



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE SERGIPE

revista
tempos e espaços
em educação

Nº 19 - MAIO | AGOSTO - 2016

ISSN 1983-6597 (versão impressa)

ISSN 2358-1425 (versão online)



Editora UFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITOR

André Maurício Conceição de Souza

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADOR GRÁFICA DA EDITORA UFS

Vitor Braga

O CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UFS

| | |
|--|------------------------------------|
| Adriana Andrade Carvalho | Mackely Ribeiro Borges |
| Antônio Martins de Oliveira Junior | Maria Leônia Garcia Costa Carvalho |
| Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas | Messiluce da Rocha Hansen |
| Aurélia Santos Faroni | Sueli Maria da Silva Pereira |
| José Raimundo Galvão | Ubirajara Coelho Neto |
| Luisa Helena Albertini Pádula Trombeta | Valter Cesar Pinheiro |

Débora Santos Santana

CAPA, PROJETO GRÁFICO

Adilma Menezes

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

REVISORES:

LÍNGUA INGLESA

Elaine Maria Santos

Maria Amália Vargas Façanha

LÍNGUA ESPANHOLA

Anselmo Guimarães

LÍNGUA PORTUGUESA

Gisele Macedo Barboza

Sara Rogéria Santos Barbosa

Contato Principal

E-mail: revtee.ppged@gmail.com

Maria Inez Oliveira Araújo

E-mail: inezaraujo58@gmail.com

Alfrancio Ferreira Dias

E-mail: diasalfrancio@gmail.com



UFS



Editora UFS

Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos"
CEP 49.100-000 – São Cristóvão – SE.
Telefone: 2105-6922/6923. e-mail: editora.ufs@gmail.com
www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Volume 9, Número 19 – Maio/Agosto 2016 | ISSN:

1983-6597 (versão impressa), 2358-1425 (versão online), DOI: 10.20952/revtee.2016.

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, dedica-se à publicação de dossiês temáticos, artigos acadêmico-científicos, resenhas, conferências e comunicações, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. É dirigida a professores e pesquisadores, assim como a estudantes pós-graduação das áreas das Ciências Humanas.

Áreas de interesse - História, Sociedade e Pensamento Educacional; Formação de Educadores; Educação e Movimentos Sociais; Educação Ambiental; Educação e Comunicação; Educação, Práticas Culturais e Escolares.

Os trabalhos assinados e conteúdos dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que devidamente citada a fonte. Solicita-se permuta.

Editora-chefe

Maria Inéz Oliveira Araújo

Editor-executivo

Alfrancio Ferreira Dias

Conselho Editorial Nacional

Benedito Gonçalves Eugênio, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Bruno Bontempi Júnior, Universidade de São Paulo – USP

Carla Jeane Helfemsteller Coelho, Universidade Tiradentes – UNIT

Charbel Niño El-Hani, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Cristiano Ferronato, Universidade Tiradentes – UNIT

Djalma Thurler, Universidade Federal de Sergipe - UFBA

Écio Antônio Portes, Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ

Edmilson Menezes, Universidade Federal de Sergipe – UFS

Fábio Zoboli, Universidade Federal de Sergipe – UFS

Iran Abreu Mendes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Jorge Carvalho do Nascimento, Universidade Federal de Sergipe – UFS

Luiz Eduardo Oliveira, Universidade Federal de Sergipe – UFS

Maria Helena Santana Cruz, Universidade Federal de Sergipe – UFS

Maria Neide Sobral, Universidade Federal de Sergipe – UFS

Marlécio Maknamara, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Nelson De Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Nelio Bizzo, Universidade de São Paulo – USP

Paulo Sérgio da Costa Neves, Universidade Federal de Sergipe - UFS

Ronaldi Barreto Silva, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Sandra Duarte de Souza, Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

Conselho Editorial Internacional

Claúdia Broitman, Universidade Nacional de La Plata, Argentina

Alexandra Okada, Open University, Inglaterra

Alain Coulon, Université Paris 8, França

Alberto da Silva, Université Paris-Sorbonne, França

Bernard Charlot, Université Paris 8, França/PPGED-UFS

Jesus Maria de Sousa, Universidade da Madeira, Portugal

José Eduardo Franco, CLEPUL / Universidade de Lisboa, Portugal

João Carlos Relvão Caetano, Universidade do Porto, Portugal

Margarida Louro Felgueiras, Universidade do Porto, Portugal

Patrícia Sá, Universidade de Aveiro, Portugal

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Angelo Roberto Antonioli
REITOR

André Maurício Conceição de Souza
VICE-REITOR

Marcus Eugênio Oliveira Lima
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Correspondências e assinaturas:

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Editora: Profª Drª Maria Inêz Oliveira Araújo
Cidade Universitária José Aloísio de Campos
Avenida Marechal Cândido Rondon, S/N. Didática II, 1º andar.
CEP: 49000-000 – São Cristóvão – SE Tel: (79) 2105 6856
E-mail: npged@ufs.br Homepage: <http://www.posgraduacao.ufs.br/npged>

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Revista Tempos e Espaços em Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. – Vol. 9, n.19 (mai./ago. 2016)- . – São Cristóvão : Editora UFS, 2011-

Quadrimestral

ISSN 1983-6597

ISSN 2358-1425 (online)

1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37

Esta Revista é integrante da Plataforma dos Periódicos Eletrônicos/UFS (www.posgrap.ufs.br/periodicos) e conta com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Política Editorial

A Revista Tempos e Espaços em Educação é uma Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos em educação e ciências humanas sob a forma de artigo, relato de pesquisa e resenha de livro.

Indexação

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal;

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

REVISTAS SEER – Sabe de cadastro das revistas científicas brasileiras que utilizam o SEER/OJS;

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras;

DIADORIM – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - IBICT.

DOAJ – Directory of Open Access Journals

GOOGLE SCHOLAR

PERIÓDICOS CAPES

Pede-se permuta

Se pide canje

We ask for exchange

On demande l'échange

Man bittet um Austausch

Si richiede lo scambo

Apoio:

Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe – PROEF
Acordo Capes - FAPITEC

| | | |
|--|-----|--|
| APRESENTAÇÃO | 9 | <i>Patricia Rosalba Salvador Moura Costa</i> |
| JOGOS DIDÁTICOS COMO RECURSOS COMPLEMENTARES PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE QUÍMICA | 13 | <i>Ana Paula de Araujo Cunha Rosana Zimmer</i> |
| KNOWLEDGE AND POWER IN THE SÃO FRANCISCO RIVER BASIN COMMITTEE | 25 | <i>Antenor de Oliveira Aguiar Netto Patricia Rosalba Salvador Moura Costa Hannah Uruga Oliveira</i> |
| VIVÊNCIAS DE DOCENTES PARTICIPANTES DO PROJETO QUALIFICA/UNIVATES/LAJEADO/RS COM METODOLOGIAS ATIVAS | 39 | <i>Claudete Rempel Magali Teresinha Quevedo Grave Patrícia Fassina Liana Johann Adriana Regina Bitello</i> |
| UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O QUE DIZEM OS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM | 51 | <i>Eanes dos Santos Correia Veleida Anahi da Silva</i> |
| ENSAIO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA TRABALHADAS NAS SALAS DE AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO NORDESTE DO BRASIL: ENTRE DESAFIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS E DOCÊNCIA | 63 | <i>Lucas Colangeli de Souza Maria de Fátima Di Gregório</i> |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PSICOLOGIA: O PROJETO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DE PORTO ALEGRE/RS | 75 | <i>Lucas Antunes Machado Jordana Wruck Timm Claus Dieter Stobäus</i> |
| A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO E DISTÂNCIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO | 87 | <i>Márcia Gorett Ribeiro Grossi Shirley Doveslei Bernardes Borja</i> |
| LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL COSTARRICENSE | 103 | <i>María Luisa Preinfalk-Fernández</i> |

| | | |
|--|------------|--|
| DESINTERESSE E PROPOSIÇÕES PARA ESCOLA ATUAL: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO | 113 | <i>Marianna Angonese Frankiv Soraya Corrêa Domingues</i> |
| EDUCAÇÃO, TRABALHO E VULNERABILIDADE SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE OS JOVENS EXCLUÍDOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL | 129 | <i>Paulo Sergio Marchelli</i> |
| DE SLUTWALK A MARCHA DAS VADIAS: O IMPERATIVO DOS FEMINISMOS EM NATAL (RN) | 147 | <i>Rozeli Porto Fabiana Damasceno Galvão</i> |
| EDUCAÇÃO E DIREITOS PARA (IN)HUMANOS? DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE OS DILEMAS DE LGBT'S PERANTE O DISCURSO JURÍDICO BRASILEIRO | 163 | <i>Simone Becker Esmael Alves de Oliveira</i> |
| SOBRE DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA, BRASIL | 181 | <i>Tânia Welter</i> |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | 193 | <i>Tatiane Bruno Castilho Giovani Ferreira Bezerra</i> |
| NORMAS PARA PUBLICAÇÃO | 211 | |

- PRESENTATION 9 *Patricia Rosalba Salvador Moura Costa*
PRESENTACIÓN
- EDUCATIONAL GAMES AS COMPLEMENTARY RESOURCES FOR 13 *Ana Paula de Araujo Cunha*
THE TEACHING AND LEARNING OF CHEMISTRY *Rosana Zimmer*
JUEGOS EDUCATIVOS COMO RECURSOS COMPLEMENTARIOS
PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA
- CONHECIMENTO E PODER NO COMITÉ DA BACIA HIDROGRÁFICA 25 *Antenor de Oliveira Aguiar Netto*
DO RIO SÃO FRANCISCO *Patricia Rosalba Salvador Moura Costa*
CONOCIMIENTO Y PODER EN LA COMITÉ DE LA CUENCA DEL RIO *Hannah Uruga Oliveira*
SAN FRANCISCO
- EXPERIENCES OF PROFESSORS TAKING PART OF THE PROJECT 39 *Claudete Rempel*
QUALIFICA/UNIVATES/LAJEADO/RS WITH ACTIVE LEARNING *Magali Teresinha Quevedo Grave*
METHODS *Patrícia Fassina*
VIVENCIAS DE DOCENTES PARTICIPANTES DEL PROYECTO *Liana Johann*
CUALIFICA/UNIVATES/LAJEADO/RS CON METODOLOGÍAS *Adriana Regina Bitello*
ACTIVAS
- AN EXPERIENCE OF WHAT THEY SAY THE THEORY OF LEARNING 51 *Eanes dos Santos Correia*
UNA EXPERIENCIA DE LO QUE DICEN LA TEORÍA DE APRENDIZAJE *Veleida Anahi da Silva*
- ESSAY ON THE HISTORY AND CULTURE 63 *Lucas Colangeli de Souza*
AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS WORKED IN EDUCATION OF *Maria de Fátima Di Gregório*
THE CLASSES OF MANDATORY PUBLIC SCHOOLS IN NORTHEAST
BRAZIL: BETWEEN CHALLENGES OF TEXTBOOKS AND TEACHING
ENSAYO SOBRE LA HISTORIA Y LA CULTURA AFROBRASILEÑA Y
INDÍGENAS TRABAJAN EN LA EDUCACIÓN SALONES DE CLASES DE
LAS ESCUELAS PÚBLICAS OBLIGATORIAS EN EL NORESTE DE BRASIL:
ENTRE LOS RETOS DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LA ENSEÑANZA
- THE EDUCATION OF PSYCHOLOGY PROFESSORS: THE 75 *Lucas Antunes Machado*
COMPLEMENTARY PEDAGOGICAL PROJECT OF PSYCHOLOGY *Jordana Wruck Timm*
DEGREE OF A PRIVATE UNIVERSITY IN PORTO ALEGRE/RS *Claus Dieter Stobäus*
LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: EL PROYECTO
PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR DE LA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN PORTO ALEGRE/RS
- NEUROSCIENCE AND DISTANCE EDUCATION: A NECESSARY 87 *Márcia Gorett Ribeiro Grossi*
DIALOGUE *Shirley Dowslei Bernardes Borja*
LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: EL PROYECTO
PEDAGÓGICO NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN
DIÁLOGO NECESARIO

- SEX EDUCATION IN THE COSTA RICAN EDUCATIONAL SYSTEM
A EDUCAÇÃO SEXUAL NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO FORMAL DA
COSTA RICA
- 103 *María Luisa Preinfalk-Fernández*
- LACK OF INTEREST AND PROPOSITIONS FOR CURRENT
SCHOOLING: COMPLEX THOUGHT CONTRIBUTIONS
DESINTERÉS Y PROPUESTAS PARA LA ESCUELA ACTUAL:
CONTRIBUCIONES DEL PENSAMIENTO COMPLEJO
- 113 *Marianna Angonese Frankiv
Soraya Corrêa Domingues*
- EDUCATION, LABOR AND SOCIAL VULNERABILITY: REFLECTIONS ON
THE EXCLUDED YOUNGSTERS IN BRAZILIAN HIGH SCHOOL SYSTEM
EDUCACIÓN, TRABAJO Y VULNERABILIDAD SOCIAL: REFLEXIONES
SOBRE LOS JÓVENES EXCLUIDOS EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA EN BRASIL
- 129 *Paulo Sergio Marchelli*
- FROM SLUTWALK TO MARCHA DAS VADIAS
FEMINIST IMPERATIVES IN NATAL, (RN)
DESDE LA SLUTWALK HASTA LA MARCHA DAS VADIAS:
IMPERATIVOS FEMINISTAS EN NATAL, (RN)
- 147 *Rozeli Porto
Fabiana Damasceno Galvão*
- EDUCATION AND RIGHTS TO (IN)HUMANS? CHALLENGES AND
REFLECTIONS ABOUT DILEMMAS LGBT PEOPLE GO THROUGH IN
THE FACE OF THE BRAZILIAN LEGAL DISCOURSE
EDUCACIÓN Y DERECHOS PARA (IN)HUMANOS? DESAFIOS
Y REFLEXIONES SOBRE LOS DILEMAS DE LGBT'S FRENTE AL
DISCURSO JURIDICO BRASILEÑO
- 163 *Simone Becker
Esmael Alves de Oliveira*
- REFLECTIONS ON THE SUBJECT OF HOW THE TRAINING IN
GENDER AND SEXUALITY IMPACTS STUDENTS AND EDUCATION
PROFESSIONALS IN SANTA CATARINA, BRAZIL
RESPECTO A LOS DESAFÍOS SE LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES
Y PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA,
BRASIL
- 181 *Tânia Welter*
- THE SPECIAL EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION IN THE
MANUALS OF PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA
EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN ESCOLAR EN LOS
CUADERNOS DEL PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA
- 193 *Tatiane Bruno Castilho
Giovani Ferreira Bezerra*

Educação – A constituição das temáticas através da Interdisciplinaridade

Esta edição da Revista Tempos e Espaço em Educação é composta de temáticas transversais e interdisciplinares que esboçam distintos olhares sobre práticas e teorias do campo de estudos da Educação. Expõe produções que se inter cruzam, e que evidenciam a pluralidade das investigações acadêmicas em tempos, campos e espaços variados.

Os estudos interdisciplinares na contemporaneidade são compreendidos como uma condição essencial que subsidiam o ensino e a pesquisa. Sem dúvida, o debate em torno da perspectiva interdisciplinar, deve considerar o cruzamento entre atividades que envolvem o domínio disciplinar, essa é a condição que garante o equilíbrio entre as análises e os campos teóricos.

Portanto, a apresentação dos textos que compõem a presente edição da Revista Tempos e Espaços em Educação, ancora-se na interpretação dos mesmos, considerando a diversidade temática e o viés interdisciplinar, tanto no campo teórico, quanto em relação à formação acadêmica dos/as autores/as. As pesquisas elaboradas por autores/as de diferentes áreas evidenciam a intersecionalidade dos objetos de estudos, e o enriquecimento dos debates no campo da educação passando por conhecimentos distintos das humanidades, das ciências da saúde e das engenharias. Sendo assim a/o leitora/o será contemplado/a por pesquisas que versam sobre História da educação; Educação e Sociedade; Pensamento Educacional; Formação de Educadores; Educação e Movimentos Sociais e Sociedade e Meio Ambiente.

A apresentação dos artigos está pautada por ordem alfabética dos/as autores/as. Esta escolha considera a igual impor-

tância dos trabalhos publicados, e a contribuição acadêmica de todos/as, além disso, proporciona a leitura de forma des(ordenada) sem prejuízo de análise dos resultados.

O artigo de Ana Paula de Araujo Cunha e Rosana Zimmer, intitulado **Jogos Didáticos como Recursos Complementares para o Ensino-Aprendizagem de Química**, mostra a diversidade das temáticas que envolvem o campo educacional, a importância de estudos sobre a educação básica e o processo de ensino e aprendizagem, através da implementação de jogos como recursos didático-pedagógicos facilitadores para a disseminação dos conteúdos de Química.

Antenor de Oliveira Aguiar Netto, Patricia Rosalba Salvador Moura Costa e Hannha Uruga, através de uma pesquisa documental e histórica trazem ao debate o artigo, **Conhecimento e Poder no Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco**¹. O texto versa sobre as relações de poder e saber que circundam espaços políticos, movimentos sociais e educação ambiental. Os/as autores/as analisaram as atas das reuniões plenárias do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco (CBHSF), centradas no marco temporal de dezembro de 2002 a dezembro de 2007. Como resultados, apontam que a instalação do Comitê da bacia se configurou como um espaço saber e poder, no qual os membros eleitos/as, quando detêm o domínio técnico e educacional passam a ter um papel importante nas decisões que envolvem as águas deste importante rio. Além disso, a escrita interdisciplinar do texto propõe distintas formas de olhar a transformação do conhecimento e da educação através do embate político inscrito na História.

O artigo, **Vivências de Docentes Participantes do Projeto Qualifica/Univates/Lajeado/RS com Metodologias Ativas**, de autoria de Claudete Rempel, Magali, Teresinha Quevedo Grave, Patrícia Fassina et al, trata de metodologia de ensino cuja propostas pedagógicas têm como princípio teórico a formação de sujeitos/as autônomos, críticos e reflexivos. Os resultados apontam que a versatilidade docente e a incorporação de metodologias de ensino centradas nos/as alunos/as permitem que estes/as aprendam através das descobertas,

do desenvolvimento de suas habilidades analíticas e da motivação.

Eanes dos Santos Correia e Veleida Anahi da Silva no texto, **Uma Experiência sobre o que dizem os Teóricos da Aprendizagem**, percorreram os caminhos da teoria clássica sobre desenvolvimento e aprendizagem, e abordaram distintas concepções sobre a temática. Além disso, também apresentam alguns resultados de pesquisa e extensão que abordam o processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação básica.

Lucas Colangeli de Souza e Maria de Fátima Di Gregório em seu artigo, **Ensaio sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Trabalhadas nas Salas de Aulas do Ensino Fundamental das Escolas Públicas no Nordeste do Brasil: Entre Desafios dos Livros Didáticos e Docência**, abordam a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mostram, através do estudo de livros didáticos de História, distribuídos em escolas públicas situadas no Nordeste do Brasil, como são retratadas e representadas as populações indígenas e afros brasileiros. Trata-se de um tema que se constitui de grande relevância para a sociedade, na medida em que são expostas as dificuldades enfrentadas por docentes para a problematização dos conteúdos, além disso, o estudo aponta a invisibilidade indígena e do negro nos livros didáticos, e, portanto, a necessidade do estabelecimento de uma educação pautada na diversidade cultural que forma o Brasil.

