunos regulares, sendo desde dificuldades estruturais da sala de aula como dificuldade intelectual em virtude da deficiência.

Desta forma, visto que o Brasil não atingiu a meta relacionada aos portadores das necessidades especiais, estes possuem sua efetividade do direito a educação prejudicada. Complementarmente a isso, por necessitar de cuidados singulares, a efetivação do direito é muito mais complexa já que não basta estar na sala de aula, há necessidade de que realmente seja educado em níveis dignos a pessoa humana.

Em virtude da carência estatal em toda educação básica nos três níveis de poderes (federal, estadual e municipal), e da não preocupação real com o público representante da minoria, o presente trabalho conclui que não efetividade do direito fundamental a educação, este direito social de segunda dimensão contido no artigo 6º da Constituição Federal.

REFERÊNCIA

BINENBOJM, Gustavo. **Uma teoria do direito administrativo:** direitos fundamentais, democracia e constitucionalização – 3ª edição – Rio de Janeiro. Editora Renovar, 2014.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional** – 34ª edição – São Paulo. Malheiros Editores, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 set. 2019

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 set. 2019

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 set. 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 23, n. 3, mar. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 16 ago. 2019. doi:https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19144.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. País, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019

PILETTI, Claudino. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire** – 1ª edição – São Paulo. Editora Contexto, 2018.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. – 19ºed.- São Paulo, Saraiva, 2002

SILVA, Flávia Martins André da. Direitos Fundamentais. **DiretoNet**. Disponível em <https://www3.usf.edu.br/galeria/getImage/252/6892347672477816.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional** – 10ª edição – São Paulo. Editora Saraiva, 2012.

ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

The relationship between school-family in a contemporary Brazil

SIMIONI, Gabriela Aline de Rezende.
UniFAJ – Centro Universitário de Jaguariúna

SANTOS, Roseli Coutinho dos.
UniFAJ – Centro Universitário de Jaguariúna

RESUMO: Esta pesquisa bibliográfica pretende analisar e discutir as organizações e relações entre escola e família e tem como tema de análise as inter-relações que se formam entre essas duas instituições em contexto brasileiro contemporâneo. Para isto, apresenta-se o conceito de família e suas transformações ao longo dos anos acerca da formação da conduta do sujeito, seguido de um panorama do surgimento da noção de infância e com isto, do nascimento da instituição escola, responsável pelo ensino dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. É possível comprovar que esta relação sofreu profundas modificações. Diante da bibliografia analisada, incluindo um estudo sobre as políticas públicas em educação no Brasil desde a colônia, fica claro que a legislação brasileira é um ponto chave na formulação da relação escola-família. A escola tem papel importante no estreitamento dos laços, porém não deve assumir toda a responsabilidade pela educação sozinha, uma vez que a família é uma instituição tão importante quanto a escola, se não mais importante ainda – por ser a primeira – na condução da formação do ser.

Palavras-chave: escola; família; indivíduo.

Abstract: This research is part of the discussions about school and family organizations and has as its theme the interrelationships that form between these two institutions in a contemporary Brazilian context. For this, the concept of family and its transformations over the years about the formation of the subject's behavior is presented, followed by an overview of the emergence of the notion of childhood and with this, the birth of the school institution, responsible for teaching knowledge scientists accumulated by mankind. It is possible to prove that this relationship underwent profound changes. In view of the bibliography analyzed, including a study of public policies in education in Brazil since the colony, it is clear that Brazilian legislation is a key point in the formulation of the school-family relationship. The school plays an important role in strengthening the bonds, but it should not take full responsibility for education alone, since the family is as important an institution as school, if not more important - for being the first one - in the conduct of training of being.

Keywords: school; family; individual.

INTRODUÇÃO

A relação que se estabelece entre as duas grandes instituições formadoras do indivíduo – escola e família – é tema abordado por vários campos do conhecimento, e existe “um relativo consenso entre os autores de que esta é uma relação complexa e por vezes assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre as duas instituições" (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000).

A conexão entre a família e a escola começou a ser efetivamente estudada, na sociologia da educação, a partir dos anos de 1960. Antes disso, o tema não era considerado importante, porque “tanto a casa quanto a sala de aula eram espaços privados, não havendo entre eles, relações estreitas” (RIBEIRO, 2004). A importância da família para a escola também tem sido investigada em relação a outros fatores como o “comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação” (CHECHIA; ANDRADE, 2002). Nogueira (1998) também explica que o envolvimento dos pais com os estudos dos filhos pode influenciar de modo efetivo o desenvolvimento escolar. É por isso que esta pesquisa torna-se relevante e necessária.

Os objetivos desta pesquisa são analisar e discutir as organizações e relações entre a escola e a família e tem como tema de análise as inter-relações que se formam entre essas duas instituições em contexto brasileiro contemporâneo. O tema é bastante amplo e não há intenção de abordar todo o leque de questões que o englobam; mas sim, de aprofundar os estudos na lógica das relações que envolvem as instituições escola e família e na interdependência que se forma entre elas; necessária ao desenvolvimento do indivíduo.

METODOLOGIA

Por tratar-se de pesquisa bibliográfica, em primeira etapa foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de duas categorias: família e escola, sendo encontrados em sites de pesquisas como Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca de Teses da UNICAMP e da PUC Campinas. Para que pudesse, então, ser verificado como os pesquisadores de cada campo do conhecimento – Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia – conceituam essas duas instituições e o que revelam a respeito dessa relação de conflitos. Sendo essas duas organizações de cunho amplamente social, não podemos desassociar o

contexto histórico ao abordarmos o processo de mudança pelo qual a relação entre elas se caracteriza.

Para que se compreenda o social é importante que se questione as concepções universais e que se pense o tema em termos de processos e contextos, ao invés de problemas isolados, conforme sugere Zago (1998). Para tanto, foi realizada uma análise historiográfica das transformações ocorridas no Brasil a partir do Período Republicano até os dias atuais, no âmbito social e no constitucional, para se entender como se configuraram essas relações de maneira longitudinal.

A partir da pesquisa bibliográfica e de análise documental e histórica, as linhas de pensamento dos campos de pesquisa abordados foram cruzadas como forma de se entender a prática que se forma em escolas públicas e privadas. E, dessa forma, pode-se analisar criticamente o papel da família e o da escola nessa nova realidade social e a maneira como a relação entre essas duas instituições afeta tanto as crianças e adolescentes em processo de formação e desenvolvimento como os professores atuantes nesta realidade.

Escola-Família no Brasil contemporâneo

As instituições família e escola são as matrizes formadoras da identidade e aprendizagem do ser humano, com "significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva" (DESSEN; POLONIA, 2007). Na contemporaneidade, diversos são os autores/pesquisadores que levantam a questão acerca das inter-relações que se estabelecem entre essas duas grandes organizações sociais, tão distintas e tão atinentes ao mesmo tempo. Mário Sérgio Cortella (2015), filósofo e educador, afirmou em entrevista concedida à revista Pais & Filhos que:

> *[...] é essencial a parceria da família com a escola, pois a primeira é apoiada pela segunda na educação dos filhos. Muita gente confunde educação com escolarização, mas a escolarização é apenas um pedaço da educação. Por isso, não há uma parte da formação que seja exclusiva dos pais sem o apoio da escola, assim como não há uma obrigação que seja somente da escola* (CORTELLA, 2015).

O tema é suscetível de ser abordado por vários campos do conhecimento, cada qual interpretando a sua maneira a relação escola-família. Em entrevista à Revista Gestão Escolar (2009), Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente, afirmou que o papel do pai e da mãe é estimular o comportamento de estudante nos filhos, mostrando interesse pelo que eles aprendem e incentivando a pesquisa e a leitura. Maria do Carmo Brant de Carvalho, coordenadora geral do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em São Paulo, afirma que muitos pais veem a escola como um benefício e não um direito e confundem qualidade com a possibilidade de uso da infraestrutura e dos equipamentos públicos; e isso de nada adianta se a criança não aprender.

> *Enfocando os aspectos sociais, os autores Gomes (1993), Grünspun e Grünspun [s.d.], Casas (1998), se referem às transformações sociais ocorridas dentro da instituição familiar, e explicam que poucos são os casos em que os pais compartilham a responsabilidade sobre a vida escolar de seus filhos* (CHECHIA; ANDRADE, 2002, p.01).

Em sua tese, Ribeiro (2004) observa que a maneira como essa relação vem ocorrendo tende a aumentar ainda mais a distância entre o conhecimento formal propagado pela escola e a realidade das famílias populares, principalmente aquelas mais desfavorecidas social e economicamente. Lima (1991) revela que não é possível analisar a criança com adaptação ineficaz fora do contexto familiar e dá ênfase ao distanciamento entre pais e filhos como fator de dificuldade no desempenho e na adaptação.

> *A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que a família, em vista das circunstâncias, entre elas o fato de as mães e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa, tem transferido para a escola algumas tarefas educativas que deveriam ser suas* (PRADO, 2009).

Uma vez que se observa na realidade atual brasileira uma possível transferência de responsabilidades educativas, sociais, culturais e afetivas que no passado eram atribuições do âmbito familiar e que atualmente estão mais relacionadas à escola, mostra-se necessária a análise de diversas mudanças históricas e sociais que ocorreram no Brasil nos últimos anos; como a

reorganização do mercado de trabalho, com intensificação do processo de urbanização, crescimento do setor de serviços e o avanço tecnológico, que, como consequência, permitiram a entrada e permanência da mulher no espaço público, também como provedora do lar, transformando os padrões da hierarquia familiar.

Família: algumas definições

A família tem grande influência no desenvolvimento da criança, é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo, "um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades" (KREPPNER, 2000 apud DESSEN; POLONIA, 2007). Logo, no convívio com os demais integrantes da família, a criança percebe sua cultura, suas crenças, seus costumes, desenvolve uma visão de mundo e constrói relações sociais. Portanto, a entidade família exerce efeito considerável e forte interferência na conduta dos indivíduos. Pode-se dizer assim que esta instituição é responsável pelo "processo de socialização primária das crianças e dos adolescentes" (SCHENKER; MINAYO, 2003 apud PRATTA; SANTOS, 2007).

Contudo, a organização familiar sofreu modificações nos últimos anos nos âmbitos social, cultural, político e econômico, e já não se pode mais defini-la enquanto modelo único, limitando-se à família nuclear (pai, mãe e filhos dos mesmos pais); Atualmente existem vários tipos de arranjos familiares, segundo Simões e Hashimoto (2012):

> *Temos a família chefiada por mulheres, a família monoparental, a família constituída a partir de novas uniões de um ou de ambos os cônjuges, as famílias adotivas, outras famílias em que os avós ocupam-se totalmente da educação daqueles que seriam seus netos, há as famílias homoparentais e outras que defendem a guarda ou a partilha da criança num plano de igualdade entre a mãe o pai.* (SIMÕES; HASHIMOTO, 2012, p. 16)

Formas distintas e decorrentes dos tempos modernos, em que casais se unem e se desunem por diversas vezes e passam a conviver ou não, com filhos, frutos de antigas relações conjugais e filhos que nascem dessas novas uniões (SZIMANSKY, 1992; WAGNER, 2002 apud BOTTOLI; BÜRGER; CASTRO; FERRÃO, 2012).