A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS, artigo escrito por Lucas Antunes Machado, Jordana Wruck Timm e Claus Dieter Stobäus, traz em seu bojo reflexões em torno da formação de professores nos cursos de Psicologia. Os autores/as analisam o PPC de uma universidade particular situada no Estado do Rio Grande do Sul, e estabelecem uma ponte entre o local e o global, oferecendo à problematização as dimensões dos pressupostos teóricos e legislativos que circundam a temática explorada.

As autoras Márcia Gorett Ribeiro Grossi e Shirley Doweslei Bernardes Borja apresentam o artigo, **A Neurociência**

e a **Educação a Distância: um diálogo necessário**, no qual esboçam a importância que o campo da neurociência tem para a educação. A pesquisa tem como foco o ensino a distância, e traz problemas e reflexões importantes em torno da aplicação dos princípios da neurociência no processo de ensino e aprendizagem que envolve a educação à distância.

María Luisa Preinfalk-Fernández apresenta uma investigação sobre **A educação sexual no sistema educativo formal costarricense**². Através das suas análises é possível conhecer os aspectos históricos e as concepções políticas e pedagógicas que constituem a educação sexual costarricense. A autora trata de temas distintos que se inter cruzam no processo de luta e garantias de direitos a uma educação diversificada e inclusiva em Costa Rica.

O artigo, **Desinteresse e Proposições para Escola Atual: contribuições do pensamento complexo**, de autoria Marianna Angonese Frankiv e Soraya Corrêa Domingues, faz uma exposição teórica sobre o pensamento complexo, problematizando conceitos como transdisciplinaridade, modernidade e pós-modernidade, e traz também dados de pesquisa que tratam sobre o desinteresse dos alunos que hoje cursam o Ensino Médio Técnico Integrado em uma Instituição Federal de Ensino.

Paulo Sergio Marchelli, através do artigo, **Educação, Trabalho e Vulnerabilidade Social: Reflexões Sobre os Jovens Excluídos do Ensino Médio no Brasil**, problematiza sociologicamente o tema da exclusão escolar que atinge jovens. O artigo apresenta reflexões em torno de campos que envolvem a visão economicista tradicional sobre o tema estudado, o Plano Nacional de Educação, efeito de variação da taxa de matrículas considerando dados distintos como paridade de gênero, composição étnico-racial e distribuição dos domicílios entre os jovens incluídos e excluídos do ensino médio.

O artigo **De SlutWalk a Marcha das Vadias: O imperativo dos feminismos em Natal (RN)** de Rozeli Maria Porto e Fabiana Damasceno Galvão adentra o espaço dessa revista com foco na leitura dos movimentos sociais e sua relação com educação. É um texto provocativo, instigan-

te e reflexivo, assim como é a temática abordada. As autoras, partindo do campo teórico da Antropologia abordam a importância que os novos movimentos feministas têm para a problematização de uma sociedade normativa e reguladora que contribui diuturnamente para a cultura das violências em distintos espaços e tempos. Sendo assim, demonstram como a manifestação da Marcha das Vadias tem uma performance desestabilizadora que objetiva problematizar diversas instituições normativas, dentre elas a escola, em busca de uma sociedade livre e igualitária.

Simone Becker e Esmael Alves de Oliveira expõem no texto, **Educação e Direitos para (In)Humanos? Desafios e Reflexões sobre os Dilemas de LGBT's perante o Discurso Jurídico Brasileiro**, algumas problematizações sobre educação e direitos humanos. O Artigo, fruto de atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa e da extensão, aborda questões relacionadas a legislação brasileira, especialmente ao uso da categoria gênero por estas, e aponta a necessidade de uma problematização deste uso afim de se evitar discursos autoritários e normativos que impedem o acesso à justiça, por parte de alguns agentes sociais, considerados, muitas vezes, pelo Estado como abjetos.

Na seara dos debates e das lutas políticas por uma educação que valorize a diversidade, Tânia Welter apresenta os impactos da formação em gênero e sexualidade entre estudantes e profissionais da educação participantes de programas de iniciação e formação continuada oferecidos pelo governo brasileiro através de universidades públicas entre 2010 e 2014. Em seu texto, **Sobre Desafios da Formação de Estudantes e Profissionais da Educação Básica em Santa Catarina, Brasil**, aponta contradições, violências, normatividades, criatividades, transgressões e propostas que permeiam os espaços educativos e os tornam dinâmicos. Através dos aportes teóricos da Antropologia, Sociologia e Educação faz uma reflexão em torno dos dados de pesquisa, evidenciando a importância do desenvolvimento de propostas educacionais sob o enfoque do campo teórico de gênero e sexualidade, para a autora tais ações se consubstanciam como uma forma de promoção da equidade e da liberdade através da educação.

Através do debate normativo, de política pública, análise documental e bibliográfica, Tatiane Bruno Castilho e Giovani Ferreira Bezerra exploram no artigo, **Educação Especial e Inclusão Escolar nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, as formas propostas pelo Estado para a formação dos professores/as alfabetizadores/as para uma educação inclusiva. A análise centra-se nos estudos dos *Cadernos de Educação Especial e Educação Inclusiva* do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Através desta edição, a Revista Tempos e Espaço em Educação traz ao espaço acadêmico produções no campo da educação que dialogam com distintas áreas científicas, ratificando a importância da pesquisa e do diálogo interdisciplinar nos tempos atuais.

Patricia Rosalba Salvador Moura Costa
Instituto Federal de Sergipe

Jogos Didáticos como Recursos Complementares para o Ensino-Aprendizagem de Química

Ana Paula de Araujo Cunha*

Rosana Zimmer**

Resumo

O presente artigo é resultante de uma pesquisa, que compreendeu a construção e o uso de jogos como recursos didático-pedagógicos complementares para o ensino de conteúdos específicos de Química. O estudo foi desenvolvido com alunos de turmas do Ensino Médio, de uma escola pública localizada na região serrana do Rio Grande do Sul, na qual uma das pesquisadoras-autoras leciona. A justificativa pela escolha deste tema respalda-se na necessidade de investigar formas de promover, de modo mais efetivo, a aprendizagem de conteúdos em contexto de sala de aula, partindo do pressuposto de que, quando os estudantes estão ativamente envolvidos na tarefa, esses aprendem mais do que quando são meros “recipientes” de instrução (MURCIA, 2005; SMOLE, 2007).

Palavras-chave: jogos didáticos; química; ensino-aprendizagem.

* Doutora e Mestre em Letras (Linguística Aplicada), com estágio pós-doutoral em Educação. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – do Instituto Federal Sul-rio-grandense / IFSul. Líder do GP Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias, cadastrado no CNPq. E-mail: cpead.anapaula@gmail.com

** Especialista em Educação pelo IFSul. Professora de Química da rede pública estadual do Rio grande do Sul. E-mail: rosana_zimmer@ibest.com.br

Educational Games as Complementary Resources for the Teaching and Learning of Chemistry

Juegos Educativos como Recursos Complementarios para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Química

Abstract

This paper is the result of an action-research, which comprehended the construction and use of games as complementary didactic and pedagogical resources for teaching specific chemistry contents. The study was conducted with students from high school classes in a public school located in the mountainous region of Rio Grande do Sul, in which one of the researchers-authors teaches. The reason for choosing this theme is supported by the need to investigate ways to promote, more effectively, content learning in the classroom context, on the assumption that when students are actively involved in the task, they learn more than when they are mere “containers” of instruction . (cf. MURCIA, 2005; SMOLE, 2007).

Keywords: educational games; Chemistry; teaching and learning.

Resumen

Este artículo resulta de una pesquisação, que incluyó la construcción y uso de juegos como recursos didácticos y pedagógicos complementarios para la enseñanza de la química con contenido específico. El estudio se realizó con estudiantes de las clases de secundaria en una escuela pública situada en la región montañosa de Rio Grande do Sul, en el que uno de los investigadores-autores enseña. La razón de la elección de este tema es compatible con la necesidad de investigar las formas de promover, de manera más efectiva, el contenido de aprendizaje en el contexto del aula, en el supuesto de que cuando los estudiantes participan activamente en la tarea, aprenden más que cuando son meros “contenedores” de la instrucción (cf. MURCIA, 2005; SMOLE, 2007).

Palabras clave: juegos educativos; Química; la enseñanza y el aprendizaje.

Introdução

A educação é um tema amplo que, historicamente, tem sido abordado e discutido, recebendo enfoques distintos, conforme paradigmas vigentes e emergentes em cada época. O foco sobre o processo de ensino e aprendizagem tem sido corrente em estudos e pesquisas de cunho acadêmico, ainda que sob ângulos diferenciados. Caminhos vêm sendo buscados e pensados no que concerne a como professores podem promover, de modo mais efetivo, a aprendizagem de seus alunos. Um relevante achado, oriundo do campo da investigação, é o pressuposto de que, quando os estudantes estão ativamente envolvidos na tarefa de aprendizagem, aprendem mais do que quando são tratados como meros recipientes passivos de instrução. Considerando, portanto, que os alunos geralmente aprendem o que praticam, é útil para o professor levar em conta o quão atreladas as atividades propostas estão aos resultados almejados, vislumbrando não apenas a construção mais imediata de aprendizagens, mas a formação para a vida em sociedade.

É razoável ter como expectativa que o processo de ensino e aprendizagem se dê de tal modo a promover a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de agir e pensar frente a diferenciadas situações e solucionar possíveis problemas, sabendo construir e testar hipóteses, observadas as circunstâncias envolvidas. Nesta perspectiva, não basta treinar decoradores de regras, fórmulas ou fatos históricos, mas, isto sim, há que se formarem indivíduos que saibam interagir no mundo contemporâneo, participando e acompanhando seus avanços. Necessária se faz, pois, uma educação que compreenda um ensino que promova aprendizagens significativas, que façam sentido ao aluno e que lhe sejam úteis nas suas relações e em suas experiências.

Importa ressaltar, é claro, que é muito importante a variação de técnicas e instrumentos de ensino que despertem o interesse dos alunos, o que nem sempre se observa nas escolas. Mesmo inseridos em um meio de avanços tecnológicos, muitos são os professores que

insistem e ainda fazem uso de métodos e abordagens tradicionais de ensino. Ora, segundo Meirieu (1998), “toda aprendizagem verdadeira exige uma ruptura com antigas representações ou preconceitos anteriores. Requer, portanto, uma intervenção externa ou uma situação específica que obrigue o sujeito a modificar o seu sistema de pensamento” (p. 31).

Como educadores, nem sempre levamos em conta, no planejamento de nossas aulas, o fato de que nossos alunos encontram-se inseridos em uma era de grandes avanços tecnológicos e atrativos mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A desconsideração de tal fato no contexto escolar contemporâneo pode ser um dos fatores responsáveis pela aparente desmotivação e desinteresse dos alunos em relação à realização das atividades rotineiras propostas em sala de aula. Diante disso, professores declaram não conseguirem mais atrair a atenção ou motivar seus alunos. Temos de considerar que, se o educando mudou, o educador precisa mudar, procurando incrementar sua prática pedagógica. Neste sentido, o professor deve procurar trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, buscando, outrossim, fazer uso de recursos e ferramentas interessantes e que, em alguma medida, proporcionem interações professor-alunos / alunos-alunos / alunos-ferramentas-conteúdos.

Com base nas considerações elencadas, este estudo partiu de uma pesquisa-ação¹ que compreendeu a implementação de jogos de conteúdo pedagógico em sala de aula, a fim de proporcionar uma atmosfera mais interessante e desafiadora aos alunos, permitindo que os mesmos fossem capazes de avaliar seu próprio desempenho e, ainda, que os jogadores participassem, de forma ativa, do começo ao fim do jogo, sendo contemplada, por conseguinte, a construção colaborativa de conhecimentos e aprendizagens.

Antes da efetiva implementação de tais jogos em sala de aula, buscamos na literatura suporte teórico que respaldasse nossa proposta. Algumas das considerações de maior relevância para o curso da pesquisa-ação são apontadas a seguir.

Referencial teórico

Partimos do princípio de que o uso de jogos didáticos é uma estratégia de ensino que possibilita ao aluno uma redescoberta de conhecimentos da Química, por exemplo, tornando-o um agente ativo na construção do seu próprio saber.

Segundo Murcia,

o jogo é parte do caráter do ser humano em sua formação, em sua personalidade, na configuração da inteligência, na própria vida. O adulto também aprende, se realiza, se desafoga, necessita de distração, precisa de humor, e nem por isso deixa de ser séria a realização pessoal do humano adulto. O ser humano necessita permanentemente de entusiasmo, de seriedade e da alegria. Tudo isso pode ser proporcionado pelas vivências do jogo: um enriquecimento integral, em suas distintas formas (2005, p. 16-17).

Neste sentido, é pertinente o uso do recurso de jogos em sala com alunos do Ensino Médio, que são adolescentes e que, supostamente, necessitam de uma atividade diferenciada que lhes desperte a atenção e que lhes seja útil e atrativa. São indivíduos que precisam constantemente de entusiasmo, motivação e descontração, associados a regras claras e seriedade. É um público-alvo que pode ser despertado pela variedade e pela interação com o lúdico.

Eleutério et. al. destacam que “o jogo tem valor formativo porque pressupõe relação social e interação. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: [...] cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, [...]” (2010, p. 7). Os autores ainda complementam que “é jogando que se aprende o valor do grupo como força integradora, da colaboração consciente e espontânea e o sentido de competência salutar” (p. 7). Essas são algumas das competências que podem ser desenvolvidas durante a construção e aplicação de jogos, e dificilmente são contempladas por meio único e exclusivo de aulas expositivas tradicionais.

Particularmente, essa busca por metodologias diferenciadas no ensino de Química se torna necessária pela

dificuldade apresentada pelos alunos na compreensão e no entendimento de conteúdos, muitas vezes áridos, pertinentes à área das ciências exatas e da natureza.

Inclusive, essa necessidade do uso de diferentes recursos é abordada e respaldada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) concernentes à área das Ciências da Natureza:

É imprescindível nesse processo de ensino e aprendizagem que sejam contempladas conjuntamente diferentes ações didáticas, pedagógicas, culturais e sociais, desde as mais específicas e aparentemente simples, como a disposição física da sala de aula, até as mais gerais, muitas vezes complexas, envolvendo toda a comunidade escolar e seus entornos (2002, p. 108).

Nesse sentido, a proposta de utilização dos jogos didáticos no ensino de Química vai ao encontro do apontado nos PCNs, configurando-se como um recurso didático-pedagógico com potencial de tornar a aprendizagem prazerosa e interessante, facilitando o processo de compreensão através do lúdico.

Em seu livro, Murcia utiliza algumas definições de jogos, das quais citamos as que seguem:

O jogo é uma atividade multidimensional, que se ajusta sempre às necessidades do ser humano com relação à incerteza, à diversão, ao exercício ou à atividade coletiva (LAGADERA, 1996 apud MURCIA, 2005, p. 21).

Ou ainda:

O jogo é uma ação ou atividade voluntária, realizada dentro de certos limites fixados no tempo e no lugar, seguindo uma regra livremente consentida, mas completamente imperiosa, com um fim em si mesma, acompanhada de um sentido de tensão e de desfrute e da consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1938 apud MURCIA, 2005, p. 19).

Claro que, neste contexto, em que o jogo é abordado como uma estratégia de ensino, ele não deve ter como único objetivo a diversão e a distração. Tal recurso didá-

tico deve oportunizar a mobilização de conhecimentos, despertando o interesse pelo prazer de se “divertir aprendendo”, ao mesmo tempo em que promove a articulação com conteúdos específicos da disciplina de Química.

Sublinhamos, outrossim, a citação de Lopes, cujo conteúdo vai ao encontro da proposta foco desta pesquisa-ação. Na visão da autora, da qual compartilhamos,

a proposta é ir além do jogo, do ato de jogar para o ato de antecipar, preparar e confeccionar o próprio jogo antes de jogá-lo, ampliando desse modo a capacidade do jogo em si a outros objetivos, como exercício, desenvolvimento de habilidades e potencialidades e também na terapia de distúrbios específicos da aprendizagem (2005, p. 36).

Ainda vale destacar que o uso de jogos como metodologia de ensino representa uma mudança de postura do professor em relação ao que é ensinar a Química. O papel de professor muda de comunicador de conhecimento para o de observador, facilitador, mediador, problematizador, interventor e incentivador da aprendizagem. Nessa perspectiva, a proposta desta pesquisa-ação teve como objetivo identificar e inserir os jogos didáticos como uma ferramenta pedagógica estratégica, analisando os aspectos capazes de transformar o processo de ensino e aprendizagem em um processo interativo-colaborativo, de abordagem construtivista, mobilizando e relacionando os conteúdos de forma significativa.

Quanto a tal abordagem, Becker (1993)² é contundente ao afirmar:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia [...]. (p.88)

Em síntese, na concepção construtivista, o processo de ensino e aprendizagem pressupõe a troca mútua entre o in-

divíduo e o meio. No universo escolar, por conseguinte, o aluno é um elemento ativo que constrói sua aprendizagem, cabendo ao professor instigá-lo e desafiá-lo constantemente. Tal concepção compreende que o estudante possui uma ‘rede de conhecimentos’, que são os conhecimentos prévios e aqueles que são construídos ao longo de sua existência, com base numa situação e naquilo que já conhecia. Ou seja, o aluno aprende ao mesmo tempo em que ensina.

O uso dos jogos didáticos como uma estratégia de ensino

O uso de jogos em aulas de Química do Ensino Médio implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, pois altera o modelo tradicional de ensino, que se baseia basicamente na utilização do livro didático e na resolução de exercícios.

Segundo Smole,

trabalhar com jogos envolve o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem. Há que se pensar como e quando o jogo será proposto e quais possíveis explorações ele permitirá para que os alunos aprendam (2007, p. 15).

Outra questão bastante relevante, que justifica, em parte, o desenvolvimento desta pesquisa, é o fato de haver, na literatura, o registro de poucos estudos que têm como foco primordial o uso de jogos como um recurso metodológico de ensino. As bibliografias que apresentam e sugerem a implementação de jogos em contexto de sala de aula são aquelas relacionadas à Educação Infantil e Fundamental de Anos Iniciais, e, em alguns casos, Fundamental de Anos Finais. Portanto, esperamos que os dados desta pesquisa possam contribuir para inspirar professores do Ensino Médio a também lançarem mão de jogos como recurso didático-pedagógico potencialmente mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Percurso metodológico

Os jogos são apontados como recurso didático-pedagógico para a Educação Infantil, cujo uso decresce até o

final do Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, pouco se discute acerca do uso deste recurso para o processo de ensino, o que torna ainda mais instigante o foco desta pesquisa-ação. A fim de promover uma forma de aprendizagem significativa, que faça uso de práticas que desenvolvam habilidades cognitivas e apliquem algumas operações mentais, correlacionando os jogos ao conteúdo, incluímos o uso desse recurso em nossa prática educativa.

Neste contexto, segundo Silva, “o jogo deve ser usado para além da superficialidade, pois a atividade lúdica em si não contribui para o aprendizado” (2009, p. 5). Consideramos esta citação bastante pertinente porque, uma vez tendo optado por usar os jogos nas aulas de Química do Ensino Médio, os objetivos delineados e propostos estavam bem claros, atrelando o lúdico ao conteúdo de forma não superficial, nem, tampouco, arbitrária. Os jogos foram propostos como um meio de ligação entre a aprendizagem e o dinamismo que a atividade oferece. Neste caso, não é a brincadeira que merece foco principal, mas, sim, a aprendizagem a partir do jogar e brincar.

Ao optar pelo uso de jogos em sala de aula, preocupamo-nos em planejar criteriosamente sua aplicação, tomando decisões concernentes a que atividades os alunos realizariam antes, durante e depois dos jogos. Por isso, em nossa abordagem metodológica, os alunos fizeram antes uma revisão de conteúdos para, então, proceder à escolha de um jogo para confeccionar. Após a confecção, utilizaram, de forma efetiva, seus jogos e os dos colegas em sala de aula.

Como uma estratégia de ensino, em nossas aulas de Química, solicitamos aos alunos de cinco de nossas turmas do Ensino Médio (contendo, cada qual, em torno de 30 estudantes, entre 14 e 17 anos de idade), de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, que escolhessem e confeccionassem um jogo baseado em conteúdos vistos no primeiro semestre do ano letivo.

O objetivo de que os alunos confeccionassem os jogos foi proposto para que desenvolvessem seu pensamento

lógico na construção do jogo, articulando regras, criando, inventando e despertando sua criatividade.

Lopes (2005) ressalta que, durante o processo que envolve a confecção dos jogos, surgirão situações inesperadas e que, a partir daí, o professor poderá ter novos objetivos, criar outras possibilidades para ampliar os recursos da confecção dos jogos e posterior utilização dos mesmos.

Após o processo de construção, realizado parcialmente extraclasse, sempre com esclarecimentos de dúvidas, as duplas ou os trios de alunos trouxeram os seus jogos para serem utilizados em sala de aula. Primeiramente, apresentaram suas propostas, enfatizando os conteúdos abordados e suas regras e explicando brevemente o seu processo de criação, confecção e uso.

Em seguida, cada grupo utilizou seu jogo e realizou as trocas de jogos entre os colegas. Foi um momento de muita integração, diversão e troca de conhecimentos. Nesta etapa, ainda foi possível que os alunos utilizassem jogos confeccionados por alunos de outras turmas, selecionando aqueles que eram compatíveis com os conteúdos já estudados pela turma.

Praticamente todos os jogos confeccionados abordaram mais de um conteúdo. Os jogos elaborados pelos segundos e terceiros anos abordaram conteúdos de anos anteriores, sendo que os mesmos serviram para relembrar conteúdos já estudados.

Observando e acompanhando atentamente o processo de construção e uso dos jogos pelos alunos, foi possível vislumbrar o desenvolvimento de habilidades, o que corrobora as considerações de Smole, registradas abaixo:

As habilidades desenvolvem-se porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e conceitos (2007, p. 9).

Silva (2009, p.3) aponta que “os jogos são naturais, que crescemos e nos divertimos com eles. E, ainda, que atra-

vés deles o professor pode observar e reconhecer os diferentes estilos de alunos e aprendizagens”.

Após a utilização dos jogos em aula, aplicamos aos alunos uma enquete para verificar a percepção deles quanto aos jogos confeccionados, destacando pontos positivos e negativos, percepções quanto à sua aprendizagem e sondagem sobre a experiência do uso de jogos como recurso ou técnica de ensino. Esta enquete compreendeu um questionário constituído por 16 questões híbridas, isto é, objetivas e dissertativas, cujos resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

Resultados e discussão dos dados

Nesta seção, focamos, para fins de análise, os dados oriundos do questionário aplicado aos alunos das três turmas do Ensino Médio selecionadas após a criação, confecção e o efetivo uso dos jogos atrelados a conteúdos específicos de Química.

Mais especificamente, a enquete foi respondida por alunos que confeccionaram os jogos e participaram das aulas relacionadas ao uso dos mesmos, totalizando 96 alunos respondentes. Destes 96 estudantes, 38 são alunos das turmas do primeiro ano, 42 são alunos do segundo ano e 16 são alunos do terceiro ano do Ensino Médio regular.

A primeira pergunta estava relacionada à importância da construção dos jogos. Todos os 96 alunos responderam ser importante a etapa da construção dos jogos. Quando questionados a justificarem, 49 enfatizaram a questão de ser uma atividade diferente, através da qual se adquirem conhecimentos, ao mesmo tempo em que ocorre a revisão de conteúdos, aprendendo mais e brincando simultaneamente, conforme podemos observar nas colocações que seguem.

Além de ser algo diferente e divertido, também aprendemos muito (Aluna 1, turma 202).

Porque além de uma aula descontraída, ainda adquirimos conhecimentos importantíssimos para nosso futuro (Aluna 2, turma 302).

A segunda pergunta referiu-se às dificuldades encontradas durante a confecção dos jogos. Os alunos citaram as escolhas do conteúdo e do jogo apropriadas, associadas à montagem do mesmo. Enquanto 22 alunos escreveram que não tiveram nenhuma dificuldade, apenas 2 citaram a falta de tempo como fator dificultador.

Quanto à questão 3, os alunos deveriam citar, pelo menos, três pontos positivos em relação à confecção dos jogos. Entre os três mais citados, estão: a aquisição do conhecimento (por 51 alunos), a integração com os colegas e a revisão dos conteúdos (por 36 alunos) e outros 26 alunos deram destaque ao estímulo à criatividade, ao empenho, à dedicação, ao interesse e à responsabilidade necessária para cumprir a tarefa. Outro aspecto citado foi a atividade diferenciada, associada à diversão.

A observação das respostas a essa questão suscitou a associação com assertivas de Smole, que sublinham justamente essa interação construtiva que ocorre entre colegas, a qual foi não apenas apontada pelos alunos sujeitos desta pesquisa, como também perceptível durante a confecção dos jogos.

Segundo a autora,

na discussão com seus pares, o aluno pode desenvolver seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Como sabemos, no desenvolvimento do aluno as ideias dos outros são importantes porque promovem situações que o levam a pensar criticamente sobre as próprias ideias em relação às dos outros (2007, p. 10-11).

Já na questão 4, o propósito era de que os alunos citassem, pelo menos, 3 pontos negativos que destacaram na confecção dos jogos. A maioria dos alunos (isto é, 49) não citou nenhuma dificuldade e 23 deixaram essa questão em branco. Entre as poucas dificuldades que foram citadas estão: a falta de tempo para a confecção, a montagem, a elaboração das regras e das perguntas do jogo.

As três questões seguintes eram objetivas, o que possibilitou uma análise a partir de valores centesimais. Cada

uma das questões objetivas a seguir possuía 5 alternativas, a saber: péssima, ruim, regular, boa e muito boa.

No concernente à questão 5, a qual estava relacionada a uma avaliação da atividade de construção dos jogos de uma forma geral, os itens 'péssima' e 'ruim' não foram assinalados. Por outro lado, 6,3% assinalaram a alternativa 'regular', 32,3% optaram pela alternativa 'bom' e 61,4% dos alunos consideraram muito boa a atividade de construção dos jogos.

Na sequência, também observamos o não assinalamento das alternativas 'péssimo' e 'ruim' em relação às questões 6 e 7. Especificando, a sexta questão estava relacionada à avaliação do jogo que o próprio aluno confeccionou, devendo esse dar um parecer quanto à elaboração do seu jogo. Neste sentido, o item 'regular' compreendeu 12,9%, enquanto que o item 'bom' totalizou 41,9%, e o item 'muito bom' constituiu 45,2% das respostas. Já na sétima questão, a qual compreendia uma análise dos alunos em relação a todos os jogos confeccionados, o item 'regular' compreendeu apenas 5,2%, o item 'bom' totalizou 44,8%, e 50% dos alunos assinalaram a alternativa 'muito bom' em relação aos jogos confeccionados pelos colegas.

No que diz respeito à questão 8, esta solicitou que os estudantes citassem o que consideraram que faltou nos jogos confeccionados. Um total de 29 alunos escreveu que os jogos estavam bons, porém 33 apontaram que alguns jogos poderiam ter utilizado mais a criatividade. Outros itens citados, em menor proporção, foram: regras mais claras e uma maior diversidade de jogos. Já a questão 9 estava relacionada à importância da utilização dos jogos em sala de aula. Neste sentido, um quantitativo de 94 alunos respondeu ter sido importante a aula de jogos, enquanto que apenas 2 alunos negaram a sua importância.

Nesta mesma questão, além de responderem 'sim' ou 'não' quanto à importância, os alunos precisavam justificar a sua escolha. Assim, 39 alunos justificaram por ser uma forma divertida de aprender; 30 destacaram o fato de ser uma aula diferenciada, não corriqueira; 11 alunos citaram que houve um melhor entendimento da matéria,

ao mesmo tempo em que houve uma troca de conhecimento entre os participantes. Outros aspectos ainda foram citados, como: método de fixação da matéria, em que ocorre a integração da turma e a revisão de conteúdo, enquanto que estimula o raciocínio.

O jogo permitiu que todos os alunos interagissem, cada um com seus anseios. Essa observação pode ser associada a perspectivas vygotskianas de aprendizagem, também trazida no artigo de Fittipaldi:

Nos jogos, a criança passa de um papel passivo, de mero receptor de informações, para um papel ativo, no qual pensar se faz necessário. No jogo com regras explícitas, uma situação-problema é colocada para a criança, desafiando-a a buscar a solução (2009, p. 129).

Nos jogos propostos, uma das competências desenvolvidas foi de "educar alguém e ensiná-lo a pensar por si mesmo, realizando ações que terá livremente decidido", conforme destaca Meirieu (1998, p. 31).

Cabe fazer uma observação a essa questão, referente aos 2 alunos que não julgaram importante a aula de utilização dos jogos. Destacaram que não gostam de jogos e consideraram a atividade uma "matação" de aula, diferentemente das considerações dos demais, que apontaram aspectos positivos atrelados à referida tarefa, como se pode observar abaixo.

Pois essa aula testou nosso raciocínio e nossa capacidade de memorização dos conteúdos (Aluna 1, turma 201).

Parecia que voltamos a ser criança, mas com mais inteligência (Aluna 2, turma 202).

A questão 10, dissertativa, solicitou que os alunos apontassem, pelo menos, 3 pontos positivos acerca da utilização de jogos em aula. A relação aprendizagem/conhecimento foi apontada por 65 alunos; a diversão foi citada por 53 alunos e 33 destacaram a integração entre colegas.

Outros pontos foram citados: por ser uma atividade diferente, sai da rotina das aulas tradicionais, revisa conte-

údos, estimulando o raciocínio e aumentando a concentração, de forma bastante dinâmica.

A relação entre conhecimento e aprendizagem, associada à diversão e à dinâmica é corroborada por Smole, segundo a qual

o planejamento de melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos (2007, p. 10).

A questão 11, da mesma forma, solicitou que os alunos citassem, ao menos, 3 pontos negativos da aula de utilização de jogos. Um total de 33 alunos não apontou nenhum ponto negativo, considerando todos os aspectos positivos, enquanto que 39 alunos deixaram esta questão em branco, sem responder. Ao mesmo tempo em que alguns alunos citaram o desinteresse de poucos colegas em realizar a atividade proposta, citaram também que ocorreram discussões durante os jogos, gerando certo 'tumulto', e encontraram algumas dificuldades quanto à compreensão de regras de alguns jogos e dificuldades quanto a assuntos passados que foram abordados.

Entre os poucos pontos negativos citados estão: a falta de interesse de alguns alunos em jogar, a discussão gerada na perda, a dificuldade em resolver questões de conteúdos passados, o tumulto e a conversa gerados pela brincadeira.

A questão 12, objetiva, compreendeu uma avaliação da própria aprendizagem com o uso dos jogos. A aprendizagem positiva foi destacada por 94 alunos, enquanto que, somente 2 alunos assinalaram a aprendizagem negativa ou a inexistência dela.

Já a questão 13 solicitava que os estudantes qualificassem seus conhecimentos antes e depois da atividade. Neste sentido, 95 alunos responderam que seus conhecimentos melhoraram e apenas 1 aluno respondeu que seu conhecimento piorou.

A questão 14, dissertativa, solicitou que cada aluno fizesse uma auto-avaliação da experiência, relatando como percebeu sua própria aprendizagem através da atividade. Sendo assim, 47 alunos citaram que lembraram conteúdos passados, outros destacaram que foi uma aprendizagem mais fácil, por ser divertida, e ainda destacaram o interesse pela aula diferenciada.

Muitos alunos ainda citaram que a atividade proporcionou o esclarecimento de dúvidas, ao mesmo tempo em que aprenderam e fixaram conteúdos. Destacaram a atividade como sendo interessante, porque puderam interagir com os colegas de forma descontraída. Ademais, sublinharam o fato de a proposta ter estimulado o raciocínio e o pensamento lógico.

Para Smole,

o jogo reduz a consequência dos erros e dos fracassos do jogador, permitindo que ele desenvolva iniciativa, autoconfiança e autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequências frustrantes para quem joga, no sentido de ver o erro como algo definitivo ou insuperável (2007, p. 10).

A seguir, algumas respostas dos alunos sujeitos da pesquisa:

Melhorou minha aprendizagem, pois brinquei e aprendi ao mesmo tempo, pude também trocar ideias com meus colegas (Aluna 1, turma 101).

Assim eu me concentrei para ganhar e para ganhar tinha que responder as questões corretamente, com isso, aprendi mais (Aluno 2, turma 101).

Foi uma experiência positiva, pois eu pude aprender mais de um jeito divertido (Aluna 3, turma 101).

Alguns alunos consideram os jogos como sendo apenas uma brincadeira, mas para mim foi muito melhor para entender as atividades (Aluna 4, turma 201).

Com os jogos eu percebi que aprendi Química mais do que imaginava e o resto da turma também (Aluna 5, turma 202).

Essa é uma boa forma de aprendizagem, porque muitas vezes é 'brincando' que a gente aprende e isso é muito importante (Aluna 6, turma 302).

Através da diversão, tive a oportunidade de aprender e competir com meus colegas, o que faz com que as respostas e o aprendizado permaneçam mais tempo na memória (Aluna 7, turma 302).

A questão 15 considerou a importância do uso de recursos diferenciados em sala de aula para melhorar a aprendizagem. Nesta questão, todos os 96 alunos consideraram ser importante a utilização de variados recursos durante as aulas, para estimular e proporcionar uma melhor aprendizagem. Ainda referente à questão 15, novamente, os alunos tiveram que justificar a sua escolha. Alguns responderam que, por ser uma aula diferenciada, ela se torna mais interessante e estimula a aprendizagem, tornando-a mais produtiva.

São aulas que, ao saírem da rotina, estimulam, propiciam a agilidade e o raciocínio, descontraem, integram colegas entre si e com o professor, ao mesmo tempo em que a aprendizagem ocorre de maneira divertida.

Pois o uso destes nos anima mais a participar das aulas com atenção e vontade (Aluna 1, turma 201).

Porque podemos aprender os conteúdos de uma maneira legal e divertida, o que faz aumentar o interesse pelos estudos (Aluna 2, turma 202).

Pois dessa forma os alunos se interessam mais pelo conteúdo e participam da aula com mais entusiasmo (Aluna 3, turma 302).

Analisando novamente os resultados obtidos, essa questão nos remete a verificações de que aulas diferenciadas estimulam o interesse do aluno, despertando para a aprendizagem significativa. Segundo Rodriguez,

muito mais que uma simples ferramenta pedagógica de auxílio ao professor, os atos de jogar e brincar auxiliam no desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da imaginação, do intelecto, das habilidades motoras além de facilitar o processo de socialização do indivíduo,

ajudando-o a interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo ao seu redor (2009, p. 1).

E, para finalizar, a última questão solicitou que os alunos respondessem se gostariam que os jogos fossem utilizados mais vezes em sala de aula. De modo coerente, visto que a atividade teve aceitação quase em sua totalidade, 95 alunos responderam que gostariam que os jogos fossem utilizados novamente.

Percebemos, pois, que o interesse na adequação de novos métodos pedagógicos visando ao aprendizado dos alunos deverá partir do professor, seguido da escola e dos alunos, ideia esta corroborada nas considerações de Fittipaldi:

Pressupõe-se, assim, que a escola deveria empregar o jogo como um recurso de ensino, uma vez que jogando a criança não fica apenas no que já domina, vai além, ou seja, aciona as funções psicológicas superiores que estão prestes a se estabelecer (2009, p. 130).

Com base nos dados coletados, é razoável afirmar que o jogo não tem só o poder de tornar as aulas mais dinâmicas, podendo também ser útil para que o professor seja capaz de identificar as principais dificuldades dos seus alunos, servindo de diagnóstico de aprendizagem. A construção do conhecimento químico a partir de jogos, no ambiente escolar, traz muitas vantagens, pois, ao jogar, o aluno realiza um esforço espontâneo de alcançar o objetivo, de forma prazerosa e divertida, conforme apontaram os sujeitos desta pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa aqui descrita teve como foco a implementação de jogos como recursos didático-pedagógicos supostamente facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de Química, desenvolvidos em três turmas do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Rio Grande do Sul na qual uma das autoras deste artigo é professora.

Primeiramente, buscamos, na literatura, suporte teórico que respaldasse a decisão de propor a construção e o

uso de jogos em sala de aula. Vale ressaltar que, desde o planejamento de como seria o processo de elaboração dos jogos, como os alunos o fariam, como seriam aplicados e de que forma aconteceria a avaliação, sempre o foco principal estava centrado no despertar do interesse dos alunos para a aprendizagem de conteúdos.

A expectativa era de que todas as etapas fossem prazerosas e que trouxessem conhecimento e estimulassem os estudantes a aprenderem mais. Que os alunos gostassem da atividade e que os jogos os estimulassem a estudar e a querer buscar sempre mais conhecimento. Que os alunos vissem a Química com outros olhos, sem as dificuldades corriqueiras das aulas tradicionais e que os mesmos percebessem que compreendem mais facilmente determinados conteúdos da disciplina quando a abordagem é diferenciada e aplicada de modo a contemplar objetivos criteriosamente traçados.

Os dados oriundos das respostas à enquete realizada junto aos alunos sujeitos da pesquisa contemplaram, em alguma medida, as expectativas iniciais. Vários foram os alunos que comentaram que, ao jogarem, perceberam que sabiam mais da disciplina do que imaginavam ou, mesmo se não sabiam naquele momento, o clima de brincadeira e descontração fez com que guardassem cada nova informação que surgia.