A família nuclear brasileira do século XIX organizava-se segundo o binômio positivista de Auguste Comte (1798-1857) em “Ordem e Progresso”. Enquanto o homem era o senhor do espaço público, representante do progresso, a mulher era a senhora do espaço privado, a dona da casa, aquela que zelava pela manutenção da ordem. Segundo Alves (2009), uma estrutura social em que a família funcionava como um núcleo composto pelo chefe da família (patriarca), sua mulher, filhos e netos, que eram os representantes principais. O pai detinha todo o poder econômico e trabalhava fora, a mãe ficava em casa cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos; ela acompanhava as tarefas escolares e estabelecia as regras familiares, como o respeito e a cidadania.

> *Se o comando do lar era responsabilidade da mulher, pois esta deveria administrar o lar e educar os filhos, a ausência do homem era comum em seu domicílio, devido à sua dedicação aos negócios [...]* (ALVES, 2009).

A família mostrava à criança seus deveres morais e sociais, e pouquíssimo se tratava do lado sentimental e afetivo. Entretanto, essa estrutura rígida, fechada e com determinado padrão de educação dos filhos, sofreu e continua sofrendo mudanças significativas no decorrer dos anos.

Desse modo, faz-se de importância para o entendimento do referido tema apontar algumas mudanças paradigmáticas que se desencadearam no mundo a partir da segunda metade do século XX, como por exemplo

> *[...] um conjunto de acontecimentos especialmente relacionados ao processo de urbanização e desenvolvimento das cidades e à entrada das mulheres no mercado de trabalho [que] levou a mudanças econômicas da sociedade [e] que contribuíram não só para o início do processo de autonomia e independência financeira da mulher diante do homem como também acenam para mudanças nos usos, costumes, valores e projetos de família* (SIMÕES; HASHIMOTO, 2012).

Nesse sentido, é possível afirmarmos que os papeis de homens e mulheres na constituição da família brasileira vêm se modificando e por muitas vezes, se confundindo. O homem tem assumido novas funções no exercício da paternidade e a mulher, no meio profissional. Temos então o que Figueira (1987) define como “família igualitária”, homens e mulheres compartilhando os espaços públicos e privados, exercendo funções remuneradas no mercado de trabalho, dividindo as responsabilidades domésticas e a criação dos filhos.

São implementadas também nesta época, as teorias pós-críticas e, dentre elas, o multiculturalismo aparece com grande força, pois retrata uma ideia de abertura de novas possibilidades, de novas formas de enxergarmos a realidade, inclusive no que diz respeito à estrutura familiar. Como afirma Silva (2015), tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo.

Mesmo que um tipo de família seja diferente do outro, as funções básicas desempenhadas, durante o processo de desenvolvimento de seus membros, permanecem as mesmas. Quando há uma boa educação familiar, há também uma base sólida e segura para que o indivíduo enfrente as dificuldades da vida em sociedade.

Não obstante, o crescimento profissional da mulher e sua constante permanência fora do espaço doméstico, tem nos levado também a um novo arranjo dessa educação que os filhos recebem; devido à mãe trabalhar fora de casa, os filhos tendem a ir às escolas ou creches desde muito cedo, o que, segundo Figueira (1987), tem provocado uma inexistência de referenciais claros que orientem a conduta de crianças e adolescentes.

Pode-se afirmar, portanto, que a implantação das políticas neoliberais nos anos 1990, a redemocratização e a abertura econômica no Brasil, em um cenário de pós-militarismo, rompeu com o paradigma da família tradicional/patriarcal. O sistema jurídico estabeleceu regramentos segundo a realidade social e esta alcançou diretamente o núcleo familiar, regulamentando a possibilidade de novas concepções de família, instaurando a igualdade entre homem e mulher, ampliando o conceito de família e protegendo todos os seus integrantes (MARIANO, 2009).

O papel da Escola na constituição do indivíduo

Criança sempre existiu, mas infância não (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). A noção que temos hoje de infância é algo muito recente. Até os séculos XV e XVI não havia tal percepção e a criança era vista como um adulto em miniatura. Não havia diferenciação para o tipo de vestimentas ou de literatura para adultos e crianças, e estes participavam das mesmas conversas, reuniões e atividades dos adultos, sendo elas domésticas ou de trabalho.

Gradativamente, esse entendimento começou a se transformar, mas foi apenas na sociedade capitalista do século XIX, com o surgimento da estrutura familiar nuclear e da conveniência de se manter descendentes é que se fez fundamental definir um conceito de infância, e a criança passa a ser percebida como um ser frágil e que precisa ser cuidado.

> *Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção* (NARODOWSI, 2001, p. 27).

Torna-se relevante, portanto, oferecer à criança um ambiente de obtenção e compreensão do conhecimento acumulado pela humanidade. E quem vai se encarregar dessa tarefa é a escola, deixando a família de ser a entidade única responsável pelo desenvolvimento do homem enquanto sujeito. Desta forma, a escola nasce com a função de transmitir o conhecimento humano culturalmente organizado e, também, segundo Oliveira (2000) apud Dessen e Polônia (2007),

> *[...] com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, dentre outras* (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 26).

Desse modo, havia uma nítida separação entre as funções educacionais da família e da escola: a família era encarregada da “educação” para o convívio em sociedade, pelo ensinamento dos bons modos, dos hábitos, dos princípios e da conduta moral; e a escola deveria cuidar da “escolarização”, responsável por oferecer aos indivíduos o contato com o conhecimento historicamente desenvolvido pelos seres humanos e, dessa forma, contribuir para o contínuo desenvolvimento dos cidadãos (FLACH, 2011).

Todavia, vale ressaltar que em seu primeiro momento a instituição escola no Brasil era destinada e acessível apenas a uma parcela mínima da sociedade, tida como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia (ROCHA, 2004). Assim, havia os filhos da aristocracia que eram instruídos por tutores particulares em casa; os filhos da burguesia que disputavam as poucas vagas nos raríssimos colégios e, aos pobres, sobravam

as escolas que se limitavam em ensinar a ler, escrever e contar. Às mulheres, cabia-lhes uma condição inferior em relação ao homem; e recebiam apenas educação doméstica e religiosa. Portanto, no século XIX, a imensa maioria da população não tinha acesso à escola e era analfabeta (FUSINATO; KRAEMER; 2013).

Sendo um reflexo da sociedade, visto que forma cidadãos para ela, a escola ecoa as transformações do mundo ao mesmo tempo em que precisa enfrentá-las. Logo, as alterações de toda a sociedade moderna e também da estrutura familiar a partir das mudanças ocorridas no século XX, também tiveram influência no rearranjo social dessa instituição, visto que é formada por seres de diferentes pensamentos, crenças e costumes.

> *A evolução da escola no Brasil sofre um forte incremento na reestruturação econômica, ocasionada pelo processo de industrialização iniciado na segunda metade dos anos de 1920 e a instauração de uma nova ordem política caracterizada pelo rompimento com acordos que sustentavam as elites no poder* (FUSINATO; KRAEMER; 2013).

Em um cenário de criação das identidades nacionais, de intensa industrialização e modernização mundial que passaram a exigir mão de obra cada vez mais capacitada, evidencia-se a necessidade de uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, a qual, na concepção de Bobbitt, deveria funcionar da mesma forma que qualquer indústria, seguindo os princípios da administração científica de Taylor e tendo a eficiência como palavra de ordem.

Ocorre então a massificação do ensino, levando as camadas populares, antes excluídas, à escola. E, para que seu propósito fosse atingido, estabelece-se também um ensino que chamamos hoje de tradicional, cheio de normas, regras, autoritarismo, disciplina e castigos, trazendo a figura do professor como detentor de todo o conhecimento. Assim sendo, o professor dominava os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos.

No Brasil, durante os anos de 1920 e 1930 surge o Movimento da Educação Nova para contrapor o sistema tradicional de ensino e redefinir a noção de criança e o seu papel presente na educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, propõe o direito biológico da educação, o aluno como figura central do processo educativo e uma nova

pedagogia que tinha como objetivo a socialização da escola, de maneira que esta deveria ser igualitária a todos.

> *Isto não implicaria em uma oposição entre família e Estado no tocante à educação, dado que caberia ao segundo conclamar a primeira e continuar colaborando, dentro de suas novas tarefas, com a educação, através de uma cooperação entre pais e professores em proveito da escola* (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 44).

Logo, percebe-se que as mudanças estruturais na constituição familiar, tanto quanto as novas maneiras de se pensar a educação no Brasil nos últimos anos, ampliaram o papel educativo da escola. Sua função hoje não se limita apenas à propagação de conhecimento científico, mas também em manter e melhorar o desenvolvimento do ser, assim como prepará-lo para a vida em sociedade. E não se resume a isso, posto que, com a maior participação da mulher no mercado de trabalho, ela que era encarregada de cuidar da casa e da educação dos filhos, agora tem suas tarefas divididas entre o espaço público e o privado, o que, segundo SOUZA (2009), passa a exigir que a escola ocupe o vazio que a família não pode preencher.

Portanto, percebe-se uma nova organização afetiva, na qual o professor e os colegas são as pessoas com quem a criança compartilha maior parte de seu dia. Muitas vezes, é na escola que a criança aprende as regras de convivência social, como respeitar o próximo, trabalhar em coletividade, ter horários para brincar, para comer, organizar seu espaço, e por meio dessas relações, a escola educa. Logo, percebe-se que o papel da escola supera a condição de mera transmissora de conhecimentos (SOUZA, 2009).

A grande questão que queremos ressaltar neste trabalho é que muitas vezes essa relação escola-família não está em situação de equilíbrio, sobrecarregando esta última de responsabilidades educativas e sociais. A família considera a escola como colaboradora no processo de ensino-aprendizagem da criança, mas acaba esquecendo-se de seu próprio papel, transferindo ampla parcela de sua responsabilidade como instituição primária do desenvolvimento do indivíduo, para a escola.

> *Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à*

> *escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou.* (TEDESCO, 2002, p. 36).

Políticas Públicas em educação no Brasil

O envolvimento do governo com a educação no Brasil é bastante recente e sua preocupação em desenvolver políticas públicas educacionais passa a um debate mais intenso apenas no século XX, quando as transformações na sociedade mudam também o modo de enxergar a educação, pressionando o governo por medidas condizentes com a realidade social.

> *Uma Constituição não se elabora ao simples prazer dos legisladores, mas representa as reivindicações, as aspirações dos diversos segmentos da sociedade. Ela representa o resultado das correlações de forças, muitas vezes antagônicas, que refletem a vontade de uma nação* (FLACH, 2011, p. 296).

A educação, do período colonial até a Proclamação da República, não era vista como prioridade pelo governo português; passa-se pelos colégios jesuíticos; pela pedagogia pombalina com suas aulas régias; pelas escolas de primeiras letras; e alguns investimentos em faculdades e academias instituídos por D. João VI. Nenhuma dessas modalidades de ensino, porém, tinha como prioridade o desenvolvimento integral do indivíduo.