A pertinência da utilização de jogos como recursos didático-pedagógicos complementares do trabalho com conteúdos específicos de Química foi reiterada, à medida que identificamos que as opiniões discentes positivas superaram as negativas. Pontos negativos foram apontados, sim, mas em poucos casos, e por um exíguo número de sujeitos, não sendo, portanto, generalizáveis. Vale destacar que, em qualquer planejamento de atividade, é muito importante levar em consideração situações negativas, para que estas possam servir de parâmetro para o aprimoramento de atividades subsequentes.

Para concluir, após o desenvolvimento desta pesquisa-ação, e feitas as análises, podemos afirmar que o uso de jogos em sala de aula como recurso didático-pedagógico mediador do processo de ensino e aprendizagem

não se deve restringir ao Ensino Infantil ou Fundamental, mas, isto sim, ser incorporado e difundido no sentido de promover a construção interativa e colaborativa de conhecimentos trabalhados também no Ensino Médio, atrelando diversão e saber. Eis mais um recurso relevante de que nós, professores, podemos lançar mão, contribuindo, pois, para a formação de indivíduos capazes de criar, interagir, buscar soluções e enfrentar desafios.

Notas

1 Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. A pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa).

2 Neste artigo, intitulado *O que é Construtivismo*, Becker destaca Piaget, Vygotsky e Wallon como teóricos do Construtivismo, sendo o primeiro considerado como precursor, cujas obras continuam embasando teoricamente pesquisas atuais, especialmente no campo da aquisição do conhecimento.

Referências

- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Idéias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- ELEUTÉRIO, Lucimara de F.; TOMAZ, Elaine D.; DINIZ, Renato dos S. e ANDRADE, Silvânio de. O uso dos Jogos nas Aulas de Matemática nas Séries Iniciais. In: **VI Encontro Paraibano de Educação Matemática**. Monteiro: 2010.
- FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. **Jogo e Mediação Social: Um Estudo sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem de Alunos do Ensino Fundamental**. São Paulo: UnG, 2009.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação – Criar, Fazer, Jogar**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, Mas Como?** 7^a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MURCIA, Juan A. M. e colaboradores. **Aprendizagem Através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RODRIGUEZ, Ana Miriam C. **Ensinar e Aprender Através do Lúdico: 10 anos da Brinquedoteca do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP**. Ouro Preto: UFOP, 2009.

SILVA, Eliana P. da. **O Lúdico, Uma Alternativa Prazerosa de Ensinar e Aprender Inglês**. Londrina: UEL, 2009.

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria I. e MILANI, Estela. **Jogos de Matemática do 6º ao 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Recebido em 09 de agosto de 2015.

Aceito em 12 de março de 2016.

Knowledge and Power in the São Francisco River Basin Committee

Antenor de Oliveira Aguiar Netto¹

Patricia Rosalba Salvador Moura Costa²

Hannah Uruga Oliveira³

Abstract

This article aims to analyze the speeches that constitute the records relating to plenary meetings of River Basin Commission of the São Francisco River (CBHSF), centered on the timeframe of December 2002 to December 2007. Methods insert in documentary sources of analysis relying theoretically the concept of a historically marked document and revealing power-knowledge relations (FOUCAULT, 2009). As a result, we point out that the installation of the basin Committee is configured as a space knowledge and power, in which the members elected, when it has the technical and educational domain, now have an important role in decisions involving the waters of this important river.

Keywords: Water resources management, transposition, São Francisco river.

1 Professor Doutor Associado do Departamento de Engenharia Agrônômica da Universidade Federal de Sergipe-UFS e Pós-doutor em Engenharia Ambiental. Atualmente é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFS e bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Email: antenor.ufs@gmail.com

2 Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe-IFS. Também, atua no Programa de Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe-UFS. Email: patriciarosalba@gmail.com.

3 Graduanda em Engenharia Civil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe-IFS. Email: hannaholiv@gmail.com.

Conhecimento e Poder no Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco

Resumo

O presente artigo objetiva analisar as atas das reuniões plenárias do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco (CBHSF), centradas no marco temporal de dezembro de 2002 a dezembro de 2007. A metodologia insere-se na análise de fontes documentais apoiando-se teoricamente no conceito de documento como historicamente marcado e revelador de relações de poder e saber (FOUCAULT, 2009). Como resultados, apontamos que a instalação do Comitê da bacia se configurou como um espaço saber e poder, no qual os membros eleitos/as, quando detém o domínio técnico e educacional, passam a ter um papel importante nas decisões que envolvem as águas deste importante rio.

Palavras-chave: Gestão de recursos hídricos, transposição, rio São Francisco.

Conocimiento y Poder en la Comité de la Cuenca Del Rio San Francisco

Resumen

Este artículo tiene como objetivo examinar las actas de las sesiones plenárias del Comité de cuenca del río São Francisco, centrada em el plazo de diciembre 2002 a diciembre 2007. La metodología es parte de la análisis de las fuentes documentales con base teóricas en el concepto de documento como históricamente marcada y revelador de las relaciones de poder y saber (FOUCAULT, 2009). Como resultado de este artículo, señalamos que la instalación del Comité se configura como un espacio del conocimiento y el poder, en que los miembros elegidos, cuando se tiene el dominio técnico y educativo, participan activamente de las decisiones relacionadas con el agua neste importante río do Brasil.

Palabras clave: Gestión de recursos hídricos, transposición, Río São Francisco

Introduction

This article aims to analyze the speeches that constitute the records relating to plenary meetings of River Basin Commission of the São Francisco River (CBHSF), legally established in June 2001, the possession of members occurring in December 2002. This space power can be configured as parliament of the waters which are deliberate relevant issues to management of the São Francisco River, an important river to Brazilian society. This analysis exposes the dynamics of the issues raised at meetings besides highlighting the power relations of participation of people, social groups and institutions directly involved with the problem of water resources and the environment in Brazil.

Likewise, the study of these documents reveals that the debate on the use of water is established as an important focus that marks modern societies, characterized by technological, scientific, economic, cultural and political development and consequently by harmful impact of humans beings on the natural environment. According to Giddens (2005, 2010) the public interest in the environment and its natural resources led democratic societies to the formation of social movements, political parties, non-governmental organizations and management committees in order to carry out actions to protect the environment of the planet earth.

The river basin committees in Brazil were created from the early 1990s by federal and state governance, in the context of the new political and institutional organization of water management, are represented as deliberative arenas, have formalized power, been participating public members, private sector and civil society (ROSS and DEL PRETTE, 1998; MAGRINI and SANTOS, 2001; ABERS and KECK, 2004; ABERS and JORGE, 2008; PORTO et al., 2008).

The São Francisco River is the largest river of Brazil, which has its source and flows into national land, with 639.219km², covering a population of 13 million inhabitants, is considered strategic for the development of Brazil since their "waters are used for multiple purposes, es-

pecially for electricity generation" (MANETA et al., 2009, p. 1199). Since its foundation the CBHSF has been a space in which there is involvement of civil society, the State and its users deliberating on problems affecting the river and the population that makes use of its waters. During this period, various subjects were put on recorded and presented as guideline such as transposition and revitalization of the river, the drought affecting the population, the generation of electricity, water flow, dams and consequences caused society due to the use of modern techniques without particular care with the waters and communities, especially the riverside.

Therefore, this article is a discussion of key issues officially recording of minutes for plenary meetings that were made available for public consultation through the website of CBHSF¹. Whereas the study of water resources management is presented on an urgent basis for understanding how contemporary society deals with problems involving the use of water and environmental issues, it can be said that the analysis of the minutes of the Basin Committee of São Francisco River, among other issues, furthers our understanding of perceptions of power relations and member participation in the deliberations of main issues of the meeting agendas that were officially registered. Therefore, this study contributes to the understanding of how the representation of different sectors of society were recorded in the committee meetings, in addition, it is possible to apprehend the way in which it established the structure of the meetings, their struggles, conflicts and political dissent that governed decisions taken in relation to the management of important natural resource.

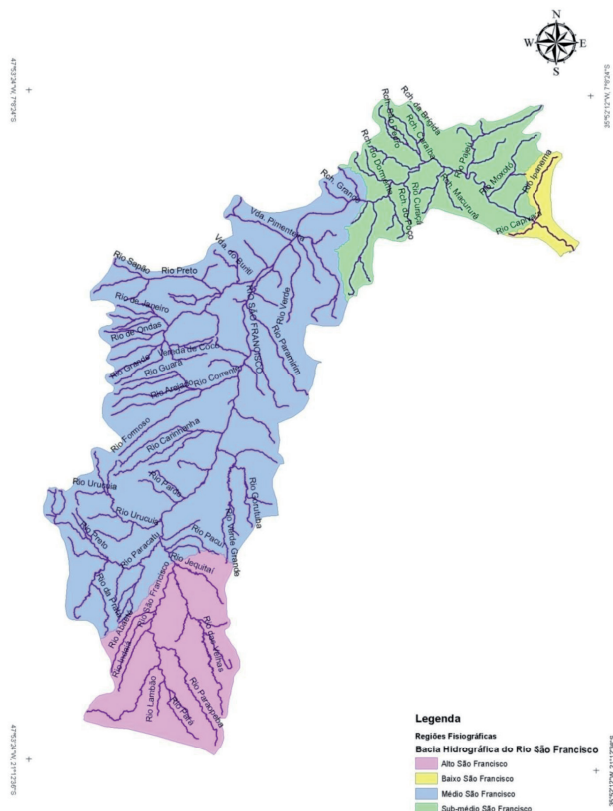
The São Francisco river basin: spatial dimensions and paths methodological

The São Francisco River Basin is of fundamental importance to Brazil, which has contributed to the economic development of the area drained by the river. The basin of San Francisco river covers 639.219km² drainage area (7.5% of the country) and average flow rate of 2.850m/s (2% of the country). The river reach 2.700km long and rises in Serra da Canastra in Minas Gerais, flowing from

south to north through the States of Bahia and Pernambuco, where it changes its course to the east, reaching the Atlantic Ocean through the border of the States of Alagoas and Sergipe. The basin encompasses seven Federative Units - Bahia (48.2%), Minas Gerais (36.8%), Pernambuco (10.9%), Alagoas (2.2%), Sergipe (1.2%), Goiás (0.5%), and the Federal District (0.2%) - and 504 municipalities, about 9% of all municipalities in the country (BRAZIL, 2015).

The São Francisco River cross the Brazil from Southeast to Northeast, reasons in which it is popularly called the “river of national integration.” Your course can be divided into four distinct sections of physiography (Figure 1): the upper São Francisco; the average San Francisco; the sub-middle São Francisco; and the lower San Francisco (FRANÇA et al., 2007).

Figure 1 - Representation of physiographic regions of the São Francisco River.



Source: AGUIAR NETTO, 2015.

To construct this article 14 minutes referring to the plenary meetings were researched and analyzed - common

(ten meetings) and extraordinary (four meetings) – of the CBHSF between the years 2002 and 2007. The timeframe is justified because in 2002 there was the institutionalization of the committee and in 2007, according to Pessoa (2011) all judgments on the transposition of the waters of San Francisco were gathered at the Supreme Court.

Appraisal of the records is embodied in the method of document analysis, and theoretically based on authors like (LeGoff, 1995) and (Foucault, 2009). For these authors, the discourses that constitute the documents are constructed from the power relations that are established between subjects. The power, in turn, must be understood from the multiple correlations of immanent force, is everywhere, not because it embraces everything, but because it comes from everywhere. In this sense, the documents are of fundamental importance for understanding the social and power relations that are established in different historical times providing an interdisciplinary debate between different fields of knowledge and political.

São Francisco river: the institutionalization of debate and deliberations on its waters

Several authors reported the new legal and temporal framework of Brazil, by using watersheds as basic units for monitoring and planning water resources, in compliance with Federal Law No 9433 of 01/08/97. From this premise the Union and the Brazilian states began the process of administrative decentralization of water, establishing the Committees. Thus the CBHSF was created by presidential decree of June 5, 2001:

A broad process of social mobilization in the region of São Francisco preceded the publication of the creation decree of the CBHSF, which was coordinated by IMAN with technical support of the ANA and the governing bodies of the states with territory in the basin. This process aimed to involve the public power in its three spheres of action, the main users of water and organized civil entities, accounting in all about 6,000 people (MASCARENHAS, 2009, p. 43).

The general structure of CBHSF can be seen in Figure 2, with the Plenary as the highest entities, which meets twice a year in ordinary sections, and extraordinary as its members deem necessary. The records, source of this study, are the results of these plenary meetings that bring together all members and alternates representing the four physiographic sections of São Francisco. Because of the large territory of the river basin advisory chambers were created, by region, which enable a collegiate management and more emphasis to local problems.

The CBHSF features a total of 62 (sixty two) elected members, divided into three categories, the public power, water users, civil society,

The final composition, for follow-up, 40% vacancy for users, 34% for the public power and 26% for civil society. The breakdown by state allocated 19 vacancies for Minas Gerais, 12 for Bahia, 8 for Pernambuco, 6 to Alagoas, 6 to Sergipe and 1 to Goiás, plus 5 for the Union, one for the Federal District, one for indigenous communities and one to hidroletricidade (OPARÁ, 2011, p.62-63).

The minutes relating to the possession of the first members and installation of CBHSF occurred in 2002 in Brasilia reveals the power relations that began to

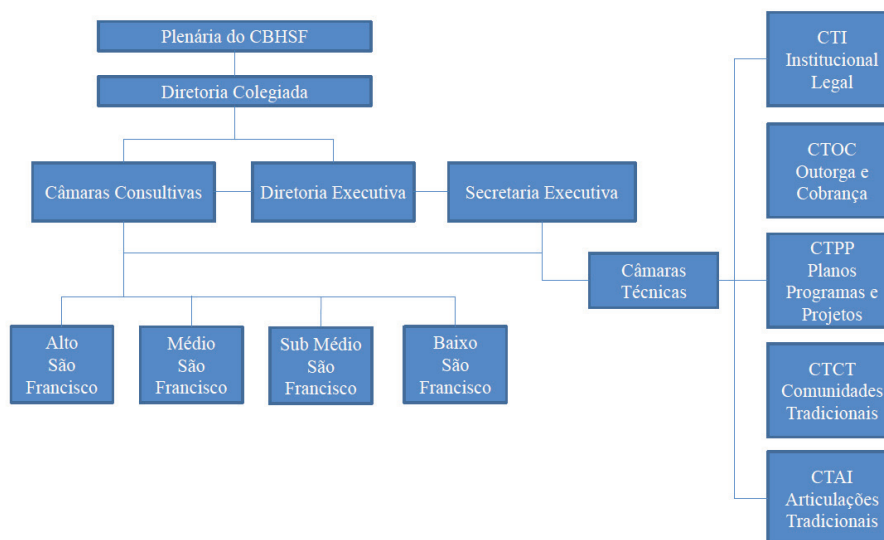
be established between the members and alternates and the various institutions, highlighting the importance that the Committee has to have on the national scene. Various social actors representing the Brazilian state and civil society attended the event sealed the importance and contributions to the new parliament conferred the waters of São Francisco for the management of water resources in the country According to the records of minutes of the meeting possession counted by 51 members and 19 alternates, according to Tabel 1.

Tabel 1 - Elected members of the Watershed Committee of São Francisco, according to the categories.

| Representativeness | Representatives of Members | | Representatives of Civil Entities | | Representatives of the Public | |
|--------------------|----------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------|
| | Holder | Alternate | Holder | Alternate | Holder | Alternate |
| Minas Gerais | 10 | 05 | 04 | 05 | 05 | 01 |
| Bahia | 06 | 02 | 02 | 01 | 03 | - |
| Pernambuco | 03 | - | 03 | - | 02 | - |
| Sergipe | 02 | - | 01 | 02 | 01 | 02 |
| Alagoas | 02 | - | 02 | - | 01 | - |
| Distrito Federal | - | - | - | - | 03 | 01 |
| Goiás | - | - | - | - | 01 | - |
| Total | 23 | 07 | 12 | 08 | 16 | 04 |

Source: Data taken from minutes of office meeting (December 2002)

Figure 2 - General structure of the committee of the watershed of the São Francisco River.



Source: Adapted from Mascarenhas (2009, p.45).

The states of Minas Gerais and Bahia had greater representation, followed by others states as Pernambuco, Sergipe, Alagoas, the Federal District and Goiás, as shown in Table 1. The National Water Agency was responsible for conducting this first meeting where participated institutions of public and private power. The major political influence of the states of Minas Gerais and Bahia is justified by largest land area and their population, plus the greater political and administrative power in the national scene.

The event which concretized the installation and investiture of the members of the committee took place on December 12th and 13th, and had intense debates about the role of the Committee. The opening meeting was performed by a director of the ANA. The representative highlighted the importance of the event, and of the River Basin of São Francisco for the country. The speech of the speaker emphasized the power and responsibilities of the Committee members to act with awareness of the limitations and standards that focus on public administration. It was also stated that the Committee is the foundation of the whole structure of water resources management and is the only and the last instance, bound, however, to the National Water Resources Council, according to the record of their participation:

The Basin Committee is a deliberative forum that manages and decided about water resources, formed by representatives of the segments of the government, users and civil society. The Committees are unique examples in Brazilian public administration of a collective body formed by a majority of representatives who are not from the government, with power to decide matters which conditions, limits and restricts even the most classic and traditional government functions, such as police power and fixing the private collection of values, ie charging for the use of water resources. (Minutes from CBHSF meeting, December 2002, p. 1-2).

The main point of the first day of the meeting was to choose the member who would receive “directly from the President of the Republic, Fernando Henrique Cardoso, the term of office on behalf of others” (Minutes from CBHSF meeting, December 2002). To be chosen or elected by peers, and receive directly from the President of the

Republic the document that records the inauguration of the first members of the committee representing the personification of political capital, as emphasized by Bourdieu (2009). As a result, the representative of Indigenous Communities representing the Truká People community located in the State of Pernambuco was elected with 29 votes. This member acquired the power of representativeness of all to the head chief of the largest Brazilian State.

On December 13th there was an induction which was opened by the head-director of the ANA, which evidenced the strength that this institution had in the beginning of the work of the Committee. All member received their induction document individually. The speech of one of the representatives from the State of Pernambuco is quite revealing about the importance of the Committee and the participation of civil society in the processes of deliberation of the waters of the river:

He commented on the importance of the event that from now on allows the participation of society in planning of the São Francisco basin, he also commented that expectations are high for all segments and for the population regarding the preservation and the economic and social development of the São Francisco basin. He said that the role of the Committee is to administer rationally and with competence the concordance between the various sectors with interest in the basin (MINUTES from CBHSF induction meeting, December 2002 , p . 7).

This time the meeting was closed with a speech by the director of the ANA that greeted the break of protocol and highlighted the importance of this historic moment, where reason and emotion is blended. He did not fail to underline the importance that the then «President has devoted to the issue of water resources and, in particular, the participatory management of the same» (MINUTES from CBHSF induction meeting, December 2002 , p . 7). Then, there was the official delivery of the induction term to the indigenous representative chosen by pairs, this time the meeting was held at the Planalto Palace. This time the President of the Republic, Vice-President, Minister for the Environment, the Director of ANA and representative of the Casa Civil were present.

The installation of the São Francisco Committee shows that despite the Brazilian legislation recommending administrative decentralization and encouraging the participation of civil society, as recorded by various researchers (ROSS and DEL PRETTE, 1998; MAGRINI and SANTOS, 2001; ABERS and KECK, 2004; ABERS and JORGE, 2008; PORTO et al. , 2008), the government acted as a centralizing force, by means of its regulatory agency, a fact that was also discussed by VEIGA and MAGRINI (2013).

It seems that a new cycle is started for the São Francisco River, but did the Committee really get the power to decide on the future of the river that is so important for Brazil?

São Francisco: the consolidation of the debates in the collegiate

After the induction of the Committee members, the discussions on the waters of this river effectively began. From that moment on, the Federal Government established the initial point for the decisions. There were 14 ordinary and extraordinary meetings, excluding the induction meeting. Table 2 indicates the date and the place where the meetings occurred:

Table 2 - Locations and dates of Plenary Meetings.

| Meetings | Location | Date |
|------------------------|--------------------------------|---|
| Ordinary | Brasilia | 12 And 13 December 2002 |
| Ordinary | Sao Roque de Minas Gerais - MG | May 11, 2003 |
| Ordinary | Penedo- AL | October 01-04, 2003 (Two minutes - opening Ceremony and the ordinary meeting). |
| Ordinary | Juazeiro – BA | July 28-30, 2004 26 And 27 October 2004 |
| Extraordinary | Salvador – BA | (2 Minutes A day - 27 in Salvador and another day 26 and 27 location not defined) |
| Ordinary | Pirapora- MG | June 16, 2005 |
| Ordinary | Pirapora- MG | June 17, 2005 |
| Ordinary | Recife – PE | December 08, 2005 |
| Ordinary | Aracaju – If | July 12-14, 2006 |
| Extraordinary/Ordinary | Belo Horizonte – MG | December 06, 2006 (Extraordinary) and december 07, 2006 (ordinary) |
| Extraordinary | Salvador – Bahia | April 11, 2007 |
| Extraordinary | Piranhas – AL | August 08, 2007 |
| Ordinary | Afogados da Ingazeira - PE | December 10-12, 2007 |

Source: Data taken from the minutes analyzed.

Since then various matters were in tariffs of the meetings that followed. The first ordinary meeting of the

CBHSF, after the induction, occurred in the city of São Roque-MG. The themes discussed and recorded in this meeting addressed decisions around the Election and inauguration of the first Executive Board of the CBHSF, the indication of members that comprised the Technical Chamber of Institutional and Legal Committee was also approved.

This minute registers an important moment: the election of the executive board, and consequently the first president. Two panels were running for the presidency. The composition of the winning panel initially shows higher concentration of force and power between the regions of High São Francisco and the Middle São Francisco, as the elected vice-president- said, “he would highlight the geographic role of Bahia to be the link between Minas Gerais, in the High São Francisco and the Low São Francisco” (MINUTES from the CBHSF meeting, May 2003, p . 7).

The second deliberative meeting after the election and inauguration of the first board of the CBHSF, occurred between October 1st and 4th, 2003 in the city of Penedo municipality of Alagoas, at this time, the recognition of political capital acquired by the Committee was recorded in minutes,

The meeting, already victorious, politically attracted the attention of several areas starting with several governors of our States of the São Francisco Basin that are going to be present next Friday, parliamentarians, the scientific community, workers and, finally, the Plenary Session of the Committee of São Francisco has undoubtedly become a political fact and this is very important, the country needed to learn that the Committee is in full operation (Coordinator of Consultative Chamber of Low São Francisco. MINUTE, CBHSF opening ceremony, October 01, 2003 , p . 2).

Important Facts recorded in CBHSF official minutes begin to emphasize the importance of the issues that involve the discussions of the meetings. One record is worthy of attention, the speech of the CBHSF president marks the positions of the new direction, and articulation that

they would have with the federal government in the decisions of the Committee:

Informed the intention of the CBHSF to always work integrated with the Federal Government on issues related to the management of the water from the São Francisco River (...) It was clarified that the CBHSF role was to discuss granting and allocation of water, without extrapolating its competences. The transposition becoming a bias in this discussion process (MINUTES from CBHSF meeting, October 1st to 4th, 2003, p. 4).

Other issues such as the structure presentation and the approving of the Plano Decenal da Bacia, preservation of the water at the river well and mouth, outflow and highlighting the importance of the representativeness of Committee members, as it dealt with the management of a large watershed they were present during the Minute debates, but the preoccupation with the transposition intensely emerged on the records, as we mention on the following part from the document entitled Carta de Penedo:

The CBHSF claims that no initiative for the use of the water resources of the São Francisco Watershed for transposition is to be adopted before the approval of the Water Resources Management Plan and that all the projects related to the transposition must be sent to the CBHSF for appreciation and presentation of its decision. (MINUTE of the CBHSF, October 1st to 4th, 2003, pg.5).

The situation of the river was also emphasized which initiated the debate about the transposition:

During the last 502 years, the São Francisco River has donated life, generated wealth, and generously benefited the country. However, we sadly watch its agony, deadly hurt by decades of neglect, the Velho Chico is tired, its donation has reached its limit of its potential, Brasil is in debt with the São Francisco River, and particularly, with the Lower São Francisco (Plenary Participant, MINUTE, CBHSF meeting opening ceremony, October 1st, 2003, pf. 10).

Today we are back discussing the transposition problem, we know we cannot deny wa-

ter for the thirsty, but, we also know that we cannot go thirsty tomorrow, then, we cannot think about development in other regions once again, unless our own region is remembered and compensated (Plenary Participant, MINUTE, meeting opening ceremony, October 1st, 2003, pg.3).

The transposition of the São Francisco River has become a neuralgic topic at the Committee meetings. This debate remained present during various plenary meetings, generating conflicts, political and technical disagreement among the members. On June 28th, 2004, in Juazeiro-BA, the third CBHSF ordinary meeting took place and had the presence of the, at the time, Environment Minister, Marina Silva, besides other authorities representing civil entities, public power and users. During this meeting it was made clear the necessity of approval of the Basin Plan and the confrontation of the debates on the transposition. There were constant disagreements among them, which proved to be a difficult matter to be solved for the decision process, mainly between the government and civil entities. The ANA positioning is what follows:

ANA + States + CBHSF elaborated the minute of the plan to be submitted for deliberation; Great technical content, with representativeness; The Watershed Pact, containing the control spots and grantable outflow, represents an extraordinary advance in the country; The São Francisco River, still lacks a emergencial situation, therefore, we may anticipate to water exhaustion as prevention. (MINUTE from CBHSF meeting, July 28th, 2004, pg.1).

After the speech from ANA representative and other entities, the Minister made the following observations:

During the plan elaboration process, the federal Government compromised on not discussing actions on the basin without the approving of the plan by CBHSF and until the present moment, every promise has been kept. It is now time to discuss the plan. We cannot reduce its wideness only to the issue of the transposition. It is right and adequate to find the necessary time to confront the different interests, representing the transversality conditions (...) The Plan, once

approved, becomes a pact of the involved society. Donating States and those that have not had the opportunity, such as the São Francisco River basin. The CBHSF has the chance to validate the water laws through ethical and technical answers agreed between the government and the general public. We cannot privilege only the States that are crossed by the São Francisco River. Using a metaphor, she compared the States that were receptors of the transposition project, as the ones that live on bread crumbs (MINUTES from the CBHSF meeting, July 28th, 2004, pg. 3).

The metaphor used by the Minister caused some upsetting, and a mayor representing a town from the lower São Francisco River in the State of Sergipe replied:

He questioned the role of the Committee: advisable or deliberative, referring to ANA President's allocations about the deliberation of grants. As a reply to the Minister, he pointed that who lives on bread crumbs are those people living on the São Francisco River sides. (Mayor, MINUTE from the CBHSF meeting, July 28th, 2004, pg. 3-4).

The debates about the transposition continued during the meetings that occurred in Salvador city in October 2004. Discussions about technical comprehension, social and environmental problems were among the most common topics, as highlighted on a recorded speech by an indigenous representative:

The Federal Government is betraying the indigenous community; He spoke about the need to consult the indigenous people about the installation of projects on their areas; Reported CHESF for studies on the construction of hydro electrical power plans negotiating with town mayors; Threatened to pull down CHESF transmission towers; Talked about the indigenous mobilization to fight against the transposition project; (Representative of civil entity, MINUTE from the CBHSF meeting, October 26th and 27th, 2004, pg. 4).

On the other hand, the government representative points out to the lack of knowledge concerning the transposition project:

He considers that bad information on the Transposition Project lead to certain acts that would certainly be different if there was a better understanding. He said that people that are not experts on the field do not understand about the differentiation of outflows and that there is a lack of understanding. He also added that, those who elaborate the project, can see more clearly, that a canal of 127 is only a little more expensive for a smaller outflow. Only those in the field can understand that (Representative of the Public Power, MINUTE from the CBHSF, October 26th and 27th, 2004, pg. 11).

The project fails on its method, the way it has been conducted, the president announced the transposition before there was a Basin Plan. It did not respect the Committee and the 9.433 Law, the EIAS had not yet been introduced. On the moment, the Desertification Program was being presented, not once the transposition was mentioned. The CNRH has already been summoned, because they know that this Committee will not approve the transposition (Representative of the Public Power, MINUTE from the CBHSF minute, October 26th and 27th, 2004, pg. 3).

The minutes showed the importance that the Committee has on the management of waters from the São Francisco River. Moreover, it exposes the participation and interest of groups that represent civil entities, the public power and users. The Committee is a representative place, an arena, on which the debates oscillate between technical and political issues, where different groups may win or lose the struggle and consequently the deliberations during the meetings:

The management of the water must be understood not only as a "technical" issue, but also political, as the solution to most conflicts on how the water should be used involve making decisions about priorities, on which groups may win or lose. Although recognizing the conflicts on how to use the water is inevitable in a context in which clean and abundant water becomes more and more scarce in many areas of Brazil, the "politics" tend to be seen with suspicion concerning what is technical, associated with a game of interests that tend

to wear out the technical coherence of the decisions (ABERS, 2010, pg. 15)

Another study published by Abers et al. (2010) on inclusion, deliberation and control in the Committees and Consortia of river basins in the space collegiate demonstrates that there are two conditions that are a priority for that occurs the deliberations, "the inequality of power may not undermine the process of debate, and each one of the members must agree that the discussion or debate about the best alternatives should be the basis for decision-making" (ABERS et al, 2010, p.228). however, the authors came to the conclusion that there is a widely perceived on the existence of inequalities in organisms that affect the democratic decisions. The lack of technical knowledge has emerged in the research as one of the main problems that hinder the democratic process, then the inequalities of political and economic power.

In 2005 three minutes referring to regular meetings were recorded. Two of these documents were prepared from the meetings that occurred in the city of Pirapora -MG, June 16th and 17th. In these proceedings it is possible to perceive the lack of harmony between the Committee and the public power, especially in relation to the issues of the transposition of the river. The records show the relations of strength and power that have been fought in the Committee, especially, distinct positions between civil society and government in decisions and debate about the transposition, it was also noticeable the dissatisfaction with some of the decisions taken by the governmental agencies that did not consider the legitimate function of the Committee, as participatory and deliberative arena created to manage the basin of São Francisco, according to positioning of a board member of the CBHSF:

It stressed that the competence of the CBHSF and its role in the management of water resources in the basin have been put to the test; It recalled that soon after the meeting in Salvador, they were surprised by the confirmation that the CNRH would deliberate on the project of Transposition of San Francisco. It said that the CNRH approved the project of transposition

contradicting the Plan, and that the Council not even considered the existence of the extremely severe fact, which put in risk the Plan and the National System of Water Resources Management itself - SINGERH; It said that the Committee, while contradicted by its own Ministry of Environment-MMA and CNRH, had its role weakened compared to the other decisions that would have to be taken in relation to the basin of the San Francisco River. (MINUTES from the CBHSF, June 16, 2005, p.1)

The minutes on the meeting of June 17th records the election of second CBHSF directorship, biennium 2005-2007. A single panel was applied composed, the candidates were elected for unanimity.

In the years 2005-2007, the roles have reversed in a combination between representatives of Minas Gerais and Bahia, in the executive board was elected, representative of low São Francisco. The speech of one of the members of the executive board was recorded searching harmony between government and Committee on the transposition:

It was confirmed that the relationship of the Committee with the government would be close and transparent, discussing the enrollment and the issue relating to the granting, as well as establishment of arrangements; it insisted on the issue of continuity of work in relation to the transposition; It believed in misinformation of the President of the Republic about the project of transposition and knew not the because of its isolation before the discussions of the project (MINUTES from CBHSF meeting, June 17th 2005, p . 3).

One of the representatives of the new directors in the region of low São Francisco, was even emphatic and critical with regard to the role, function and place occupied by the Committee in decisions regarding the waters of the river:

He said that there was a lacked of courage from the Committee, who preferred to be subservient to the minister who has sought to impose at all cost the project to of São Francisco Basin,

not taking into consideration its future or the threat of disruption of the pact between the States. He said that they will continue in the fight to prevent the project from moving on; he said that it was a great historical error that was being committed, which put at risk the entire national system (MINUTES from CBHSF meeting, June 17th 2005, p. 3).

On the other hand, the representatives of the high San Francisco seemed to defend positions contrary to those of the region of the low, the record in the minutes highlights these comments:

It spoke of the importance of the federative pact and that the Committee should not have an attitude so defensive in relation to ANA and the Ministry of Integration; registered the need for the creation of the Agency of Basins of the Committee, so that it has administrative autonomy (Representative of Alto, MINUTES from meeting CBHSF, June 17th 2005, p. 7).

The speech of indigenous representative was scored in official document, his statements put into focus the difficulties encountered by this population, as well as the low representativeness of the group in the Committee, in quantitative terms:

He said that it was hard to count with only 01 indigenous representative to disclose the issue of transposition in the States of MG, BA, SE, AL and PE (MINUTES from meeting CBHSF, June 17th, 2005).

In December of 2005 an ordinary meeting occurred in the city of Recife, besides the transposition, it was recorded at minutes the urgent need of the creation of the Agency of Basins to give more autonomy to the Committee, second component of the executive board:

Reinforces the difficulty of acting without the Agency of the Basin, and with limited resources. Emphasizes again the construction of the Basin Agency, during the year of 2006. It is proposed that the Committee approves a motion addressed to the Federal Government to ensure that the resources of the ANA will be substantially

increased (MINUTES from CBHSF meeting, December 8th, 2005, p. 3).

The debate on the creation of the agency was deepened in the year of 2006, but before that, remains the conflict between transposition/revitalization of the São Francisco river with distinct positions between government and Committee. This one is against the transposition, generating a conflict between institutions.

The studies performed by ABERS and JORGE (2008, p. 12) show that in the "vast majority of cases, the creation of Committees is associated with the intention to solve practical problems in the basin, such as the worsening of environmental problems, conflicts between uses of water or the occurrence of some critical event". Thus, it was interesting to observe that the centrality of the debates in CBHSF, in its first years of operation, would occur by concrete fact of the transposition of its waters to other regions, with great focus on the environmental damage.

The debate about the transposition of the waters of the São Francisco River for the semi-arid northeastern Brazil surpassed the CBHSF and governmental bodies and became subject matter discussed in the daily lives of the people of the states bordering the waters of this river, from other states, religious organizations and social, as well as the regional and national printed media and television.

In 2006 there was a new election for directors of CBHSF. The Coordinator of the Sub Medium Advisory Chamber presented the proposal of panel, he demanded to record in minutes a dispute by institutional power and the need for multiplication of powers, especially, between representatives of the Member States and regions that make up the committee.

The indigenous representativeness was debated during the last ordinary and extraordinary meetings in December 2006 in the city of Belo Horizonte - MG, with emphasis to the need for the increase in the number of vacancies for these communities. On the other hand, it also was recorded the need for enrollment, regulations and levying

of the use of water, themes already previously discussed, which have gained space in deliberative meetings of 2007. In April, there was a change in the internal regulations of the CBHSF, the Indigenous Peoples was included in the composition of the CBHSF changing the original redaction to Public Power, Users, Civil Society and Indigenous Peoples, also managed to increase its representation on the Committee, going from one vacancy to two. It also altered the aspects of the rules related to the mandates of the President, Vice-President, Secretary and Coordinators of Regional Consultative Chambers that have become coincident, of three years and may be re-elected only once.

There was record that the CBHSF should conduct public hearings for the discussion of matters considered relevant by the Plenary, directly, or through its Regional Advisory Boards, one of the important points of amendment of the rules and that gains prominence in this Article was the assertion that the minutes should be drafted in summary form, approved by the Plenary, signed by the President and by the Secretary and, later, made public, in particular by means of the CBHSF electronic site, moreover, the importance of “do appear in the minutes the discordant point of view, when it deems relevant” (XIII EXTRAORDINARY PLENARY ALTERATION IN the INTERNAL REGULATIONS OF THE CBHSF April 11th, 2007 - Salvador/Ba).

These points of the rules concerning the minutes are important in order to democratize access to the debate and decisions occurred in ordinary and extraordinary meetings of the CBHSF, on the other hand, it makes clear that the conflicting positions should be recorded when they were judged relevant, the question that arises is, to whom it is destined the political capital to judge whether the conflicting positions should be included in a document? With this change in the rules it is explicit the normalization of relations of forces that constitute this important area of decision, probably, as highlighted by ABERS et al (2010) and LEMOS et al (2010), the technical-scientific knowledge, the political and economic capital acquired by members of the Committee confer greater participation in the decision-making process, and thus

the decision of which must be registered effectively in official documents of Committees can take these aspects into consideration, and silence representatives of segments with lower quantitative participation, little political expression and technical knowledge, causing an unequal process on the deliberation of the waters of the river, and clouding the record of official documents important for historical analysis.

In August 2007, in the city of Piranha-AL, there was the election for collegiate management 2007-2010, and the only panel ran and won, represented by representative of the Civil Society of the Institute Guaicuy of Minas Gerais, representative of the Government of Bahia and Government representative from Alagoas. After the election, there were the 17th and 18th Plenary meetings of the Committee of the Hydrographic Basin of the Rio São Francisco December 10-12th, 2007 in the municipality of Afogados da Ingazeira- PE. In the minutes, the record of the CBHSF president's statements informs:

On the decision of the Regional Federal Court that on today's date it granted the preliminary injunction suspending the works of the transposition, including the withdrawal of the army, suspension of the certificate of sustainability of the work by ANA, suspension of the decision of the CNRH (...) reinforces with the emphasis on the need to revitalize the Basin and reaffirmed the positions already assumed by CBHSF in relation to the transposition theme (MINUTES from CBHSF meeting, December 10-12th, 2007, p . 1)

The first meeting with the directors elected for the 2007-2010 management emphasized the positioning of the Committee against the transposition and drew particular attention to the need of revitalization of the river, word that arose a few times previously. The transposition was the most discussed theme in the minutes studied, followed only by the levying of the waters, the creation of the agency of the basin and the election of directors. The lines of these last minutes of 2007, show the disruption of the CBHSF with the government, which the main factor was the project of the transposition of the waters of the São Francisco River.