Uma pequena mudança surge após a Proclamação da República com a Constituição de 1891, que assegura o ensino laico, separando escola e religião. O Estado Novo de Getúlio Vargas também trouxe avanços para a educação no Brasil e, pela primeira vez, fala-se da necessidade de se compor uma Lei de Diretrizes. É também nessa fase do Brasil que se institui o Ministério da Educação e Saúde (MES) que depois passará a ser Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento que defendia a educação essencialmente pública, gratuita, obrigatória, laica e única. O movimento teve forte influência na Carta de 1934, a qual estabelecia a educação como elemento fundamental ao exercício da cidadania, dado que, para votar era preciso ser alfabetizado.

Com o Golpe Militar de 1964, a Constituição passa por uma série de emendas, e a educação pública sofre com a repressão, privatização e exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Apenas no final do século XX, com a abertura política e a redemocratização do Brasil, a Constituição Federal de 1988 tenta reformar a educação brasileira. A Nova Lei de Diretrizes e Bases também começou a ser discutida, chegando ao legislativo em 1993, sendo aprovada, após debates e modificações, em 1996, por meio da lei 9.394/96 de 20 de dezembro.

Com a mudança da Constituição Federal e a promulgação de duas novas leis que norteariam a educação brasileira – o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) –, a criança e o adolescente passaram a ter direito à educação, garantida pelo Estado. Com isso, o ensino escolar tornou-se obrigatório e o acesso intensificou-se, trazendo para a escola uma parcela da população antes segregada deste meio social. Percebe-se que o acesso à escola em seus diversos níveis passava, finalmente, a sair dos discursos.

> *A educação colocada como direito de todos e dever do Estado e da família é entendida como primordial para o desenvolvimento do ser humano, para que este exerça plenamente a cidadania e, de quebra, obtenha qualificação para o trabalho* (FLACH, 2011, p. 298).

A educação, portanto, integrada à saúde, trabalho, segurança e cultura, passa a ser direito assegurado de todos os cidadãos. Fica também garantido o direito de todos de frequentarem o ensino fundamental, gratuito e obrigatório. A Carta determina que é dever da família, do Estado e da sociedade garantir e manter a educação como uma prioridade na vida do indivíduo. Com base em tais disposições, as escolas adquiriram a obrigação de se articular com as famílias e, os pais/responsáveis, o direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais, segundo o disposto no artigo 53, parágrafo único, do ECA.

A legislação educacional evoluiu, acompanhando a tendência em conceber a educação como direito de todos e dever do Estado, balizada por uma construção coletiva garantidora e facilitadora do acesso ao ensino.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

> *Escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições* (OLIVEIRA, 2007).
>
> .

Contudo, a relação escola-família sofreu alterações e as duas instituições têm adquirido cada vez mais responsabilidade na formação e na educação do indivíduo. E, em alguns casos, o limite entre as atribuições de uma e de outra tem se cruzado, deixando em dúvida se realmente existe tal separação. Conforme atesta Ribeiro (2004), a educação formal e a informal vão distinguindo-se cada vez menos, e o papel materno e paterno vai se confundindo com o papel docente.

Constantemente é possível observar discussões acerca do debate entre a relação escola-família. Muitos especialistas tentam encontrar soluções para melhorar esse relacionamento, empenhando-se em esclarecer questões sobre como ensinar, como educar, como estabelecer limites. Entretanto, com a entrada da mulher no ambiente profissional, os papéis da família mudaram e hoje a mãe não é a única responsável por acompanhar o desempenho escolar dos filhos. No final das contas, percebe-se que muitas dessas tarefas foram designadas à escola. Cortella (2014) apresenta a “terceirização” da formação que deveria ser realizada na família:

> *Pais e mães ou outros responsáveis, em função da maior requisição de tempo que o trabalho obriga, vêm-se desobrigando (por cansaço ou desatenção) da formação cívica, sexual, religiosa, ética, ecológica e deixando mais para a Escola (a quem já cabia carga adicional de formação científica) o encargo das novas gerações.* (CORTELLA, 2014, p. 99)

É nítido que, da mesma forma que não existe mais uma única estrutura familiar, também existem diferentes tipos de escola, mas o que não se pode deixar de ressaltar é que as duas entidades são de extrema importância na formação do indivíduo.

Independente do arranjo familiar que se estabeleça, o que mais afeta a criança e o adolescente é o sentimento de pertencer a uma família, de saber que

faz parte de algo e que é valorizado. Como assegura Souza (2009), os alunos que recebem atenção significativa por parte da família, tendem a apresentar um melhor rendimento escolar, ao passo que aqueles que não recebem atenção adequada apresentam quase sempre desempenho escolar abaixo do esperado.

Portanto, é fundamental que a família se faça presente em todos os momentos, sejam eles pequenos ou não, pois para os filhos qualquer situação de contato se torna importante. Por exemplo, quando alguém se interessa em saber como foi seu dia, quando verificam se ele fez a lição de casa ou questionam sobre a nota da prova.

> *[...] os aspectos psicológicos da família influenciam na educação escolar dos filhos, ou seja, os filhos vivem reflexos negativos e positivos do contexto familiar, internaliza-os conforme o modelo recebido, e esses modelos parecem possuir um peso considerável no contexto escolar* (CHECHIA; ANDRADE, 2002).

Já a escola enquanto instituição formadora tem metas a serem atingidas, tem assuntos a serem ensinados e mesmo sem a colaboração da família, ela tem tomado para si a responsabilidade de ensinar não apenas os conteúdos formais, mas também valores e condutas, pois precisa disso para cumprir sua função social.

Entretanto, os valores devem ser transmitidos pela família e serem aperfeiçoados pela escola como conteúdo transversal, ensinados durante as disciplinas curriculares, uma vez que esta tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a família tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (OLIVEIRA, 2007).

O dualismo escolar ainda é uma forte questão na realidade brasileira. Desde a época da Colônia tem-se uma educação voltada às classes dominantes e outra para o restante da população, menos favorecida. Em pleno século XXI tem-se a escola particular e a escola pública e nas duas a relação que se constitui entre escola e família é bastante complicada.

Nas escolas particulares tem-se os pais que cobram da instituição a resolução de todos os problemas educativos, sob o discurso de que estão

pagando pelo ensino, portanto, exigem resultados. Logo, passa a ser tarefa da escola prover toda a educação de que o indivíduo precisa, criando uma percepção mercadológica da educação. Nas escolas públicas, a incumbência é a mesma, porém sob outro enunciado. Muitas famílias depositam na escola a esperança de um futuro melhor para seus filhos e a ela transferem toda a responsabilidade de uma boa educação.

Percebe-se então que a família ainda está distante da escola. Esteves (1999) apud Souza (2009) assegura que "a família renunciou às suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupe o vazio que eles não podem preencher". Entretanto, crianças e adolescentes dividem seu dia entre esses dois ambientes, e por isso a educação não deve ocorrer em um só lugar.

É preciso que haja uma relação de transparência entre o trabalho das duas instituições. É em casa que devem ocorrer as primeiras formas de educação, mas ela continua na escola. A escola vai auxiliar para que o indivíduo não obtenha ali somente os conhecimentos científicos, mas também os bons modos, regras e valores que aprendeu em casa e estabeleça interações sociais, principalmente pelo fato de as crianças passarem tanto tempo na instituição. Até porque um projeto educativo é coletivo e não individual (CORTELLA, 2014).

Até mesmo a legislação brasileira indica uma parceria entre a família e o Estado na educação do indivíduo. A LDB, em seu artigo 1º afirma que

> *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais* (BRASIL, 1996).

No artigo 2º a educação é apresentada como "dever da família e do Estado" e, a este, cabe-lhe a garantia da oferta de uma educação de qualidade, igualitária e acessível. Os pais ou responsáveis devem efetuar a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade. Em seu artigo 12, inciso VI, a Lei estabelece como dever do Estado "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola".

Desse modo, a escola deve promover meios de comunicação junto aos pais, trazendo-os sempre para o convívio no ambiente escolar, estimulando sua participação ativa na vida dos filhos, uma vez que uma educação de qualidade

depende dessa parceria. A escola precisa usar todos os métodos possíveis para a aproximação direta com a família possibilitando "compartilhar informações significativas em relação aos seus objetivos, recursos, problemas e até questões pedagógicas" (PARO, 1992, p.30).

É importante observar que é por esse e vários motivos que as duas instituições não se separam. Portanto, pode-se entender que a família e a escola devem estar interligadas por um único objetivo: o amplo desenvolvimento do indivíduo em meio à sociedade, garantindo sua segurança, educação e formação crítica. É também fundamental que as duas instituições tenham ciência da importância dessa parceria na vida da criança e do adolescente, conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno. (SOUZA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o papel das instituições escola e família ao longo dos anos, percebe-se que as alterações sociais e econômicas, principalmente a urbanização e industrialização do século XX tiveram forte interferência na relação que se estabelece entre elas. Pode-se afirmar que, inicialmente, a família era responsável pela transmissão dos valores morais do indivíduo, e cabia à escola apenas o ensino dos conhecimentos científicos.

Com a entrada da mulher no âmbito profissional e a abertura econômica do mercado, a criança tem passado mais tempo no ambiente escolar, em companhia de colegas e de professores. Logo, a escola tem assumido involuntariamente a responsabilidade pela educação e formação do sujeito como um todo.

Entretanto, diante da pesquisa bibliográfica realizada, entende-se que as duas instituições são fundamentais ao desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo e que se faz essencial uma parceria efetiva entre elas, a qual deve partir da escola, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é dever do Estado fazer a articulação entre a escola e a família.

A família, em consenso com a escola, é fundamental ao pleno desenvolvimento do indivíduo e, consequentemente, essas instituições são a coluna vertebral do desenvolvimento integral do ser humano. Entretanto, para

que essa parceria funcione, é necessário que a escola elabore maneiras de trazer a família para perto.

Família e escola são entidades diferentes, porém, apresentam um objetivo muito claro em comum: a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a vida em sociedade, produzindo um sujeito crítico, participativo e pensante, de modo que este possa atuar na sociedade, modificando-a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. R. **Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações**. Disponível em <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/IISPHist09_RoosembergAlves.pdf>. Acesso em 02/02/2020.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05/02/2017.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 05/02/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 05/02/2017.

BOTTOLI, C.; BÜRGER, R. B.; CASTRO, L. M.; FERRÃO, N. R. **Transformações da família nuclear para a família contemporânea: novas configurações**. Santa Maria, RS, 2012.

CHECHIA, V. A. e ANDRADE, A. S. Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. IN: **SEMINÁRIO DE PESQUISA**, V, TOMO II, LIVRO DE ARTIGOS, p. 207-219, Ribeirão Preto, SP, 2002.

CORTELLA, M. S. Educação, **Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, M. S. Bom exemplo é a melhor forma de educar. Entrevista concedida a **Revista Pais & Filhos** em 17 abril 2015. Disponível em https://paisefilhos.uol.com.br/familia/bom-exemplo-e-a-melhor-forma-de-educar/ Acesso em: 13 jun 2018.