Conclusions

The installation of the committee of the hydrographic basin of the São Francisco River was directly linked to the actions of the federal government. The first directors were elected by direct vote of the elected representatives in deliberative meetings, however they reflected the central power of the Brazilian government, being notorious greater concentration of power in the state of Minas Gerais followed of Bahia.

In the course of the plenary meetings that have marked the conduct of the debate over the waters of São Francisco the theme of transposition has emerged as a central focus, presenting itself at the same time as sociopolitical conflict that has engendered the construction and conduction of this area of decentralized power.

We can infer that the Committee of the installation of the basin of the São Francisco River was configured as a space of knowledge and power. Thus, the elected members, when it has the technical and educational domain, now have an important role in decisions involving the waters of this important river in Brazil.

In all the minutes analyzed it was possible to observe that the debates and deliberations were formed through relationships of strength, especially made between representatives of the government and other members. However, as Foucault (2009) emphasizes, the power is disseminated and it is found on all the parties and on the actions of all segments, therefore, the presence, even if small, of representatives of civil society, such as indigenous and Quilombola communities were significant to cause changes in the rules of the CBHSF and draw attention to the particularities of these traditional populations. It can be inferred that the installation of the watershed Committee is configured as a space of power and knowledge where elected members have an important role in the deliberation of the waters of this important river, the projection and democratization of debates, the organization of deliberative space with the election of members and geographical movement of the encounters in cities bathed by the river, are important points

that contributed to the strengthening of the Committee and the maturing of the decisions of the management.

The results also point to the installation and permanence of a space of knowledge and power apparently autonomous, but with various nuances of technical, scientific, political and economic influence in the participation of their members. It was observed that the institutionalization of the CBHSF allowed the construction of collective dialog involving governmental institutions, private and civil society. Activities such as these are important for the development of planned actions with the objective of conservation of water resources, in addition, it creates the possibility of exposure of difficulties encountered by communities who live directly on these waters.

References

- ABERS, R.; KECK, M. **Comitês de Bacia no Brasil Uma Abordagem Política no Estudo da Participação Social**. *R. B. Estudos Urbanos E Regionais*, 6 (1), 55-68. doi: 2317-1529, maio, 2004.
- ABERS, R.; DINO, K. J. **Descentralização da Gestão da Água**: Por que os comitês de bacia estão sendo criados? *Ambiente e Sociedade*, julho/dezembro, 2008.
- ABERS, R. Introdução: Pensando politicamente a gestão da água. In Rebecca Abers (Org), **Água e Política**: atores, instituições e poder nos organismos colegiados de bacia hidrográfica no Brasil, São Paulo: Annablume, pp. 13-36, 2010.
- ATA DA REUNIÃO DE POSSE DO CBHSF- DEZEMBRO DE 2002. Disponível em: <<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202002/Ata.CBHSF.Posse.13.12.2002.pdf>>
- ATA DA I REUNIÃO PLÊNARIA DO CBHSF – MAIO DE 2003. Disponível em: <<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202003/Ata.CBHSF.Plenaria.11.05.2003.pdf>>
- ATA DA II REUNIÃO PLENÁRIA DO CBHSF – OUTUBRO DE 2003. Disponível em: <<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202003/Ata.CBHSF.II.Plenaria.01.10.2003.pdf>>
- ATA DA III REUNIÃO PLENÁRIA DO CBHSF – JULHO DE 2004. Disponível em: <http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202004/Ata_III_Reuniao_Plenaria_28_a_30.07.2004.pdf>
- ATA DA IV REUNIÃO PLENÁRIA DE NATUREZA EXTRAORDINÁRIA DO CBHSF–OUTUBRO DE 2004. Disponível em: <http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202004/Ata_IV_Plenaria_26_a_27.10.2004.pdf>
- ATA DA V REUNIÃO PLENÁRIA DE NATUREZA EXTRAORDINÁRIA DO CBHSF – OUTUBRO DE 2004. Disponível em: <<http://>>

- cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202004/Ata.CBHSF.V.Plenaria.27.10.2004.pdf>
- ATA DA VI REUNIÃO PLENÁRIA ORDINÁRIA DO CBHSF – JUNHO DE 2005. Disponível em: <<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202005/Ata.CBHSF.VI.Plenaria.16.06.2005.pdf>>
- ATA DA VII REUNIÃO PLENÁRIA DO CBHSF – JUNHO DE 2005. Disponível em: <<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202005/Ata.CBHSF.VII.Plenaria.17.06.2005.pdf>>
- ATA DA VIII REUNIÃO PLENÁRIA DO CBHSF – DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202005/Ata.CBHSF.VIII.Plenaria.08.12.2005.pdf>>
- ATA DA IX E X REUNIÕES PLENÁRIAS DO CBHSF – JULHO DE 2006. Disponível em: <http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/Atas-ano-2006/Sintese_At_Plenaria_IX_e_X_julho2006_Final1.pdf>
- ATA DA XI REUNIÃO PLENÁRIA ORDINÁRIA/EXTRAORDINÁRIA DO CBHSF – DEZEMBRO DE 2006. Disponível em:<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/Atas-ano-2006/Ajuda_Memoria_XI_e_XII_Plenarias_BH_MG.pdf>
- ATA DA XVII E XVIII PLENÁRIAS DO COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO SÃO FRANCISCO – DEZEMBRO DE 2007. Disponível em: <<http://cbhsaofrancisco.org.br/download/ATAS/ANO%202007/Ata.CBHSF.Plenaria.12.12.2007.pdf>>
- BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. Comitê da bacia hidrográfica do rio São Francisco. Disponível em: <http://cbhsaofrancisco.org.br/a-bacia/> Acesso em 15 de junho de 2015.
- CBHSF. **Guardians do São Francisco** – Opará. Brasília, 2011.
- FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 231-249, 1995.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** aula Inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Rio de Janeiro, Leituras Filosóficas, 2009.
- FRANÇA, V. L. A.; CRUZ, M. T. S.; FONTES, A. L. **Atlas Escolar de Sergipe histórico e cultural**. João Pessoa: GRAFSET. 2006.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIDDENS, A. **A política das Mudanças Climáticas**. São Paulo: Jorge Zahar Editora. 2010.
- MAGRINI A, SANTOS M. **River basin management and the national water resources policy in Brazil**. In Brebbia CA, Anagnostopoulos P, Katsifarakis K, Cheng AH-D (Org) *Water resources management*. Southampton, v. 4, pp. 79–88, 200.
- MANETA, M.P.; TORRES, M.; WALLENDER, W.W.; VOSTI, S.; KIRBY, M.; BASSOLI, L.H.; RODRIGUES, L.N. **Water demand and flows in the São Francisco River Basin (Brazil) with increased irrigation**. *Revista Agricultural Water Management*,v.96, p. 1191-1200, 2009.
- MASCARENHAS, A. C. **O Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco**. *Revista do CBHSF*, v. 1 pp.42-52, 2009.
- PESSOA, M. G. P. A. **Proteção, a Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, a ação popular ambiental e a concretização do direito fundamental ao Meio Ambiente equilibrado**. In: LUCAS, A. A. T.; NETTO, A. O. A. *Águas do São Francisco*. São Cristóvão, Editora UFS,.p. 127 – 146,2011.
- PORTO, M. F. A.; PORTO, R. L. L. **Gestão de bacias hidrográficas**. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, 22 (63), 2008.
- ROSS, J. L. S.; MARCOS E. P. **“Recursos hídricos e as bacias hidrográficas: âncoras do planejamento e gestão ambiental.”** *Revista do Departamento de Geografia* v.12, p.89-121, 1998.
- VEIGA, L. B. E.; MAGRINI, A. **The Brazilian Water Resources Management Policy: Fifteen Years of Success and Challenges**. *Water Resour Manage* 27, p. 2287–2302, 2013.

Recebido em 18 de junho de 2016.

Aceito em 11 de julho de 2016.

Vivências de Docentes Participantes do Projeto Qualifica/Univates/Lajeado/RS com Metodologias Ativas

Claudete Rempel¹

Magali Teresinha Quevedo Grave²

Patrícia Fassina³

Liana Johann⁴

Adriana Regina Bitello⁵

Resumo

Metodologias ativas são propostas pedagógicas que têm como princípio teórico a autonomia do discente. Tem-se como objetivo relatar as vivências de um grupo de professores da Univates com metodologias ativas. Os professores encontraram-se quinzenalmente para estudos, relatos e construção de propostas metodológicas ativas que foram utilizadas em suas aulas nos cursos de graduação. Os relatos de como foram conduzidas e avaliadas as atividades foram registrados e discutidos a partir de referenciais teóricos sobre Metodologias Ativas. O emprego de metodologias ativas, através de diferentes abordagens didáticas, como estudo dirigido, estudo de caso, mapa conceitual, problematização e portfólio, possibilitou a experimentação de um grupo de professores e favoreceu a autonomia dos alunos na busca do conhecimento. Conclui-se que a mudança no modo de agir do docente é possível e que o uso de metodologias ativas de ensino favorecem o desenvolvimento de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo.

Palavras-chave: mudanças na formação; metodologias ativas, vivências na graduação

1 Bióloga, doutora em Ecologia. Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Univates/Lajeado/RS. E-mail: crempel@univates.br.

2 Fisioterapeuta, doutora em Medicina e Ciências da Saúde. Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Univates/Lajeado/RS. E-mail: mgrave@univates.br.

3 Nutricionista, mestre em Ambiente e Desenvolvimento. Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Univates/Lajeado/RS. E-mail: patriciafassina@univates.br.

4 Bióloga, doutora em Zoologia. Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Univates/Lajeado/RS. E-mail: liana@univates.br.

5 Nutricionista, mestre em Biotecnologia. Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Univates/Lajeado/RS. E-mail: arbitello@univates.br.

Experiences of Professors Taking Part of the Project Qualifica/Univates/Lajeado/RS with Active Learning Methods

Vivencias de Docentes Participantes del Proyecto Cualifica/Univates/Lajeado/RS con Metodologías Activas

Abstract

Active learning methods consist on a pedagogical proposal centered on the learner's autonomy. The objective was sharing the pedagogical experiences of a group of professors at Univates involving active learning methods. The professors met quarterly to study, report on and build new active learning proposals, and then applied them in their lessons with undergraduate students. They shared testimonies on how the activities were carried out and evaluated, and put them into perspective using supporting articles about active learning methods. Teachers experimented on different approaches such as guided study, case study, concept map, questioning and portfolio, thus favoring the students' autonomy in their pursuit of knowledge. It is possible to change the teachers' way of acting. Teaching methods active that place students as the protagonist of their own learning process favor the development of autonomous, critical and sensible individuals.

Key-words: changes in pedagogical formation; active learning methods; undergraduate experiences

Resumen

Se entiende por metodologías activas la propuesta pedagógica que tiene como principio teórico la autonomía del estudiante. El objetivo es relatar las vivencias de un grupo de profesores del Univates con metodologías activas. Los profesores participantes en el proyecto se reunieron de forma quincenal para realizar estudios y relatos así como para hacer propuestas metodológicas activas que utilizadas en las correspondientes aulas de los cursos de graduación. Los relatos de como fueron conducidas y evaluadas las actividades se registraron y discutieron a partir de la lectura de artículos sobre Metodologías Activas. El uso de metodologías activas, como el estudio dirigido, el estudio de casos, el mapa conceptual, el interrogatorio y el portafolio, entre otros, facilitó la experimentación de un grupo de profesores y favoreció la autonomía de los alumnos en la búsqueda del conocimiento. Se concluye que el cambio en el modo de enseñar del docente es posible y que el uso de metodologías activas de enseñanza ayudan al desarrollo de un sujeto autónomo, crítico y reflexivo.

Palabras clave: cambios en la formación; metodologías activas; vivencias en la graduación.

Introdução

Historicamente, a formação dos profissionais, em especial os da área da saúde, tem sido marcada pelo uso de metodologias tradicionais, fragmentadas e reducionistas, sob forte influência do mecanicismo. Nesta perspectiva, separou-se o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética. O conhecimento tornou-se profundamente especializado e cada vez mais técnico. Perdeu-se a essência do todo e essa fragmentação do saber manifestou-se nas subdivisões da universidade em centros e departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estanques, muitas vezes sem nenhuma interlocução (CAPRA, 2006; BEHRENS, 2008).

Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem, tem se restringido, em grande parte, à transmissão e reprodução do conhecimento, onde o professor assume um papel de detentor do saber e de transmissor de conteúdos, enquanto que, ao aluno, ao assumir uma postura passiva, tornando-se mero espectador, cabe à retenção e repetição dos mesmos, sem crítica e reflexão. Para Freire (2006, 2011), a transição da consciência ingênua para a consciência crítica requer a curiosidade criativa, questionadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo, que reconhece a realidade como algo possível de ser mudado.

No intuito de transpor estas práticas, a educação superior no Brasil vem sendo provocada a romper paradigmas que a coloquem na direção de uma formação com legitimidade social, que vá ao encontro das necessidades de transformação do processo de formação acadêmica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (NETO et al., 2007), que acarretará mudanças, também, na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e na implementação de novas metodologias de ensino.

Apesar dessas dificuldades, espera-se que, ao longo de um processo reflexivo, dialógico e comprometido com as mudanças exigidas pela sociedade, as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de graduação elaborem seus PPC, considerando essas novas perspectivas e demandas (NETO et al., 2007).

De acordo com Ceccim e Feuerwerker (2004) a atualização técnico-científica é apenas um dos aspectos da qualificação das práticas e não deve ser o foco central da formação, que deveria priorizar a mudança das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de acolher as várias dimensões e necessidades das pessoas, dos coletivos e das populações.

Para tal, há de se promover o aprimoramento da qualidade do ensino de graduação e, tornar claro aos diferentes atores interessados na mudança (sejam eles: docentes, discentes, gestores, ou usuários/clientes), os novos referenciais curriculares, tanto no que diz respeito aos processos de formação e avaliação destas mudanças, a fim de subsidiar não apenas a formulação de políticas públicas, mas para assegurar as decisões que orientam o trabalho pedagógico, que se faz necessário para dar conta das rupturas do novo paradigma da formação (NETO et al., 2007).

Mitre et al. (2008) afirmam que, no atual contexto social, onde os meios de comunicação estão fortalecidos pelo avanço das novas tecnologias e pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação, tem-se debatido a necessidade premente de mudanças nas instituições de ensino superior visando, entre outros aspectos, à reconstrução de seu papel social.

Assim, emergem questionamentos a respeito do perfil do profissional formado, principalmente, na área da saúde, com a preocupação relativa à tendência à especialização precoce e ao ensino marcado, ao longo dos anos, por referências curriculares assentadas no relatório de Flexner (PAGLIOSA; DA ROS, 2008). A ênfase na sólida formação em ciências básicas nos primeiros anos de curso, a organização detalhada da assistência nas especialidades, a valorização do ensino hospitalocêntrico, da atenção curativa, individualizada e uniaxial da doença produziram um ensino desagregado do serviço e das reais necessidades do sistema de saúde vigente (MARSIGLIA, 2005).

Diante do exposto, revela-se imperioso um movimento social por uma reforma da educação que expresse o atendimento dos interesses públicos no cumprimento das responsabilidades de formação acadêmico-científica, ética e humanística para o desempenho profissional (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Desta forma, considerando que os cursos de graduação duram somente alguns anos, ao passo que a atividade profissional pode perdurar por décadas e que os conhecimentos, as habilidades e competências exigidas pela sociedade vão mudando rapidamente, torna-se crucial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender.

Segundo Fernandes et al. (2003) o aprender a aprender na formação deve conceber o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, garantindo a integralidade da atenção com qualidade, eficiência e resolutividade. Portanto, as abordagens pedagógicas progressivas de ensino e de aprendizagem, também conhecidas como metodologias ativas, vêm sendo construídas e implicam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades (MITRE et al., 2008).

Para os autores citados anteriormente, as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação de Paulo Freire. A educação contemporânea deve pressupor um aluno capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de aprendizagem, habilidades que deverão ser construídas ao longo de sua formação, que perpassa também, pela transformação docente.

Neste sentido, a presente proposta tem como objetivo relatar as vivências de um grupo de professores do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) do Centro Universitário Univates, de Lajeado/RS com metodologias ativas, estudadas, desenvolvidas e discutidas no projeto “Qualificando as práticas docentes nos cursos do CCBS, a partir de novas propostas pedagógicas a luz de metodo-

logias ativas”, em aulas da graduação. Assim, apresenta-se o estudo e a prática docente no ensino superior sob a perspectiva dos professores sobre suas experiências.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo, com abordagem descritiva, retrata experiências vivenciadas em sala de aula por um grupo de professores dos cursos de Ciências Biológicas, Fisioterapia, Tecnologia em Gastronomia e Nutrição da Univates, que participaram do projeto “Qualificando as práticas docentes nos cursos do CCBS, a partir de novas propostas pedagógicas a luz de metodologias ativas”. O projeto foi desenvolvido ao longo de dois semestres letivos (2014B e 2015A) nos quais o grupo de docentes encontrou-se semanalmente por duas horas, sendo um encontro presencial e outro com atividades a distância.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, entre estudos individuais e em grupo, com a frequente busca por conhecimentos científicos sobre metodologias ativas (estudo dirigido e estudo de caso, mapa conceitual, problematização, portfólio, dentre outros), os professores foram encorajados pela tutora do projeto a aplicar metodologias ativas em suas disciplinas na graduação, a fim de que pudessem vivenciar essas práticas e avaliar os seus resultados no processo de ensino e de aprendizagem. O projeto “Qualifica”, como ficou conhecido, foi desenvolvido com apoio institucional, cujo desafio foi aceito, por parte dos docentes e equipe gestora, para a implantação das atividades oriundas das discussões no projeto. Nos primeiros encontros, as docentes relataram dúvidas e medo de que houvesse resistência dos alunos às metodologias ativas. Para dirimir estas dúvidas e deixar as docentes mais seguras, vários textos foram lidos e discutidos na forma de fóruns e chats, utilizando a plataforma virtual moodle e, também, foram elaboradas sínteses sobre as questões de aprendizagem elaboradas nos encontros.

Após o primeiro semestre de discussões do grupo, as docentes sentiram-se seguras para elaborarem atividades com metodologias ativas para serem desenvolvidas em suas disciplinas. Assim, uma docente do Curso de

Nutrição elaborou atividades para serem desenvolvidas através de estudo dirigido e estudo de caso. A docente do Curso de Tecnologia em Gastronomia utilizou como metodologia ativa a construção de mapas conceituais. As duas docentes do curso de Ciências Biológicas e a docente do curso de Fisioterapia utilizaram como uma das estratégias didáticas a construção de portfólios. Os portfólios são práticas clássicas realizadas há décadas em cursos de licenciatura e arquitetura, no entanto, com alunos cada vez mais conectados a tecnologias virtuais, realizando muitas vezes leituras superficiais e “cópias e colas” em suas construções textuais, o resgate dos portfólios demonstrou-se uma ferramenta útil para promover a autonomia dos estudantes, que é, em última análise, o desejo dos docentes ao trabalharem com metodologias ativas. Além disso, há diferentes modos de se trabalhar com portfólios e os relatos de experiências a seguir demonstram algumas dessas formas.

Relatos das experiências

a) Estudo dirigido e Estudo de Caso

Segundo Amestoy et al. (2013), o Estudo de Caso tem por finalidade retratar a realidade de forma completa e profunda. Consiste em apresentar aos alunos uma situação real, dentro do assunto estudado, para que analisem, proponham alternativas de solução e um curso de ação, envolvendo um processo de discussão, no qual os estudantes devem se colocar no lugar do tomador de decisão. É uma metodologia que possibilita aos alunos aplicarem seus conhecimentos teóricos a situações práticas, oportunizando-os a direcionar sua própria aprendizagem enquanto exploram a ciência envolvida em situações realisticamente complexas (MERCADO, 2015). Portanto, essa didática constitui um método de ensino e de aprendizagem adequado para a pesquisa de práticas e comportamentos em comunidades educativas, cuja intenção é a de investigar uma realidade com uma compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissêmica do objeto de estudo, numa perspectiva de descoberta (COIMBRA; MARTINS, 2013).

Colocado no cenário da narrativa, o aluno é incentivado a ler, a se familiarizar com personagens, a compreender

fatos, valores e contextos presentes visando uma solução, que, de modo geral, não é única, distanciando-se, principalmente, por esta característica, dos métodos tradicionais de ensino. Tudo isso privilegia a curiosidade, o desejo de continuar interagindo, de identificar problemas, de pesquisar informações, de questionar e confrontar resultados e de propor soluções de problemas e favorece o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação profissional e científica, como por exemplo, raciocínio, autonomia, capacidade de dialogar e de tomar decisões (HYGINO; DOUZA; LINHARES, 2013).

Para o bom desenvolvimento desse método, o professor deve desempenhar o papel de mediador e coordenador da aprendizagem durante a discussão do caso. É uma metodologia de ensino participativa, voltada para o envolvimento do aluno, que o estimula a “viver” uma situação real, tornar esta “vivência” parte fundamental do processo de construção do aprendizado. Na abordagem de caso, o professor deve conduzir a discussão sobre os conceitos chave e as questões relativas às decisões do caso sem, necessariamente, prejudicar a correção da contribuição dos alunos; conduzir a discussão sobre os pontos centrais, assegurando que pontos de vista diferentes sejam apresentados e que os incorretos sejam identificados; evitar dominar intelectualmente a discussão, porque os alunos devem ser responsáveis por chegar a um ponto de síntese a partir das diferentes análises feitas; conduzir a classe a uma conclusão contemplando a caracterização dos vários pontos de vista relevantes e como esses pontos de vista unificam os blocos analíticos construídos para compreender o tópico considerado (MERCADO, 2015).

A docente do curso de Nutrição, em duas das aulas da disciplina Alimentação Institucional II utilizou como recursos didáticos, estudo dirigido sobre o tema “Gestão de logística e suprimentos de Unidades de Alimentação e Nutrição” e estudo de caso. A professora mediu as atividades apresentando a proposta às alunas e explicando quais as etapas a serem seguidas, traçando um pacto por estas para o desenvolvimento das atividades.

O estudo dirigido foi realizado na biblioteca da Instituição, onde as alunas do curso foram organizadas em seis grupos com quatro integrantes em cada grupo. Foi solicitado que as mesmas elaborassem um texto sobre o tema disparador, contendo as propostas do estudo dirigido referido pela professora, cujo material foi disponibilizado no ambiente virtual e compartilhado entre as estudantes da turma para livre acesso. Durante o período de leituras na biblioteca, a professora circulou pelos grupos, questionando as alunas e verificando como estava o andamento da atividade.

Em outra aula, a professora propôs aos grupos um mesmo estudo de caso, a ser explorado pelas alunas, a partir dos conhecimentos prévios adquiridos por meio dos textos lidos e discutidos no estudo dirigido. Para a atividade, inicialmente, foi determinado um tempo prévio para leitura do estudo de caso com posterior elaboração e escrita do problema proposto. Por meio das leituras dos textos e discussões realizadas entre os grupos, na sequência cada um deles apresentou sua proposta de solução final, desenvolvendo a defesa e arguição de suas principais ideias, visando a constituir momentos de estudo, reflexão e interação entre a turma.

No decorrer da atividade a professora proporcionou espaço para que todos falassem e cada grupo apresentasse a solução discutida para a situação problema descrita no estudo de caso. A professora conseguiu observar a participação das alunas, as quais apresentaram resultados que demonstraram que a proposta didática desenvolvida atingiu aos objetivos, possibilitando a identificação dos problemas propostos e apresentação de soluções pertinentes à problemática apresentada, permitindo assim, a reflexão sobre os aspectos envolvidos no processo de construção do conhecimento científico e na tomada de decisões, promovendo seu enriquecimento e favorecendo a aquisição de habilidades e atitudes fundamentais para uma formação profissional do nutricionista.

A docente, nos encontros do grupo “Qualifica”, demonstrou que sua vontade, no início da atividade, era de logo dar as respostas, pois as alunas conversaram muito e demonstravam querer logo a resposta da professora. No

entanto, percebeu que as discussões motivaram as alunas e ao final do estudo, o conhecimento foi construído e as habilidades propostas para a atividade foram desenvolvidas e aprendidas.

b) Mapa Conceitual e Problematização

Os mapas conceituais são diagramas que expressam representações gráficas de uma estrutura de conhecimento, indicando relações entre conceitos. São, portanto, uma forma de ordenação e sequência de uma estrutura cognitiva, apresentando de forma condizente a maneira como os conceitos são relacionados, diferenciados e organizados (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

O mapa conceitual hierárquico se coloca como um instrumento adequado para estruturar o conhecimento que está sendo construído pelo aprendiz, assim como uma forma de explicitar o conhecimento de um especialista. É um instrumento facilitador da meta-aprendizagem, possibilitando uma oportunidade de o estudante aprender a aprender, mas também é conveniente para um especialista tornar mais clara as conexões que ele percebe entre os conceitos sobre determinado tema (TAVARES, 2007). Possibilita as relações hierárquicas entre conceitos que estão sendo ensinados em uma aula, em uma unidade de estudos ou em um curso inteiro (MOREIRA, 1992). Isso remete à ideia de que os mapas conceituais podem ser usados como ferramenta didática ou estratégia de ensino.

Moreira (2005), ainda afirma que a aprendizagem significativa implica atribuição de significados idiossincráticos, significados estes próprios de cada indivíduo. Os mapas conceituais, traçados por professores e alunos, refletirão tais significados. Quer dizer, tanto mapas usados por professores como recurso didático, como mapas feitos por alunos em uma avaliação têm componentes idiossincráticos. Desta forma, isto significa que não existe mapa conceitual “correto”.

A problematização, enquanto alternativa de metodologia de ensino, é a discussão de problemas que são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos (BERBEL, 1998). A problematização foi referen-

ciada a primeira vez no Método do Arco, proposto por Charles Maguerez (BORDENAVE; PEREIRA, 1982). O método do arco é baseado em cinco etapas que partem da realidade vivenciada pelos alunos ou de um recorte dessa realidade: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática).

A docente do Curso de Tecnologia em Gastronomia, em sua disciplina de Bases de Técnicas Culinárias, utilizou o mapa conceitual e a problematização como recursos metodológicos ativos em suas aulas.

Para o desenvolvimento do mapa conceitual a turma foi orientada pela professora a fazer uma pesquisa prévia, com referenciais atualizados, sobre métodos de cocção e, a partir das palavras chave, dos conceitos e proposições relevantes a cerca do estudo prévio que os alunos haviam feito, deu-se início a construção do mapa conceitual no quadro branco, coordenada pela professora com a participação de todos os alunos. À medida que a docente questionava aos alunos, estes iam refletindo e discutindo sobre o tema, formando, a partir daí, a rede de conceitos sobre os métodos de cocção. O mapa conceitual permitiu a visualização dos métodos de cocção e foi compartilhado com todos os alunos.

Outro recurso utilizado pela docente do Curso de Tecnologia em Gastronomia foi a problematização, a partir de situações problemas (SP) sobre erros na confecção de receitas culinárias. Para tal, foram formados cinco grupos com quatro alunos em cada grupo, quando foram apresentadas pela professora as diferentes SP. Após discussão nos grupos, foram elaboradas propostas de soluções para a questão norteadora. No grande grupo foram apresentadas e discutidas todas as SP e os encaminhamentos dados pelos grupos. Desta forma foi possível discutir, problematizar e aproximar o tema estudado a realidade cotidiana vivenciada pelos alunos da referida disciplina. Conforme Mitre et al. (2008) as metodologias ativas podem utilizar a problematização como estratégia de ensino para alcançar e motivar o discente, pois frente ao problema, ele examina, reflete, relaciona a sua vida e passa a ressignificar suas descobertas.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos (BERBEL, 2011).

Nos encontros do grupo “Qualifica”, a docente relatou com entusiasmo o engajamento, as discussões e a aprendizagem dos alunos com as atividades. Também percebeu, em aulas de prática de cocção, que as alunas utilizaram os conceitos discutidos durante a construção do mapa conceitual, bem como demonstraram conseguir compreender as falhas nas receitas culinárias.

c) Portfólio

O portfólio é um dos recursos do processo de ensino e de aprendizagem e de avaliação utilizado há vários anos, principalmente em cursos de licenciatura e arquitetura. Este recurso pode ser utilizado como instrumento para estimular o pensamento reflexivo em todos os cursos de graduação (COTTA et al., 2012). Para Moulin (2001), a elaboração de portfólios permite ao aluno comprovar, registrar e organizar os processos de sua própria aprendizagem, uma vez que sua construção tem como premissa a pactuação entre professor e aluno. Esses acordos, segundo Murphy (1997) possibilitam o trabalho colaborativo na articulação e na solução de problemas complexos.

O portfólio também estimula o aluno a reunir suas reflexões e impressões sobre a disciplina ou módulo, pontos de vista, questionamentos, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos estudados, às metodologias de ensino, sentimentos e situações vivenciadas nas relações interpessoais (VILLAS BOAS, 2005). Desta forma, o docente possui recursos para avaliação formativa do aluno, bem como para acompanhar o seu desenvolvimento, conseguindo estimar o impacto da própria disciplina/módulo (ROSÁRIO; BARBOSA, 2002).

As duas professoras do curso de Ciências Biológicas e a docente do curso de Fisioterapia utilizaram o portfólio como um dos recursos metodológicos em suas disciplinas: “Biologia Geral e Legislação Profissional” e “Biologia e Sistemática de Invertebrados” e “Fisioterapia Neurológica II”, respectivamente.

Em Biologia Geral e Legislação Profissional, o portfólio foi virtual, onde, semanalmente, os alunos foram desafiados a pesquisar, registrar e refletir sobre diferentes temas, tais como: construção de um mapa conceitual sobre origem da vida, relatório de saída a campo, notícias ou artigos sobre problemas ambientais enfrentados pela população, elaboração de resenha de livros, discussões sobre conceitos ecológicos, classificação de plantas utilizando nomenclatura científica.

Nos registros feitos pelos alunos no ambiente virtual, a docente sempre dava retorno (*feedback*), individualmente, estimulando, questionando, acrescentando ou sugerindo novas leituras sobre o tema. Não foram feitas correções no sentido de dizer que estava certo ou errado, bem como não foi feita escala de “nota” para cada atividade. O aluno tendo postado sua contribuição no ambiente virtual, no prazo pactuado pela turma, recebia nota 10, enquanto o que não havia postado ficava sem esta nota. O somatório de todas as postagens dos alunos contribuiu para a construção da nota final da disciplina.

Ao final do semestre foi feita uma pesquisa com os alunos verificando como os mesmos se sentiram com esta atividade e os mesmos relataram que o compromisso da construção do portfólio fez com que eles sempre estivessem lendo e tendo os conteúdos trabalhos em aula muito presentes, não sendo deixado apenas para um momento de prova (que não foi realizada nesta disciplina) (REMPEL et al., 2016).

É importante salientar que a avaliação da disciplina não se deu apenas através do portfólio, no entanto, o mesmo foi a linha condutora de todos os demais instrumentos avaliativos, pois os alunos registravam no portfólio suas percepções, sentimentos, opiniões, conceitos elaborados a partir das demais atividades realizadas em aula.

Esta atividade exigiu muito da docente, pois tinha que ler semanalmente todas as postagens dos alunos e dar retorno a cada um, no entanto, a docente relatou, nos encontros com o grupo do “Qualifica”, que a atividade permitiu que a mesma conhecesse melhor cada aluno e compreendesse onde estão as fragilidade e potencialidades de cada um.

Já na disciplina de Biologia e Sistemática de Invertebrados, o portfólio foi físico. Os alunos foram estimulados a registrar os assuntos abordados em sala de aula, as dúvidas, os relatórios das aulas práticas e da saída de campo, o resumo de um artigo em inglês, os roteiros de estudos para as avaliações, pesquisas complementares, ilustrações das estruturas e animais estudados e artigos científicos lidos, e autoavaliações. Nestas, os alunos expressaram suas dificuldades no início da disciplina, as superações durante o semestre, indicando os pontos satisfatórios e os pontos a melhorar.

Os portfólios foram entregues à professora três vezes durante o semestre. Nesses momentos a professora teve a oportunidade de acompanhar a construção do conhecimento, além do interesse de cada um dos alunos. Também pode identificar e apontar melhorias na construção do conhecimento bem como indicar outras fontes a serem utilizadas para pesquisa, na escrita dos alunos, na organização dos seus materiais de estudo, no seu comprometimento com a aprendizagem.

Esse recurso foi utilizado para avaliação formal dos alunos, aliado a provas, construção textual, participação e assiduidade em aula em cada uma das três notas do semestre (cabe a explicação de que a instituição solicita, em cada disciplina, o registro de três notas ao longo de um semestre, podendo estas ser produto de variadas formas avaliativas). Os alunos demonstraram satisfação ao perceber o quanto construíram e a docente sentiu-se realizada ao observar o quanto os alunos amadureceram durante todo o período da disciplina.

A docente relatou, em um dos encontros do grupo do “Qualifica”, que a atividade exigiu muita leitura, e que os portfólios dos alunos foram criativos, expressaram senti-

mentos, aprendizagens e descobertas. Através da leitura dos mesmos, a docente pode reconhecer as habilidades adquiridas pelos alunos.

Na disciplina Fisioterapia Neurológica II, do curso de Fisioterapia, cujo objetivo é que os alunos desenvolvam, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, habilidades que lhes permitam acolher, avaliar, prescrever, evoluir e aplicar condutas fisioterapêuticas condizentes com as necessidades de pessoas adultas com sequelas neuromotoras de doenças do sistema nervoso, o portfólio foi construído individualmente, respeitando-se um nível de complexidade crescente para cada uma das habilidades a serem desenvolvidas.

No primeiro dia de aula, a proposta metodológica e os procedimentos de avaliação, considerando questões cognitivas, atitudinais e procedimentais foram apresentadas e discutidas com a turma e a partir daí foi firmado um “contrato pedagógico” de comprometimento de ambas as partes. A cada semana, todo o material produzido pelos alunos foi recolhido pela professora, lido e devolvido aos mesmos na semana seguinte, com questionamentos que deveriam ser apresentados e discutidos com o grupo, sempre no início da aula. Dentre o material que compunha o portfólio, destaca-se a anamnese com a história de vida do sujeito atendido, considerando suas necessidades e perspectivas de melhora do quadro, o impacto da doença na sua vida e de seus familiares, a avaliação fisioterapêutica deste, o diagnóstico, as alterações decorrentes da lesão neurológica, artigos que sustentassem o diagnóstico, o objetivo funcional a ser alcançado pelo usuário no decorrer de 16 encontros, a descrição das atividades realizadas para tal, a evolução diária de como o sujeito chegou para o atendimento e de como saiu, matérias divulgadas na mídia sobre a doença e possibilidades atuais de tratamento, fotos e demais materiais/recursos que os alunos achassem interessante para o seu aprendizado, do grupo e dos sujeitos atendidos.

Vale ressaltar que a cada seis encontros os alunos, individualmente, ao final da aula foram chamados pela professora para avaliação a dois, onde puderam expressar suas percepções sobre a disciplina, metodologias utilizadas e

seu aproveitamento até o momento. No final do semestre os alunos construíram individualmente, de acordo com a necessidade de cada paciente, dispositivos adaptados para facilitar a realização de atividades de vida diária, como alimentação, banho e troca de roupas, o que gerou muita curiosidade, interesse e pesquisa. No último encontro os dispositivos foram entregues aos pacientes, que ficaram agradecidos e surpresos com a atitude.

A docente, nos encontros do grupo “Qualifica”, comparou sua atividade atual com as atividades desenvolvidas nos semestres anteriores, onde não utilizou metodologias ativas, e relatou perceber a motivação e autonomia dos alunos na busca de soluções para os problemas, maior interação aluno-aluno e alunos-professor e o quanto a aproximação teoria-prática, ou seja, a inserção do aluno no mundo do trabalho promoveu significados para o aprendiz, facilitando o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Conclusão

Os principais resultados demonstram que as práticas pedagógicas adotadas pelas docentes participantes do projeto “Qualifica” se aproximam das características da educação para autonomia proposta por Paulo Freire. As metodologias de ensino centradas nos estudantes permitem que estes aprendam através das descobertas, do desenvolvimento de suas habilidades analíticas e motivação. A participação e o envolvimento dos estudantes têm um grande impacto no aprendizado, assim como no nível de responsabilidade de cada um com seu próprio processo de crescimento. O relato das vivências dos docentes com metodologias ativas demonstram que mudanças são possíveis e que trazem retorno em pouco tempo, tanto para a tão almejada autonomia do aluno – que se gradativamente se transforma em estudante –, quanto para o prazer do “ser docente”. As docentes, embora tivessem dúvidas sobre metodologias ativas e receio de não conseguirem aplicá-las ou de que os alunos não as aceitassem, relataram alegria em terem realizado as atividades, bem como o prazer em ver os alunos construindo seu conhecimento de forma autônoma e, ao mesmo tempo, embasado em conceitos científicos e atuais.