COSTA, M. S. A escola da família. Entrevista concedida à **Revista Gestão Escolar** em 01 agosto 2009. Disponível em https://gestaoescolar.org.br/conteudo/751/a-escola-da-familia Acesso em: 13 jun 2018.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Paidéia.** vol. 17, n. 36, p. 21-32. Ribeirão Preto, SP, 2007.

FIGUEIRA, S. A. Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: **Jorge Zahar**, 1987.

FLACH, S. F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR** On-line. n. 43, p. 285-303. Campinas, SP, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente. **Coleção Questões da Nossa Época**: v. 67. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

MARIANO, A. B. P. **As mudanças no modelo familiar tradicional e o afeto como pilar de sustentação destas novas entidades familiares.** Curitiba, PR, 2009.

NARODOWSKI, M. Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna**. Editora da Universidade São Francisco**, Bragança Paulista, SP: 2001.

NOGUEIRA, M. A. Relação família escola: um novo objeto na sociologia da educação. **Revista Paidéia**, Fev./Agosto, p. 91-103. Ribeirão Preto, SP: 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: **Vozes**: 2000.

OLIVEIRA, C.B.E. Psicologia escolar e a relação família-escola no ensino médio: estudando as concepções desta relação. **Universidade de Brasília**, 2007.

PARO, V. H. Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais. São Paulo, **Xama**: 2000.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. Maringá, PR: 2007.

RIBEIRO, D. F. Os bastidores da relação família-escola. FFCLRP – **Departamento de Psicologia e Educação.** Ribeirão Preto, SP, 2004.

ROCHA, A. P. A instituição escola na sociedade dividida em classes: Uma construção histórica. **Serviço Social em revista**, v. 6, n. 2, jan/jun, 2004.

SIMÕES, W. I. F.; HASHIMOTO, F. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século X. **Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas, Minas Gerais, v. I, n. 02, Out. 2012.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. 7ª reimp. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2015.

SOUZA, M. E. P. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Santo Antônio da Platina**, PR: 2009.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: **Ática**, 2002.

ZAGO, N. Realidades Sociais e Escolares e Dinâmica Familiar nos meios populares. **Revista Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, fev/ago, p. 45-60. 1998.

POSSIBILIDADES DA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NOS DIVERSOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO.

Possibilities Of Music As A Didactic-Pedagogical Resource In The Various Levels And Modalities Of Teaching.

NUNES, Klefour Rodrigues
Centro Universitário de Jaguariúna

RESUMO: Com o intuito de elaborar metodologias não expositivas, o uso da música vem sendo proposto como estratégia de ensino nos diversos níveis de ensino, não só no infantil; que faz parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental; mas também no ensino superior. Esse trabalho tem como objetivo verificar as possibilidades do uso da música como recurso didático-pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo suas repercussões no docente e discente. Trata-se de uma investigação exploratória e descritiva através de uma revisão bibliográfica, com pesquisas no banco de dados do Scientific Eletronic Libray Online (SCIELO). Conclui-se que a música não só é possível, como tem sido utilizada como ferramenta auxiliar de ensino em seus diversos níveis, facilitando para o docente e motivando os discentes.

Palavras-chave: Música, Recurso Pedagógico, Níveis de Ensino.

Abstract : With the purpose of elaborating non-expositive methodologies, the use of music has been proposed as a teaching strategy in the different levels of education, not only in the children's; which is part of basic education, together with elementary education; but also in higher education. This work aims to verify the possibilities from the use of music as didactic-pedagogical resource in the different levels and modalities of teaching, including its repercussions in the teacher and student. This is an exploratory and descriptive investigation through a bibliographic review, with searches in the database of Scientific Eletronic Libray Online (SCIELO). It is concluded that music is not only possible, but has also been used as an auxiliary teaching tool at its various levels, making it easier for teachers and motivating students.

Keywords: Music, Pedagogical Resource, Education Levels.

INTRODUÇÃO

Em diversas partes do planeta, novos métodos de ensino e aprendizagem já são aplicados e, mesmo com certas limitações vêm ajudando na autonomia de quem ensina, apoiados na presença de bons resultados, o que fazem relatar que o uso alternado de diversos métodos na educação, pode ajudar na aprendizagem de forma mais eficaz (FARIAS et al., 2015).

Uma dinâmica diferente de aprendizagem é criada com o uso de metodologias ativas, onde o professor rompe com a formação fragmentada do aluno e, com essas novas metodologias, pode ter melhores resultados, neste

mundo exigente à procura de profissionais capazes de enfrentar escolhas complexas (GAETA, 2010; MORAN, 2015).

Na história da didática convencional existiram momentos em que o ensinar predominou sobre o aprender, em contrapartida, no contexto atual temos visto a predominância da preocupação do aprender sobre o ensinar, que é quando a música pode ajudar no aprendizado com uma linguagem expressa em canções, diferenciando do ensino tradicional (PIMENTA, 2005; MASETTO, 2003; ABUD, 2005).

Com isso, este trabalho tem como objetivo verificar as possibilidades do uso da música como recurso didático-pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo suas repercussões no docente e discente.

MÉTODO

Foi realizada uma revisão da literatura nacional e internacional utilizando o banco de dados da Scielo, sendo selecionados artigos publicados nos últimos vinte anos, abordando a música como recurso didático-pedagógico, nos diversos níveis de ensino e suas repercussões nos docentes e discentes. Foi utilizada na busca a intersecção dos seguintes termos de pesquisa: música; recurso pedagógico; níveis de ensino.

Foram consideradas como critério de inclusão aquelas bibliografias que abordassem a temática relacionada e corroborassem com o intuito da pesquisa e; foram excluídas aquelas que não tivessem relação com o assunto proposto.

PROPÓSITOS DA MÚSICA

De acordo com Levitin e Tirovolas (2009), a música é tão antiga na vida do homem, que é anterior à própria linguagem e à agricultura.

A música não está apenas na combinação de sons, mas também nas vivências e experiências de civilizações ao longo da história, funcionando como forma de expressão pela humanidade, até mesmo antes de Cristo; onde já existia uma certa tradição musical na Grécia e Egito entre outros povos (GONÇALVES et al., 2009; DUARTE, 2011).

A afetividade sempre permeia o sentido musical, que é percebida primeiramente por seu som e depois analisada sob a ótica de um saber latente anteriormente enraizado nela, de modo que esse saber é transformado em

elementos que dê algum sentido àquela sonoridade absorvida pelo ouvinte (MAHEIRIE, 2003).

Neste processo histórico, a música ocupou uma posição de destaque nas diversas culturas, onde por muitas vezes foi obrigatório o ensinamento musical (GRANJA, 2006).

No Brasil ela já era utilizada pelos jesuítas para atrair e catequizar, desde o século XVI e, de maneira global, tanto em técnicas quanto em gênero, o século XX foi o mais revolucionário da história musical (BOLEIZ JÚNIOR, 2008; MEDAGLIA, 2008).

Pensando no propósito da música em sala de aula; ela serve de maneira contextualizada e planejada, para o desenvolvimento dos alunos de maneira coletiva, sem privilegiar apenas alguns alunos, gerando múltiplas possibilidades no ensino e aprendizagem (LOUREIRO, 2003).

A contribuição de diversos estudos em neurociência, através de neuroimagens, têm investigado e compreendido os efeitos emocionais e biológicos produzidos pela música em diversas regiões do cérebro (ZATORRE et al., 2002; PERETZ e ZATORRE, 2004; LEVITIN e TIROVOLAS, 2009).

Características humanas como a imaginação, sensibilidade auditiva, intepretação, comunicação entre outras, são intensificados nessa interação entre o professor e o aluno (MARTINS et al., 2009).

Também, são facilitados pelas novas tecnologias como celulares, canais de televisão e rádio; o que ajuda o estudante a continuar se exercitando em diversos lugares à sua escolha fora da sala de aula além, de estimular a adesão de outros estilos musicais, que não os da sua própria vivência (FRANCISCO JUNIOR e LAUTHARTTE, 2012; MOURA, 2012).

Dependendo da particularidade e de cada aprendizado sociocultural e ambiental, a música pode gerar expectativas positivas ou negativas e, desta forma; se acaso ela atender exigências negativas, por parte do aluno, este pode ficar sob tensão e, do mesmo jeito; produzir relaxamento se as suas expectativas atingidas forem positivas (GRANJA, 2006).

Ilari (2003) e Nobre (2012) afirmam que nas crianças, a atividade musical auxilia no desenvolvimento cerebral e, de maneira geral, cientificamente falando, a música pode regular os níveis pressóricos através do processamento neural, onde há uma diminuição da atividade simpática associada a um aumento da

atividade vagal, deixando a pressão arterial em seus níveis normais com a diminuição dos batimentos, da resistência periférica e débitos cardíacos.

O uso de outras formas de ensino ajuda no aspecto relacional, fugindo do dominante convencional e chegando mais perto das dimensões humanas e afetivas, mas para isso, o docente deve focar as ações didáticos pedagógicas no aluno, principalmente na aprendizagem que se deseja por parte destes (GOMES e OLIVEIRA 2008; VASCONCELOS, 2000).

Pensando em recursos pedagógicos inovadores, um estudo verificou a percepção musical enquanto linguagem e, a tendo como um saber em si; foi designada como fonte geradora de conhecimento (BERNARDES, 2001).

Para se tornar um profissional de destaque e atingir os seus objetivos, o educador precisa ter iniciativa, dedicação, responsabilidade e hábitos que, possibilitados pela música e seus propósitos; ajudam em uma prática pedagógica eficaz (LUNA et al., 2016).

A MÚSICA NOS NÍVEIS DE ENSINO

Para Massarani et al. (2006), música é uma arte extremamente relacionada às ciências físicas e a matemática, onde todas elas são componentes da atividade humana criativa.

A música ainda pode ajudar em diferentes situações de aprendizagem, estimulando a criatividade e reflexão, tornando o ensino eficaz e prazeroso, no caminho inverso da perspectiva de “escola triste”, onde a alegria e criatividade são reprimidas. (OLIVEIRA et al., 2008).

O professor, de acordo com o seu próprio estilo, deve ter uma previsão geral das opções ou possíveis estratégias de ensino; para poder decidir por aquela que considere mais adequada num determinado momento e situações com que se confronta (JESUS, 2008).

O interesse é que os alunos obtenham bons resultados escolares e, para isso; o professor deve fazer papel de um líder de modo que influencie os alunos, fazendo com que participem de maneira ativa, mantendo um comportamento desejado em sala de aula (JANAUDIS, 2011).

Para se ter sucesso neste ambiente, faz-se necessária uma dedicação do docente, o que requer tempo, porém é certo que a música pode ter resultado na interação e, principalmente na compreensão do conteúdo (LUNA et al., 2016).

Vários autores como Ribas e Gimarães (2004), Silveira e Kiouranis (2008), Francisco e Lauthartte (2012) e Félix et al. (2014), têm defendido o uso de letras e canções como estratégia de ensino, sendo que a eficácia da música como instrumento pedagógico nos diversos níveis de educação desde a básica até o ensino superior, vem sendo comprovada por estudos indicando o seu uso como ferramenta auxiliar em sala de aula.

A inteligência pode ser desenvolvida por meio da audição e, as complexidades dos níveis de ensino desde as séries mais básicas até os mais altos níveis científicos podem ser desvendadas e ajudadas potencialmente pela música e os valores tradicionalmente atribuídos à ela e ao seu ensino são utilizados como argumentos de justificativa para sua presença na educação (STRALIOTTO, 2001; COUTO e SANTOS, 2009).

A música já é uma realidade nas escolas e, quando se fala nesse novo tipo de ensino e aprendizagem, muito se associa à Educação Infantil, com riquezas de repertórios, canções tradicionais e coreografias conhecidas onde a criança por si só se sente atraída por esse tipo de entretenimento e, os sons e letras acabam contribuindo de maneira impactante no processo de desenvolvimento do conhecimento humano e até mesmo em sua expressividade (SANTOS, 2005; GODOI, 2011).

Por outro lado, um trabalho feito com professoras do Ensino Fundamental, fez com que elas repensassem seus conteúdos e aulas, tendo como contribuição este recurso musical em sala, fazendo com que houvesse uma nova maneira de ministração e diferente atuação profissional, contrariando a forma tradicional de ensino (DEL-BEM, 2001).

Outros dados obtidos a partir da visão dos professores sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio, discutem a proposta do oferecimento de uma formação continuada aos professores, direcionada para auxiliá-los a desenvolver tais competências, de acordo com a realidade que enfrentam (MACHADO, 2004).

A utilização desta prática, estabelece relações interdisciplinares, além de ser uma alternativa de baixo custo, como foi constatada em uma pesquisa realizada em aulas de Ciências, onde foram verificadas essas vantagens, equiparando esse recurso didático-pedagógico à uma atividade cultural que

ultrapassa a barreira de uma simples e usual educação formal (OLIVEIRA et al., 2008).

Mais um estudo em que a música foi aplicada em aula de informática no ensino profissionalizante, demonstrou êxito na prática, sendo considerada uma ferramenta inovadora e um valioso recurso pedagógico, aliada à necessidade de motivação de um indivíduo que realmente queira aprender (BERTONCELLO e SANTOS, 2002).

No ensino superior atual, o grande desafio é a inovação constante e, nesse contexto, observamos os docentes repensando as suas aulas para torna-las diferenciadas, sempre com foco nos alunos e na busca incessante de maneiras inovadoras de ministrar os conteúdos na prática, acompanhando essa nova realidade discente (RODRIGUES et al., 2011).

Ravelli (2005) demonstra que inserção da música no ensino superior, em um curso de enfermagem; funcionou de maneira lúdica, facilitou o ensino e apresentou como resultados, a motivação dos alunos e o despertar de uma criatividade inerente que se encontrava latente, tornando o aprendiz mais ativo.

Essa situação foi observada também em outra experiência do mesmo tipo com estudantes de medicina que, atentos ao papel do professor e da instituição universitária, ficaram mais interessados como cidadãos, em todo o processo de sua formação como futuro médico (JANAUDIS et al., 2011).

Outros autores constataram que a música se faz importante, como método auxiliar nas diversas disciplinas, tornando as aulas mais produtivas, de maneira com que acabe tornando o aluno mais atento, estimulado e participativo, resultando em uma maior aprendizagem, na conclusão de que todos os professores deveriam trabalhar com esse elemento imprescindível na educação em todos os níveis (SCHUMANN e SANTOS 2013).

Segundo Blood e Zatorre (2001) a música traz conforto a quem está ouvindo, ocasionando respostas de prazer e recompensa.

Essa musicalidade serve como um aliado permanente do professor e pode fazer diferença na vida dos seus alunos, como elemento auxiliar na formação do indivíduo; desde que o seu uso em sala de aula, aborde o conteúdo de uma disciplina, ligando os temas e os elementos que integram a canção, ou as palavras que a compõe (MOREIRA et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música em sala de aula não só é possível, mas usual como recurso didático-pedagógico em todos os níveis da educação. Os resultados positivos indicam que ocorre facilitação ao professor, funcionando como uma ferramenta auxiliar na metodologia ativa, de maneira eficaz e que torna o aluno motivado e participativo.

Portanto, este recurso é exequível, porém é importante ressaltar que o trabalho não se limita a cantar em sala de aula, sendo necessário que o professor tenha competência para tal recurso e sua implementação na área da educação depende de uma formação continuada, conhecimento do assunto e, principalmente encaixe do tema de maneira que gere estímulo e discussão.

REFERÊNCIAS

ABUD, K.M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67. p. 309-317, set/dez. 2005.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001.

BERTONCELLO, L.; SANTOS, M.R. Música aplicada ao ensino da informática em ensino profissionalizante. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 4, n. 2, p. 131-142, 2002.

BLOOD, A. J., & ZATORRE, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 98(20), 1118-11123.

BOLEIZ JÚNIOR, F. **Música: Dos Jesuítas Até Nossos Dias**. 2008.

COUTO, A.C.N.; SANTOS, I.R.S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus** Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

DEL-BEM L.M. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto à três professoras de música do ensino fundamental**. Em Pauta** (Porto Alegre), v. 12, p.65-93, 2001.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. Música e construção do conhecimento histórico em aula. In: SILVA, Marcos (Org). História: que ensino é esse? Campinas: **Papirus**, 2013, p. 207-220.

FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, Mar. 2015.

FÉLIX, G. F. R.; SANTANA, H. R. G.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. A música como recurso didático na construção do conhecimento. **Cairu em Revista.** v, 3, n. 4, p. 17- 28 jul/ago 2014.

FRANCISCO JUNIOR, W. ; LAUTHARTTE, L. (2012). Música em aulas de química: uma proposta para a avaliação e a problematização de conceitos. In: **Ciência em Tela**, v. 5, pp. 1,9.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. In: **Congresso Internacional Pbl**, 2010, São Paulo. Anais. São Paulo: USP Leste, 2010.

GODOI. L. R. A Importância da Música na Educação Infantil. Londrina: **UEL**. 2011.

GOMES AMT, OLIVEIRA DC. A enfermagem entre os avanços tecnológicos e a inter-relação: representações do papel do enfermeiro. **Rev Enferm UERJ 2008** abr/jun; 16(2): 156-61.

GONÇALVES, A. R.; SIQUEIRA, G.M.; SANCHES, T. A importância da música na educação infantil com crianças de 5 anos. **Lins.** 2009.

GRANJA, C.E.S.C. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: **Escrituras**, 2006. 156 p.

ILARI, B. A Música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Rev da ABEM**.9(9):7-16, 2003.

JANAUDIS, MA; BLASCO, PG, ÂNGELO, M; LOTUFO, PA. Nos bailes da vida: A música facilitando a reflexão na educação médica. RBM. **Revista Brasileira de Medicina**. 2011. v. 68, p. 7-14.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação,** Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 21-29. 2008.

LEVITIN, D.J.; TIROVOLAS, A.K. Current advances in the cognitive neuroscience of music. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1156, p. 211-231, 2009.

LOUREIRO, A.M.A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: **Papirus**, 2003.

LUNA, R.R.; ENO, E.G.; CAMINHA, I.S.; LIMA R.A. A paródia musical como estratégia de ensino e aprendizagem em ciências naturais. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. 2016. v.3, n.1 p. 24-31

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 11, p. 37- 46, set. 2004.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, 8(2), 147-153, 2003.

MARTINS, N. B.; SCHUTZ, M. D.; RIGO, M.; TROIAN, A.; RANGEL, E. F. M. A utilização da música como prática de ensino nos livros didáticos. Vivências: **Revista Eletrônica de Extensão da URI**. v. 5, n.8, p.77-83, 2009.

MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: **Summus Editorial**, 2003.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C; ALMEIDA, C. Para que um diálogo entre ciência e arte? **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Out 2006, vol.13, p.7-10.

MEDAGLIA, J. Música, maestro! Do canto gregoriano ao sintetizador. São Paulo: **Globo**, 2008.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. (**Coleção Mídias Contemporâneas**, v. 2). p. 15–33.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H. et al. A música na sala de aula - A música como recurso didático. **Unisanta Humanitas**, Santos, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

MOREIRA, I.; MASSARANI, L. (2006). (En)canto científico: temas de ciência em letras da música popular brasileira. In: História, Ciências, Saúde, **Manguinhos**, v. 13, pp.291, 307.

MOURA, J. E. O forró e a educação musical: uma experiência nas oficinas de música e no recital didático. 2012. [11] f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Música) —Universidade de Brasília, [Rio Branco-AC], 2012.

NOBRE, D.V; et al. Resposta fisiológicas ao estimulo musical: Revisão de literatura. **Rev. Neurociências** (São Paulo), v.20, p. 625-633, 2012.

OLIVEIRA, A. D. A.; ROCHA, D. C.; FRANCISCO, A. C. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2008. v. 1. p. 1-12.

PERETZ, I.; ZATORRE, R.J. Brain Organization for music processing. **Annual Review of Psychology**, v. 56, p. 89-114, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. Docência no Ensino Superior. 2ª. Ed. São Paulo: **Cortez**, 2005.

RAVELLI A.P.X. A inserção da música no ensino superior de enfermagem: um relato de experiência. **Ciênc Cuid Saúde** ;4(2):177-81, 2005.

RIBAS, L.; GUIMARÃES, L. (2004). Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop rock brasileiro. In: **Ciência & Ensino**, n.12.

RODRIGUES et. al. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**. Araguaína, v. 4, n. 3, jul. 2011.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, 2005.

SCHUMANN, J.A.; SANTOS J.C. A música no processo de aprendizagem. **Nativa** (Mato Grosso), v.1, n.2, 2013.

SILVEIRA, M.; KIOURANIS, N. (2008). A música e o ensino de química. In: **Química nova na escola**. n.28, pp. 28, 31.

STRALIOTTO, J. Cérebro & Música – Segredos desta relação. Blumenau: **Odorizzi**, 2001.

VASCONCELOS, M.L.M.C. A formação do professor do ensino superior. 2. ed. São Paulo: **Pioneira**, 2000.

ZATORRE, R.J.; BELIN, P.; PENHUME, V.B. Structure and function of auditory cortex: music and speech. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 6, p. 37-46, 2002.

SOBRE O AUTOR

Klefour Rodrigues Nunes
Docente no Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ.
E-mail para contato: Klefour@yahoo.com.br

ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES/TRADUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

22 e 23 de agosto de 2020 – Realizado virtualmente pelo youtube pelo canal: Congressos e Formações

APRESENTAÇÃO

ROSA, Andréa da Silva
Centro Universitário Max Planck/Centro Universitário de Jaguariúna
Presidente da Comissão Científica o Congresso

Estes anais referem-se ao Congresso Internacional sobre Formação de Intérprete/Tradutores de Língua de Sinais com o tema**: *Formação do Docente e Intérprete/Tradutor de Sinais Pós-Pandemia: Desafios Contemporâneos***, realizado virtualmente pelo youtube no canal Congresso e Formações, nos dias 22 e 23 de agosto. O evento foi promovido pela coordenação do curso de pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – UniMAX/UniFAJ.

Participaram do evento estudantes, professores e pesquisadores envolvidos com a LIBRAS, sendo das áreas de tradução/interpretação, docência e ensino bilingue para surdos. Os participantes eram desta e de outras instituições de ensino e pesquisa do país.

O evento teve por objetivo promover debates e reflexões acerca dos desafios de docentes e pesquisadores envolvidos com a formação de intérpretes e professores de libras, numa tentativa de aproximação com investigadores de diversas instituições do país, principalmente no que se refere a aproximação entre universidades públicas e institutos federais com as instituições privadas, essas ultimas os locais de maior representatividade na formação nos cursos de pós-graduação *latu sensu* de intérpretes e docentes de libras.

O Congresso proporcionou o contato entre pesquisadores, professores e alunos de graduação e de pós-graduação, bem como estimulou a interação e a troca de ideias e de experiências relativas ao ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula e no meio virtual. Os resumos aqui publicados foram apresentados durante o Congresso e aprovados para publicação pela Comissão Científica. O conteúdo e a forma dos textos são de inteira responsabilidade de seus autores, os textos estão organizados por eixo temático. Esperamos que

estes anais possam contribuir para o aperfeiçoamento daqueles interessados em questões teóricas e metodológicas do ensino bilingue para surdos, formação de intérpretes e docentes de libras.

EIXO TEMÁTICO TRADUTORES/INRÉRPRETES DE LIBRAS

ÉTICA E INTERPRETAÇÃO

ROSA, Andréa da Silva
Centro Universitário Max Planck/Centro Universitário de Jaguariúna

Resumo: Neste trabalho, não quero pensar a ética em termos de ética profissional no que tange ao comportamento do Tradutores/intérpretes de libras diante dos surdos e de seus colegas de trabalho, ou seja, cumprimento de horários, vestimentas, postura no momento da interpretação e remuneração. Esses itens são tratados no código de ética do intérprete de língua de sinais da Feneis e em outros códigos das Associações de Tradutores/Intérpretes/Guias-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais dos diversos estados do Brasil. A tradução é um processo de negociação entre línguas e culturas, e o intérprete de língua de sinais é o agente responsável pelo trabalho mediador que permite aos surdos terem acesso ao conhecimento produzido na língua portuguesa. A tradução, de acordo com Berman (2013), é um processo de comunicação que tem como objetivo introduzir ao leitor conhecimentos produzidos em uma língua que ele não domina. Segundo o autor, “a tradução é ‘a comunicação da comunicação’” (BERMAN, 2013, p. 97). A dimensão ética na tradução busca refletir sobre o compromisso do Tradutor/intérprete de libras com sua comunidade interpretativa, considerando os diferentes fatores que influenciam o ato interpretativo, problematizando a relação entre as línguas e culturas envolvidas na tradução.

Palavras-Chaves: Ética; Interpretação; Libras

OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ATUAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS DENTRO DAS ESCOLAS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO MÉDIO SOLIMÕES

BEZERRA, Erich
Universidade Federal de Santa Catarina

SILVA, Fabiana
Universidade da Amazônia

RESUMO: Levando em consideração que anterior aos anos 80 onde foram apontados os primeiros registros sobre a atuação do profissional intérprete de Libras, dentro do contexto religioso, é possível afirmar que, ainda assim, o trabalho do profissional ILS é recente. Em consequência disso, ainda existem problemas complexos, passíveis de análise e de uma investigação mais aprofundada, com base na literatura especializada e na legislação, considerando as dificuldades de deslocamento e acesso às comunidades indígenas no entorno do médio Solimões, a exemplo dos municípios de Tefé, Alvarães / AM. Diante de tudo isso surge inúmeros questionamentos quando se trata da formação, de como é o processo de qualificação e o perfil desses profissionais, atentando ao nível de escolaridade e também aos cursos de treinamentos, verificando se sofrem alguma interferência dentro do processo de interpretação, e se está de acordo com a conformidade baseada na legislação, procurando possíveis medidas na melhoria e eficiência dos ILS. O objetivo principal desta pesquisa tem como fundamentação poder identificar esses elementos que tem contribuído de certa maneira na formação destes profissionais ILS, onde também foram analisados outros aspectos através de uma pesquisa, utilizando um questionário com 9 questões na coleta desses dados organizados por categorias que apontam os atributos que se relacionam quanto a formação profissional do ILS, como: área de atuação, experiência, e as maiores dificuldades e possibilidades de melhorias dentro desse nível de aperfeiçoamento e qualificação profissional, como forma de obter resultados positivos e que medidas podem ser possíveis no desempenho profissional, levando em conta a profissão do ILS. Problematizarei uma perspectiva pouco discutida que ainda está em fase de crescimento relativamente aos ILS nas comunidades indígenas dentro do contexto de indígenas surdos, que ainda são vistos como uma minoria a respeito do linguístico e cultural. A partir disso proponho uma discussão e reflexão, sobre esses profissionais buscado alternativas e melhorias para que seja desenvolvido um trabalho em conjunto.

Palavras-chave: Intérprete de Libras; formação; qualificação profissional.

UM ESTUDO SOBRE A SUBCOMPETÊNCIA ESTRATÉGICA NO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

CABRAL, Tayna Batista
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: A presente pesquisa, em estágio inicial surgiu do interesse em saber como as escolhas efetuadas durante o ato interpretativo podem comprometer a mensagem final. Levando em consideração a demanda para a mediação da comunicação entre ouvintes e surdos, um novo campo de atuação se instaurou no mundo todo. Tradutores intérpretes de Línguas de sinais (Tils) são profissionais fluentes em duas línguas de modalidade diferentes, no caso do Brasil são profissionais que dominam a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além do domínio das duas línguas, é necessário que o profissional tenha qualificação específica, conhecendo técnicas, processos e estratégias de tradução e interpretação. Deste modo a proposta é realizar um estudo tendo como base os modelos de competência tradutória, ou seja, o que difere o tradutor/intérprete de um falante bilíngue. Trabalhos como Albir (2005), Bogdan e Biklen (1994), Gonçalves (2005), Gile (2009), Kelly (2002), Lacerda (2010), Neubert (2000), PACTE (2003, 2011) dentre outros, irão compor a base teórica deste estudo. Optamos por adotar uma abordagem qualitativa de caráter descritivo- exploratório, além disso, o estudo bibliográfico também é relevante. Pensando nas estratégias adotadas pelo profissional, temos como objetivo principal identificar omissões, trocas por termos genéricos e outros gatilhos no momento da interpretação (Língua Portuguesa/Libras) que podem interferir nas suas escolhas lexicais e consequentemente na linguagem utilizada por ele. Analisaremos o nível de linguagem adotada pelo intérprete visando identificar se essas escolhas possibilitaram uma leitura mais aproximada da informação compartilhada na língua fonte.

Palavras-chaves: Interpretação; Libras; Estratégia.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: O INTÉRPRETE DE LIBRAS NAS COLETIVAS DE IMPRENSA DO RN

CORREIA, Louise Alane Martins Barbosa
Centro Estadual de capacitação de Educadores e atendimento as pessoas com surdez – CAS/Natal

Resumo: O artigo em tela aborda a importância do papel do tradutor e intérprete de Libras na acessibilidade comunicacional à comunidade Surda. Para isso, analisa a relevância desse profissional inserido no contexto das mídias veículo de informações sobre o atual cenário de pandemia. Tendo como estudo de caso as coletivas de imprensa do governo do Estado do RN em parceria com a SESAP que divulgam diariamente as ações e medidas no enfretamento da Covid-19. Nessa perspectiva, a lei 13.146 aporta essa análise, bem como realiza revisão da literatura de Quadros (2007), Lacerda (2009) entre outros. Portanto, conclui que a figura do tradutor e intérprete é indispensável a comunicação clara a comunidade Surda, promovendo a cidadania na medida em que atua na proteção da vida e promoção a saúde ao comunicar de forma clara e adequa aos Surdos.

Palavras-chaves: Acessibilidade Comunicacional; Imprensa; Libras.

TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR: MEDIAÇÕES NOS CENÁRIOS SUPERIOR E MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO MARANHÃO-IFMA

FARIAS, Laís Bruna Tinoco
Instituto Federal do Maranhão

Resumo: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente pela Lei 10.436/2002 e regulamentada como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, Licenciaturas, Fonoaudiologia pelo Decreto 5.626/2005. O Decreto regulamenta também sobre Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no ambiente escolar para ajudar na inclusão e acessibilidade linguística dos alunos surdos. A presença deste tem a função de mediar à comunicação, conteúdos e informações entre professores e alunos. Sendo assim este trabalho tem o objetivo, analisar como tem sido o papel do TILS no ensino superior e médio do Instituto Federal do Maranhão-IFMA, mediante a presença de alunos surdos nestes níveis de ensino. A metodologia é exploratória e qualitativa com o uso de referenciais bibliográficos, fundamentado nos autores: Lacerda; Santos; Caetano (2014). Reitera- se que mesmo com a presença do profissional Tradutor Intérprete de Libras é necessária a compreensão da responsabilidade do docente no processo de permanência deste público, tendo em vista que muitos apresentarão dificuldades em suas jornadas acadêmicas, decorrentes do ingresso tardio na escolarização básica, o desconhecimento de suas especificidades, perfis, que exigem dos professores e da comunidade acadêmica, atenção no fomento de metodologias, ações e práticas que viabilizem a participação e a aprendizagem significativa, atentando que urge a necessidade de alcançarem como qualquer discente, a verticalização de seus estudos.

Palavras-Chave: Surdo; tradutor; docente; Libras

A FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DO PAR LIBRAS-PORTUGUÊS EM NÍVEL SUPERIOR EM UM POLO EAD SEMIPRESENCIAL NA REGIÃO NORTE DE BELO HORIZONTE

LIMA JÚNIOR, Valdemar Barbosa.
Centro Universitário Leonardo da Vinci

RESUMO: Neste trabalho visamos discutir questões relacionadas à formação do tradutor e intérprete de língua de sinais e português, cuja sigla TILSP. Optamos delimitar o tema a um curso superior semipresencial devido às discussões na comunidade surda, à legislação e por defendermos a importância desse nível e modalidade. A finalidade é pensar a formação que existe na cidade de Belo Horizonte e ponderarmos sobre uma formação para esse profissional em ascensão. Quanto a abordagem é qualitativa, quanto aos fins: exploramos o que há de formação presencial na capital mineira e descrevemos e analisamos o curso de graduação em Letras-Libras em um polo EAD em Belo Horizonte. Abordamos pontos positivos da formação, bem como lacunas existentes diante dos desafios e demandas. Verificamos que a cidade carece de formação superior com disciplinas e estudos mais específicos como por exemplo interpretação Libras para Português. Hoje há apenas a formação presencial em nível médio por meio do Programa Pronatec; um Projeto de Capacitação de Tradutores e Intérpretes voltado para intérpretes da educação básica e superior; e uma Especialização em Interpretação com aulas presenciais uma vez ao mês. A formação superior é latente e percebemos que os estudantes concluem os cursos sem domínio das línguas e técnicas de tradução para diversos contextos. Sendo assim, sugerimos alguns ajustes na formação.

Palavras-Chaves: Formação; Intérprete; Libras

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TILS NO ESTADO PARANÁ

MAZACOTTE, Roberto Bernal
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

GOÉS, Eliane Pinto de
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Resumo: A educação inclusiva é tema de discussão desde a década de 1990, a política educacional brasileira preconiza a inclusão na rede regular de ensino, nesse bojo encontra-se os surdos e inerente a eles a questão da diferença linguística, está sendo sua condição formativa, cultural, politica e social, assim caracteriza-se a educação bilíngue de surdos. A Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue são perspectivas dicotômicas que não se anulam na política nacional, no entanto, na prática, diversas interpretações são formuladas e implantadas nos estados e municípios. Nesse cenário encontra-se o Tradutor Intérprete de Libras/Português (TILS), sua atuação está contemplada nas perspectivas anteriormente citadas, entretanto sua esfera de atuação e perfil profissional pode variar significativamente de acordo ao modelo adotado. Neste trabalho apresentamos algumas reflexões sobre o perfil dos TILS apresentados nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), de antes, e agora deste momento de pandemia, analisando para onde eles apontam pensando no TILS pós pandemia. Utilizou-se da análise Foucaultiana do discurso, visando a mobilizar o papel do estado, a categoria funcional dos TILS e o atendimento aos estudantes surdos. A analise apontou o trabalho do TILS passa de uma atuação intencionalmente “neutra” e técnica para uma atuação de tutoria do acesso dos estudantes surdos ao conteúdo programático, em todas suas dimensões. Concluímos que a atuação do TILS esta intrinsecamente ligada à comunidade surda, com a necessidade do isolamento social a língua de sinais passou a ser para os surdos e não dos surdos.

Palavras-Chave: Tradutores Intérpretes de Libras/Português (TILS); Políticas educacionais; Educação Inclusiva.

O APAGAMENTO DO TILSP NOS EDITAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de
Universidade Federal de Alagoas

STELLA, Paulo Rogério
Universidade Federal de Alagoas

Resumo: Esta comunicação visa identificar os efeitos de sentidos (re)produzidos acerca do Tradutor e Intérprete de Libras/Português (doravante Tilsp) nos editais de seleção da Universidade Federal de Alagoas (doravante Ufal). O deslocamento das pessoas surdas para os espaços de ensino superior tem levado diversas instituições a inserir em seus quadros de funcionários os profissionais Tilsp. Esse movimento promoveu a abertura de editais de processos seletivos em caráter efetivo e temporário de Tilsp, sobretudo, nas instituições federais de ensino. Tais documentos têm regido tanto a seleção quanto às atividades dos Tilsp em seus espaços de trabalho. Ante essa realidade questionamos: quais efeitos de sentidos são (re)produzidos nos editais de seleção de Tilsp na UFAL? Para tanto, filiamo-nos aos estudos discursivos advindos de Bakhtin e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2017) acerca de língua enquanto elemento constitutivo na mediação das relações entre os sujeitos; e de Nunes (2014) que concebe os editais como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que reflete mudanças sociais, provoca também outras mudanças, interfere diretamente na vida coletiva. O recorte metodológico pauta-se em cinco (05) excertos de editais de seleção de Tilsp da Ufal, mais especificamente no item “Atribuições”. Como resultado, apontamos a tentativa de apagamento do Tilsp, visto como um executor de comandos, colocando o Tisp nos bastidores dos acontecimentos comunicativos interacionistas ao advogar acerca da neutralidade e imparcialidade deste profissional.

Palavras-Chaves: Tilsp; Sentidos; Apagamento.

EIXO TEMÁTICO – DOCÊNCIA DE LIBRAS

DOCÊNCIA E ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES

ASSIS, Diego
Centro Universitário Max Planck/Centro Universitário de Jaguariúna

Resumo: Após o florescer das legislações relacionadas a acessibilidade e principalmente ao acesso as informações a presença do Intérprete de Libras dentro das mais diversas instituições se fez emergente, de forma pioneira a Lei 10.436/02 faz mesão ao profissional intérprete de libras, porém a sua qualificação profissional e principalmente a sua formação tem as suas diretrizes por meio do Decreto 5625/05 vislumbrando toda a sua potencialidade, sendo sua formação melhor dimensionada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em 2015 (lei 13146/15). O desafio do ensino da Língua de Sinais como segunda, vem sendo estudado timidamente, sendo uma área com potencialidade de discussão abrangente, aproximando diferentes áreas do conhecimento. As metodologias dos professores que realizam a formação deste profissional seja academia ou em cursos livres, vem sendo desenvolvidas e testadas em processo, fazendo que cada professor crie suas próprias estratégias para o ensino. Com isso o minicurso que se debruça a discutir o ensino da Língua Brasileira de Sinais objetiva discutir os processos envolvendo este aprendizado, trazendo bases teóricas dos estudos da aquisição de segunda língua, direcionada aos princípios pedagógicos que possibilitam a sua efetivação, bem como a discussão de possíveis metodologias, toda a discussão a ser realizada é permeada pelo contexto da experiencia vivida em cursos de formação de intérpretes pela perspectiva de uma professora surda.

Palavras-Chaves: Ensino; Libras como segunda língua; Ensino de Libras para ouvinte.

A ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO L1

ALADIM, Alexsandro Carlos Martins
Escola Municipal Michael Pereira de Souza

ALADIM, Efigênia de Fátima Cornélio
IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Resumo: Este trabalho traz uma reflexão sobre a importância do ensino da escrita da língua de sinais, ELS, a pessoas surdas no processo de aquisição da língua brasileira de sinais, Libras. Com este estudo, pretende-se contribuir com as pesquisas na área de ensino da Língua de sinais como primeira língua para surdos bem como incentivar o uso da escrita de sinais através do sistema signwriting (SW). Diante do fato de que grande parte da população surda brasileira tem pais ouvintes que não dominam a língua de sinais e muitos surdos só têm acesso à Libras quando vão para a escola, a aquisição tardia da linguagem torna-se realidade de uma boa parcela desses sujeitos. Dessa forma, compreende-se que o aprendizado da escrita de sinais poderá contribuir de forma significativa em muitos aspectos para o processamento da língua de sinais. Para subsidiar este trabalho, utilizou-se de revisão bibliográfica, através de autores que abordam questões relacionadas à escrita de sinais, como Barreto & Barreto (2012) e Stumpf (2009) e dos estudos de Karnopp & Quadros (2001), entre outros, que trazem reflexões fundamentais sobre o processo de aquisição da língua de sinais; além de estudo de caso, baseado na observação da reação de pessoas surdas perante ensino da ELS. Com a exposição à ELS e sua prática é possível perceber maior autonomia dos sujeitos surdos, muitos destes compreendem que a língua portuguesa escrita não representa a Libras, que se trata de duas línguas distintas e começam a se expressar melhor na língua de sinais.

Palavras-chaves: Escrita de Língua de Sinais; Aquisição da linguagem; Ensino de Libras como L1.

LIBRAS COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NAS LICENCIATURAS: RESISTÊNCIAS, ENCONTROS E DESENCONTROS

GARÉ, Ruth Maria Rodrigues.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO: Esperar-se refletir sobre o que tem sido a inserção da disciplina de Libras (Língua de Sinais Brasileira) nos currículos de licenciaturas nas instituições de ensino superior. Apesar de ser um componente linguístico amparado pelo Decreto 5626/2005, o docente de Libras nas IES se vê confrontado com uma difícil tarefa, isto porque, não é possível esperar fluência da língua pelos discentes em um pouco mais de 30 horas durante um semestre. Além disso, mobilizar os saberes necessários para que os futuros professores consigam pensar em estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de inclusão, não é tarefa fácil. A disciplina que geralmente é colocada no final dos cursos, compete também com o estresse e as atenções dos alunos preocupados com o TCC (Trabalho de Conclusão do Curso). Assim, neste espaço de resistência, poucos são os que realmente se interessam pela disciplina e tentam, inclusive, dar prosseguimento em cursos depois da graduação. Desta forma, coaduna-se com a visão da professora Dra. Audrei Gesser (2012, p.127)), de que é preciso aproveitar essa oportunidade para falar da Língua e das questões culturais que estão atreladas ao ensino da Língua, para a linguista é preciso sensibilizar "(...) os alunos para o mundo visual que se faz na e através da língua de sinais." O encontro com diferentes estratégias de ensino de diferentes disciplinas promove uma desconstrução produtiva: a necessidade de o futuro professor se preparar para fazer a diferença na vida escolar de seus futuros alunos surdos ou deficientes auditivos.

Palavras-Chave: Licenciatura; Currículo; Cursos

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA, MEDIADO PELAS TIC'S NO CENTRO ESTADUAL DE CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES E ATENDIMENTO AO SURDO (CAS) MOSSORÓ/RN

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de
Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de
Secretaria Municipal do Jaboatão dos Guararapes/PE

Resumo: Devido à pandemia da Covid-19, as plataformas de comunicação (Zoom, Teams link e o Google Meet) têm ocupado espaço significativo na sociedade e vêm estimulando práticas educacionais a fim de garantir oportunidades de aprendizagem e autonomia. Objetivamos nesta pesquisa discutir as práticas de professores de Libras, do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), no município de Mossoró/RN, que utilizaram as tecnologias de informação e comunicação (TIC'S) como meio de acessibilidade ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no contexto da educação bilíngue nos cursos de Libras para ouvintes e aos surdos. Os participantes da pesquisa são três professores que ministram aulas para as turmas de Libras níveis 1, 2 e 3. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Para analisar as entrevistas, lançamos mão da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Os resultados demonstram que a utilização das TIC'S nos processos de ensino e aprendizagem da Libras, usufruindo de uma diversidade de materiais visuais, evidencia melhorias no percurso prático de apreensão linguística, se desenvolvida de forma responsável, sob orientação docente e levando em consideração a realidade de todos os envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Bilinguismo, Estratégias educacionais; Tecnologias de Informação e Comunicação.

ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DAS EXPRESSÕES FACIAIS DE LIBRAS EM UM CANAL NO YOU TUBE

SILVEIRA, Cleudinea Paurá.
Universidade Federal do Maranhão.

Resumo: A plataforma You Tube tem sido utilizada amplamente como ferramenta de postagens de vídeos de conteúdos que apontam estratégias a serem utilizadas pelos aprendizes virtuais que buscam a aquisição de Libras como L2. Oxford (1990) descreve que estratégias são os passos ou ações escolhidas pelos aprendizes para o desenvolvimento da língua, facilitando o uso. Para Brown (2000), são métodos de abordagem sobre um problema ou uma tarefa, representando os modos de operar para assim atingir o objetivo específico. Os autores de vídeo postam no You Tube vídeo aulas apresentando estratégias inovadoras para compreensão dos aspectos que envolvem a aprendizagem de Libras. Mas é pertinente questionar em que abordagem se apoiam as estratégias apresentadas nos vídeos como propostas inovadoras para a aprendizagem de Libras? Para verificar essa indagação, a pesquisa tem o objetivo de identificar quais as abordagens teóricas estão implícitas nas estratégias descritas em vídeos voltados para a aprendizagem de Libras. Para isso, escolhemos pesquisar sobre as expressões faciais, pois existem pouquíssimos vídeos que apresentam estratégias de ensino para esse parâmetro; assim fizemos uma busca no You Tube com a frase " técnica expressões faciais em Libras" e assim escolhemos o canal Universidade da Libras, pois neste canal existe uma playlist com quatro vídeos descrevendo a sequência das estratégias para desenvolver as expressões faciais. Depois das análises, constatou-se que as estratégias são baseadas em atividades que focam no aprender por imitação e repetir treinando expressões (abordagem behaviorista) e receber *inputs* visuais de expressões dos falantes nativos surdos (abordagem de Kraschen).

Palavras-chave: Expressões faciais; estratégias; You Tube.

EIXO TEMÁTICO – EDUCAÇÃO BILINGUE DE SURDOS

LETRAMENTO SURDO E ENSINO BILÍNGUE: DESAFIOS PEDAGÓGICOS

ALCANTARA,Priscila de Cássia Gomes
Centro Universitário Max Planck/Centro Universitário de Jaguariúna

Resumo: O objetivo deste estudo visa realizar pesquisas bibliográficas em áreas do desenvolvimento humano a fim de discutir com profissionais de múltiplas áreas as situações enfrentadas pelos atuantes na educação do indivíduo surdo, principalmente no que tange o letramento e a apropriação da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Discutiremos os principais conceitos relacionados a linguística, neurociência e compreensão do processo de letramento do surdo numa perspectiva direcionada a uma educação especializada, analisando situações reais enfrentadas no ambiente escolar envolvendo o professor, o educando e demais agentes escolares, conforme direciona os documentos oficiais. Os autores que embasam o estudo são: RONICE (2004) e (2008); PAULUS (1975); PIAGET (1978); CAPOVILLA (2001); DIAMONT (2012); FREUD (1908); LANGER (1984). Os resultados mostram a procura dos profissionais de educação pelo conhecimento na área e principalmente que, tratando do processo de letramento, é importante a busca por constantes estratégias metodológicas a fim de proporcionar ao educando surdo um processo qualitativo de desenvolvimento da metacognição e metalinguagem. Desta forma, o surdo pode ser o protagonista e apropriar-se dos conhecimentos científicos e simbólicos de forma eficiente para que se constitua como um indivíduo pertencente a sociedade, com criticidade e como um cidadão atuante da sua própria construção social e individual.

Palavras-chave: Letramento; Educação; Bilinguismo.

O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

AQUINO, Jefferson Fernandes de
Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de
Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo

LIMA, Helen Flávia de
Universidade Federal do Maranhão/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo: Nosso objetivo neste estudo foi o de realizar uma pesquisa bibliográfica, a fim de mapearmos produções científicas sobre a temática ensino de História para alunos surdos. A metodologia utilizada seguiu as fases da modalidade de pesquisa Estado da Arte. Inicialmente definimos os descritores: “ensino História”, “surdos”, “tecnologias assistivas”, “ensino surdos”, bem como os bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos 2016 a 2018 e, no mesmo período, as edições da Revista História Hoje e os anais dos Encontros Estaduais da ANPUH-PB, nos anos 2012, 2016 e 2018. Após levantamento e refinamento das informações, estas nos revelaram que a temática supracitada ainda é pouco pesquisada no meio acadêmico, haja vista que localizamos, nas três plataformas citadas anteriormente, 16 pesquisas, as quais se aproximam do tema proposto, e, destas, apenas 4 se relacionam com o ensino de História para surdos. Nossas considerações indicam a urgência de se realizar pesquisas sobre esta temática, a fim de promover uma educação inclusiva que garanta o ensino voltado à formação na área de História para este público específico.

Palavras-chave: Ensino História; Libras; Educação bilíngue.

EXPERIÊNCIA FORMATIVA, CURADORIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATOS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RN

COSTA, Mifra Angélica Chaves da
Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de
Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo

CALDAS, Zelda Simplicio de Sales
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

Resumo: Movidos pelo ato de educar e promover uma educação de qualidade e equidade, os profissionais do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS) aceitaram a proposta desafiadora de participar de um grupo de curadoria do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Essa é uma forma de selecionar, analisar e propor Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), roteiros de estudos para suprir as necessidades acadêmicas dos alunos surdos, nesse momento de distanciamento social em decorrência da pandemia do coronavírus. Assim, o objetivo principal deste artigo é apresentar experiências formativas de profissionais da educação do RN na curadoria para inclusão de estudantes surdos e acesso à plataforma Escolas na Rede. Os sujeitos da pesquisa são uma professora pedagoga e um professor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ambos lotados no CAS, da cidade Mossoró/RN. Os autores que embasam o estudo são: Cortella (2015); Freire (2008); Imbernón (2000); Josso (2010); Mcgrael (2004); Trigo (2018). Como resultado, percebe-se que essa experiência de curadoria é uma ação formativa continuada para os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Almeja-se que mais educadores conheçam a relevância de fazer curadoria digital e se reinventem de inúmeras maneiras usando tecnologias, criatividade e inclusão.

Palavras-chave: Experiência formativa; Curadoria; Educação Especial.

ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS E FORMAÇÃO DOCENTE: LACUNAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

LEITE, Letícia de Sousa
Universidade Federal de Uberlândia

GODOI, Eliamar
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: A exigência de formação docente pautada na especificidade do aluno surdo, geralmente, é fonte de entraves que levam à crescente demanda por profissionais qualificados. A exigência é pelo professor bilíngue (Português/Libras) que ensine Língua Portuguesa para alunos surdos tendo a Libras como língua de instrução, considerando a sua especificidade linguística de expressão e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita. Nesse viés, o presente estudo, em estágio inicial, tem como objetivo geral investigar as lacunas entre teoria na formação e prática no Atendimento Educacional Especializado para Surdos – AEES, além de discutir questões referentes ao desafio da educação bilíngue – Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita – e refletir sobre as práticas educativas no AEES. O cenário de pesquisa é o AEES de duas escolas estaduais de uma cidade do interior mineiro, tendo os professores que atuam nesse contexto como participantes da pesquisa. O quadro teórico que orienta a pesquisa sustenta-se em estudos sobre formação de professores e educação bilíngue para alunos surdos, quais sejam os estudos de Damazio e Alves (2010), Godoi (2019), Karnopp (2012), Lodi (2004), Wisch e Bolzan (2017) dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentarão as discussões. A temática proposta evoca atenção para uma série de desafios que permeiam o processo de formação de professores para atuar na perspectiva bilíngue na oferta do AEES, uma vez que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística.

Palavras-chave: Ensino bilíngue; Formação docente; Atendimento Educacional Especializado para surdos.

A LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR, PROMOVENDO A INCLUSÃO ENTRE A SURDOS E OUVINTES

MENCATO, Rosângela de Sousa
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular- BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem de acordo com o que define o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos. Ao decorrer das formações pedagógicas sobre a BNCC, que participamos, percebemos que a última versão documento, não visa promover a acessibilidade comunicacional para Surdos, pois excluiu a proposta curricular para o ensino bilíngue, quando não contemplou a Libras como componente curricular obrigatório. Sendo assim, em 2019, transformamos a Libras como disciplina, para os alunos do 4º ano da Escola Municipal Menino Jesus- PB. Elaborando uma proposta, onde os alunos Surdos também pudessem se fazer presente, pois o principal objetivo era proporcionar a acessibilidade comunicacional na escola através do ensino da Libras como L1 para os Surdos e como L2 para os ouvintes. Durante o ano além do conteúdo ensinado, os alunos participaram de eventos que firmaram na comunidade escolar a importância do ensino da Libras, como: semana da leitura, onde trabalhamos com a literatura Surda: Mamadu, o herói Surdo de Marta Morgado; Cantata natalina com um coral em Libras, entre outros. Garantindo assim, os direitos de uma “educação para todos” como propõe a constituição federal de 1988, mas que, inexplicavelmente foi excluída da BNCC.

Palavras- Chave: Libras; Ensino; Acessibilidade.

INCLUSÃO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS REGULARES E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

SÁ, Adriene Lorena Gomes de
Universidade Federal do Pará

Resumo: A educação por muito tempo destinou-se apenas para uma parcela da população, legitimada pelas políticas e práticas educativas que se desdobram na prática sócio-educacional atual, a "inclusão". Dessa forma este estudo teve por objetivo geral analisar a inclusão no contexto das escolas regulares e o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e objetivos específicos investigar a realidade da inclusão de alunos Surdos nas escolas regulares, discutir o processo de ensino-aprendizagem de alunos Surdos frente a ausência de metodologias adequadas e da educação bilíngue e correlacionar com a concepção de inclusão na perspectiva da cultura surda. Essa pesquisa é de natureza básica, de forma que utilizou as abordagens quantitativa e qualitativa, onde a realização dos objetivos se deu de maneira descritiva e empregou análise bibliográfica e de levantamento em seus procedimentos técnicos. A pesquisa foi realizada com seis professores ouvintes de diversas áreas e dois alunos Surdos da rede regular de ensino do município de Cametá-PA. A coleta de dados se deu por meio de questionário virtual para os professores ouvintes e por meio de entrevista virtual em LIBRAS para os alunos Surdos (contando com o apoio de intérprete) e foram registradas em forma de texto e vídeo respectivamente. Onde foi possível constatar que a inclusão escolar de Surdos acontece de maneira dificultosa, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, pela ausência de metodologias adequadas e de uma educação bilíngue que respeite as suas diferenças culturais, e compreender que a inclusão é o processo de equiparação das oportunidades educacionais e socioculturais.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação de surdos; Ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA BILÍNGUE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

SANTOS, Maria de Fátima da Silva
Universidade Estadual da Paraíba
Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

RESUMO: O presente resumo do artigo, intitulado A importância da escola bilíngue no processo de alfabetização da criança surda, aborda duas questões - o bilinguismo e a alfabetização de crianças surdas -, e teve como objetivo analisar a escola bilíngue e sua importância para a educação básica da criança surda. As fontes bibliográficas que fundamentaram este artigo, que consistiu em uma analise teórica, tendo como referencial método pesquisa bibliográfica, foram: Damázio (2007), Gresser (2012) Moura (2000, 2008), Quadros (2008, 2000) e Slomsk (2010), que retrataram a educação de surdos, suas fases, os métodos de ensino e o bilinguismo ao longo dos anos até os dias atuais, além de Soares (1990), Ribeiro (2003), Teberoski (1990) e Tfouni (1995), os quais abordaram a questão da aquisição da leitura e escrita. As análises elaboradas neste estudo revelaram a importância de a criança surda ser alfabetizada em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua - L1, para suas comunicações e interações dentro e fora da escola, e língua portuguesa como segunda língua – L2 na modalidade de leitura e escrita. Nesse sentido, constatou-se que o modelo ideal de uma escola bilíngue, que é defendida pela comunidade surda, contrapõe-se ao modelo que o MEC propõe, principalmente com relação aos procedimentos metodológicos, uma das consequências do ensino não bilíngue, ou a não utilização da LIBRAS como L1 para os surdos, será provavelmente o fracasso escolar e atraso em seu processo de alfabetização. Concluímos que a escola bilíngue é a ideal para os surdos.

Palavras-chaves: Alfabetização; Bilinguismo; surdos