Referências

- AMESTOY, S. C. et al. Percepção dos enfermeiros sobre o processo de ensino-aprendizagem da liderança. **Texto Contexto de Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 468-75, abr/jun. 2013.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes; 2005.
- BERBEL, N. N.: As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERBEL, N. N.: "Problematization" and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, p. 139-154, 1998.
- BORDENAVE, J. ; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.
- CAPRA, F. **O ponto da mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Cultrix: São Paulo, 2006.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41- 65, 2004.
- COIMBRA, M. de N. C. T.; MARTINS, A. M. de O. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.
- COTTA, R. M. M. et al .Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 3, p. 787-796, mar. 2012.
- FERNANDES, J.D. et al. Diretrizes estratégicas para a implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade da Federal da Bahia. **Rev. Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 54, p. 392-395, 2003.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HYGINO, C. B.; SOUZA, N. dos S.; LINHARES, M. P. Episódios da história da ciência em aulas de física com alunos jovens e adultos: uma proposta didática articulada ao método de estudo de caso. **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias**, v. 12, n. 1, p. 1-23, 2013.
- MARSIGLIA, R.G. **Relação ensino/serviços: dez anos de integração docente- assistencial (IDA) no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2005.
- MERCADO, L. P. L. Metodologias de Ensino com Tecnologias da Infotirmação e Comunicação no Ensino Jurídico. **Reposital Material Educativo**, Universidade Nacional Autónoma de México, abr. 2015.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, Sup. 2, p.2133-2144, 2008.
- MOREIRA, M. **A Mapas conceituais no ensino da física**. Textos de apoio ao professor de física nº 3. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 1992.
- MOREIRA, M.A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física – UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso 07 de julho de 2015.
- MOREIRA, M.A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.
- MOULIN, N. Utilização do Portfólio na avaliação do ensino a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 8, 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: ABED, 2001.
- MURPHY, S. Teachers and students: reclaiming assessment via portfolios. In: YANCEY, K. B.; WEISER, I. (org.). **Situating portfolios: four perspectives**. Logan: Utah State University Press, 1997. p. 72-88
- NETO, D. L. et al. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **RevBra-sEnferm**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-634, nov-dez, 2007.
- PAGLIOSA, F .L.; DA ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Lages, v. 32, n. 4, p. 2008

REMPEL, C. et al. Percepção de alunos de Ciências Biológicas sobre diferentes Metodologias de Ensino. **Signos**, Lajeado, v. 37, n. 1, p. 82-90, 2016.

ROSÁRIO, E. L. S. P.; BARBOSA, E. G. R. O portfólio: uma abordagem avaliativa. **Revista Integração**, Minas Gerais, v. 6, n. 6, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 72-85, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>> Acesso em 07 de julho de 2015.

Recebido em 13 de setembro de 2015.

Aceito em 15 de maio de 2016.

Uma Experiência sobre o que dizem os Teóricos da Aprendizagem

Eanes dos Santos Correia¹

Veleida Anahi da Silva²

Resumo

O artigo tem objetivo de mostrar as principais ideias de teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem e uma experiência numa escola pública. Apresenta teorias que enfatizam fatores ambientais como behaviorismo que imagina a aprendizagem como um processo de condicionamento; a Gestalt com ênfase nos fatores internos decisivos na aprendizagem; a Psicanálise de Freud; a da psicogenética que advoga em prol de que a aprendizagem ocorre por fatores externos e internos, o interacionismo de Piaget; a ideia de Vygotsky enfatizando a aprendizagem escolar e a cultura construída historicamente; Gerard Vergaund com a Teoria dos Campos Conceituais e por fim Wallon na sua busca pelo desenvolvimento integral da criança. Com o desenrolar da trama percebe-se que o grande desafio da educação e da escola atual é entender como se dá a aprendizagem e com propriedade levar os alunos à mobilização e interesse em aprender.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Corpo Humano. Desenvolvimento Cognitivo.

1 Licenciado em Educação Física, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, estudante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade/EDUCON/CNPq. E-mail: eanescorreia1@gmail.com;

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, professora do Departamento de Educação, Pesquisadora e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade/EDUCON/CNPq. E-mail: vcharlot@terra.com.br .

An Experience of What They Say the Theory of Learning

Abstract

The article is meant to display the main theoretical ideas about development of learning and experience in a public school. It presents theories that emphasize environmental factors such as behaviorism you think learning as a conditioning process; Gestalt with emphasis on internal deciding factors in learning; Psychoanalysis of Freud; the psychogenetic that advocates on behalf of that learning occurs by external and internal factors, interactionism Piaget; Vygotsky emphasized the idea of school learning and culture historically constructed; Gerard Vergaund with the Theory of Conceptual Fields and finally Wallon in his quest for the integral development of the child. With the unfolding of the plot it can be seen that the great challenge of education and current school is to understand how is the learning and properly take students to mobilize and interest in learning.

Keywords: Learning. Cognitive development. Human Body.

Una Experiencia de lo Que Dicen la Teoría de Aprendizaje

Resumen

El artículo pretende mostrar las principales ideas teóricas sobre el desarrollo del aprendizaje y la experiencia en una escuela pública. Presenta teorías que hacen hincapié en los factores ambientales tales como el conductismo cree el aprendizaje como un proceso de acondicionamiento; Gestalt con énfasis en factores decisivos internos en el aprendizaje; El psicoanálisis de Freud; la psicogenética que aboga en favor de que el aprendizaje se produce por factores externos e internos, el interaccionismo Piaget; Vygotsky enfatizó la idea del aprendizaje escolar y la cultura históricamente construido; Gerard Vergaund con la Teoría de Campos Conceptuales y finalmente Wallon en su búsqueda del desarrollo integral del niño. Con el desarrollo de la trama se puede ver que el gran desafío de la educación y la escuela actual es entender cómo es el aprendizaje y tomar correctamente los estudiantes para movilizar e interés en el aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje. El desarrollo cognitivo. Cuerpo humano.

Introdução

Quando se fala em desenvolvimento pensamos logo em uma criança em crescimento. Não somente crescimento físico, mas outro menos perceptível, o desenvolvimento cognitivo. Tentamos entender saindo do empírico para o científico como uma criança consegue falar, saber que uma “coisa” redonda é realmente uma bola e que nem todo animal peludo e de quatro patas é um cachorro e que palavras podem ser escritas, guardadas e faladas para que nunca mais possam ser esquecidas. Buscamos entender como uma criança a partir de um tempo consegue fazer continhas de adição e multiplicação somente no papel e depois conseguir fazê-las mentalmente, sem precisar de nenhum papel e lápis em sua mão, como ela aprende e muitas vezes nos surpreende com coisas que descobre sozinha ou com a ajuda de algum responsável e que algum evento que aconteça hoje, na criança, pode ter reflexo no futuro, adulto. Muitas dessas indagações foram feitas há muito tempo atrás por estudiosos para tentar entender como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança e qual o seu caminho até a maturidade. O presente texto irá discorrer sobre grandes teóricos que pesquisaram sobre desenvolvimento cognitivo humano de linhas comportamentalista ou behaviorismo, que adota a aprendizagem como mudança no comportamento através do condicionamento, os gestaltistas, que ligam a aprendizagem aos fatores internos, da percepção humana, a psicanálise com ênfase no inconsciente humano, a psicogenética interacionista através de fatores extrínsecos e intrínsecos no processo de desenvolvimento, os socioculturais e os construtivistas. Dentre eles Skinner, Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud e outros que têm propriedade nesses assuntos.

O trabalho é uma extensão de um projeto de mestrado em andamento feito em uma escola da cidade de Cumbe com alunos do 2º ano do ensino fundamental sobre o conteúdo corpo humano. Tem o objetivo de mostrar o que dizem alguns teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem e suas principais ideias como ocorre o desenvolvimento cognitivo e relacionar à aprendizagem contribuindo para que os professores possam ter uma visão dinâmica de como funciona o processo de apren-

dizagem do aluno e também suas contribuições na busca de explicação, se é que pode ser possível, de forma simples, desse processo tão complexo e importante da natureza humana.

Pensando em desenvolvimento e aprendizagem

Vivemos em um processo contínuo de desenvolvimento desde a concepção até à morte. Passamos por várias fases, algumas bem visíveis e outras quase imperceptíveis durante nossa caminhada na linha da vida. Observemos uma criança logo quando nasce ela é puro reflexo e instinto de sobrevivência. Embora rudimentar e totalmente reflexiva a criança tem sensações e percepções do ambiente ao seu redor, dentre eles: o frio, o calor, a fome, a dor, o sono e os sons. A porta do útero se abre e a criança surge para um grandioso e complexo desafio que o acompanhará para o resto da vida, o processo de desenvolvimento, mais especificamente o cognitivo, do conhecimento e como resultado, a aprendizagem.

A cada dia que passa uma nova coisa é aprendida e através da aprendizagem um novo estímulo considerado neutro pode estimular um reflexo condicionado (PILLETI, 2011). O comportamento pode ser condicionado e quando nos referimos à educação logo vem à mente de que ela procura a aquisição de novos comportamentos e não a sua manutenção, mas prepara-os para situações futuras que estarão ligadas ao âmbito escolar, ou seja, comportamentos que serão vantajosos num tempo futuro. Mas como fazem os professores para que isso ocorra? Exemplo: ao resolver um problema de multiplicação o professor elogia e dá nota, tendo essa recompensa como reforçador do seu desempenho em resolver determinado problema. Portanto a educação leva os alunos à aquisição de novos comportamentos.

É pensado que em uma abordagem comportamental deve-se ter uma contingência de reforço para que ocorra a aprendizagem, o aluno é estimulado, elogiado, reconhecido e condicionado a aprender. O aluno não aprende somente fazendo, praticar não significa claramente que o aluno tenha aprendido tal conteúdo ou conhecimento, é necessário que o professor planeje

as suas aulas e atividades. Segundo Pilleti (2011, p. 26) “[...] o ensino deve ser cuidadosamente planejado para que gradativamente o aluno possa emitir o comportamento desejado.”

É necessário que o professor use o reforçador adequado para que tenha uma resposta adequada do desempenho do aluno. Segue uma lógica de que se o professor tem uma organização e programação adequada de ensino, possivelmente o aluno terá sucesso na aprendizagem de tal atividade. Não obstante isso não é uma ideia que deve ser dita como palavra de ordem ou seguida à risca, pois o professor pode planejar e fazer uma ótima aula, com todos os recursos viáveis possíveis e a aprendizagem não acontecer, pois vários fatores levam ao fracasso escolar. É necessário o desejo e a mobilização do aluno em querer saber. O professor, como peça fundamental do ensino, tem um papel importante nas aulas e no planejamento das possibilidades de ensino-aprendizagem. É de responsabilidade do professor que o aluno assimile e aprenda e se houver uma possível avaliação que seja para diagnosticar o que o aluno aprendeu e não o que o professor ensinou em sala de aula. Uma avaliação como diagnóstico para que haja uma progressão e não para punir o aluno que não aprendeu tudo que o professor ensinou (LUCKESI, 2011).

Saindo do ponto de vista behaviorista da aprendizagem chega-se ao gestaltista, opondo-se ao behaviorismo. Nesta perspectiva entende-se que o desenvolvimento se dá através de fatores internos e ambientais e tenta entender as coisas e o comportamento na sua totalidade. Segundo Moraes (2007, p. 301) “uma parte articulada em um todo é diferente dessa mesma parte isolada ou em outra totalidade.”

Tomemos como exemplo um ditado popular que diz: “uma andorinha só não faz verão”. Uma andorinha voando sozinha é somente um pássaro, mas a partir de quando está voando em grupo, significa que o verão é chegado e com ele as generosidades da estação. Ou então se olharmos para uma árvore frondosa e somente perceber as suas folhas e negar seus galhos, frutos, flores e raízes. Deve-se então entender

e perceber as situações, eventos, as coisas, o desenvolvimento, a aprendizagem como totalidades e não como partes isoladas de uma substância. Quando nos dirigimos à totalidade no sentido intrínseco, estamos falando de princípios ligados à percepção humana e ao pensamento.

Pensando dessa forma, cada aluno na sala de aula possui uma forma diferente de percepção e compreensão do que lhe foi apresentado, tendo a situação de aprendizagem singular ou mais especificamente falando, particular, individual. Uma compreensão única, diferente do seu colega ao lado e até mesmo do seu professor ou de uma forma diferente da que ele pensaria que fosse. Vale ressaltar que o sucesso ou insucesso na aprendizagem irá depender quase que majoritariamente da sua experiência anterior à atividade. Para deixar mais claro vale citar este exemplo: se um professor explicar sobre uma determinada espécie de peixe nas aulas de biologia, provavelmente um aluno, filho de pescador, que também é pescador, irá logo identificar o tipo de espécie e ter mais afinidade e facilidade de aprender sobre aquele conteúdo do que um aluno que nunca teve contato com rio, mar e lago ou contato com alguma atividade de pesca. Deve ser lembrado que percebendo dificuldades de compreensão de determinados alunos sobre tal conteúdo, o professor poderá usar explicações ou recursos diferenciados dando oportunidades diferenciadas de percepção e compreensão para com os alunos.

Os gestaltistas defendem que a aprendizagem ocorre por “insight”, uma compreensão repentina de inúmeras tentativas que uma pessoa faz para tentar resolver algum problema (PILLETI, 2011). Uma espécie de “Eureka”, sim, aquela famosa exclamação atribuída ao matemático grego Arquimedes de Siracusa (287 – 212 a. c.). A história conta que Arquimedes pronunciou esta palavra após descobrir que o volume de qualquer corpo pode ser calculado medindo o volume de água movida quando o corpo é submergido na água, conhecido como o “Princípio de Arquimedes”. A sua descoberta foi feita quando ele se encontrava na banheira e assim saiu nu pelas ruas de Siracusa gritando “Eureka!” O aluno não consegue naquele momento entender determinada situação de pro-

blema, mas com o tempo e com outras situações consegue voltar àquela que não conseguiu resolver e acha a sua resolução. Portanto pode-se perceber que após contextualizações e situações voltadas à vida real dos alunos torna-se viável e com mais sentido a compreensão pelos mesmos e principalmente pelas crianças, que estão em constante desenvolvimento.

Percebe-se que o aluno aprende quando aquilo faz sentido para ele (CHARLOT 2005; MOREIRA, 2002; PILLETI, 2011). A aprendizagem não se dá a partir da memorização, mas da compreensão, da organização e reorganização constante de informações e experiências que resultam numa compreensão integral, total e de elementos, ou partes, que lhes sejam significativas. Em melhores palavras a compreensão e a solução devem partir do problema como um todo, global, e depois ir para as suas partes ou elementos mais significativos (SCHULTZ e SCHULTZ, 1999).

Voltando o que faz sentido ao aluno na aprendizagem, o professor, com sua experiência, deve procurar propiciar em suas aulas ou situações de ensino, planejar aulas cuja aprendizagem tenha realmente sentido para o aluno, para que desperte o desejo de saber dele e que tenha seus “insights” e “eureka” espontâneos em momentos de ensino e nas resoluções de problemas. Sendo o aluno o próprio responsável pela sua aprendizagem, numa perspectiva que vem de encontro com a abordagem construtivista do ensino-aprendizagem, onde o professor dispõe da faca e do queijo e o aluno o corta como quer, de acordo com sua necessidade e do que tem sentido para si.

Segundo os gestaltistas, a percepção e a experiência do aluno no processo de aprendizagem são mais importantes do que as respostas dadas aos questionamentos, suas resoluções. Portanto, uma boa interação professor-aluno seguida de objetivos claros e com situações de ensino que fazem sentido, na percepção do aluno, a qualidade da aprendizagem e sua efetivação se tornará provavelmente viável (PILLETI, 2011).

É percebido por Vergnaud que só reconhecendo como os alunos aprendem é possível ensinar, isso se vê em sua

Teoria dos Campos Conceituais (MOREIRA, 2002). A sua teoria ajuda a entender não só como as crianças constroem os conhecimentos matemáticos, já que sua teoria é em ensino de Matemática, mas também nas diferentes áreas do conhecimento, na de ensino de ciências, por exemplo, como ensinar aos alunos sobre o corpo humano - ênfase aqui corpo humano, pois tratará da extensão do meu projeto de mestrado em um dos tópicos deste artigo - pois ela, a teoria, leva em conta os próprios conteúdos do conhecimento e a análise conceitual de seu domínio.

A teoria de Vergnaud, quando compreendida em sua essência, possibilita ao professor analisar e interpretar o que se passa na sala de aula, contribuindo, assim, na qualidade do ensino e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos e das aulas sem se tornarem tão chatas e sem sentido para os mesmos.

Contribuindo com Vergnaud quando fala que é possível reconhecer como os alunos aprendem para que possa ensiná-lo Charlot (2005) salienta que existem duas falas na escola: a dos professores e as dos alunos. Se ouvir a voz do professor é importante para a educação e o ensino de ciências, ouvir a dos alunos torna-se mais importante ainda, pois são para eles que o ensino é direcionado.

Veremos então o que dizem os pesquisadores clássicos sobre a aprendizagem.

O que dizem os clássicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem

Freud tem a Psicanálise como defensora decisiva do desenvolvimento e da aprendizagem por fatores internos com ênfase no inconsciente das crianças. Conhecemos famosas citações que descreve integralmente em suas teses que a criança psicologicamente é pai do adulto e que os acontecimentos dos seus primeiros anos de vida extrauterina são de importância suprema em toda a sua vida futura (FREUD, 1976). Em outra ótica, sem fugir da lógica, ensina a criança o bom caminho que se deve andar e quando se tornar adulta não se desviará nem para a direita e nem para a esquerda, mas andar sempre em

direção ao melhor caminho, do conhecimento, da realização e da aprendizagem.

Seguindo hermenêutica de Freud (1976) a aquisição do conhecimento e da aprendizagem do aluno depende muito da relação aluno-professor, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, onde os professores tomam a posição dos pais, no período considerado como de latência, onde na entrada da escola, nesta fase, a criança ganha interesse pelo estudo e passa a ter o professor como referência e isso se torna um ponto positivo para a aprendizagem escolar, pois a referência no professor mobiliza o aluno ao desejo de saber e como consequência, o aprender. Um exemplo de como um aluno se identifica no professor quando os coleguinhas fora da sala de aula, em suas casas, brincam de escolinha, o aluno que tem o papel na brincadeira de professor (a) se espelha num professor (a) que ele se identifica e tem afinidade levando-o como referência.

Pode-se considerar então que todas as suas experiências da infância de algum modo afetam a vida adulta do indivíduo e do aluno. Se um aluno tem afinidade pelo professor logo terá um vínculo de afetividade, sendo está relevante no processo de ensino-aprendizagem e isso não ocorre somente no plano consciente, mas no inconsciente do aluno. Portanto para Pilletti (2011, p. 63) “é necessário que o professor saiba sintonizar-se emocionalmente com seus alunos, pois depende muito desse relacionamento e dessa empatia para estabelecer um clima favorável ao ensino e à aprendizagem.”

É interessante considerar que experiências vividas no ambiente escolar e dentre elas experiências de afetividade com o professor é um fator importante, ou seja, positivo, que contribui para a aprendizagem do aluno, segundo a Psicanálise, a curto e longo prazo durante a vida escolar, seja ele criança, jovem ou adulto, através de uma motivação de identificação que o mobiliza a querer saber e aprender.

Saindo de uma perspectiva Psicanalítica e entrando numa abordagem psicogenética da aprendizagem, Piaget advoga a favor da maturação estrutural e do inte-

racionismo, onde a aprendizagem depende de fatores internos e externos para que ocorra o desenvolvimento cognitivo da criança. Para ele esse processo ocorre de forma interacionista, busca explicar que existem interações de fatores endógenos e exógenos que tem como resultado final o desenvolvimento. Portanto ele tenta explicar como uma criança passa de um estado de menor conhecimento, rústico, para um conhecimento maior, refinado, pois acredita desta forma que é nessa transição de estado menor para o maior que se efetiva o desenvolvimento cognitivo da criança ou aluno (PIAGET, 2006).

O processo de maturação, o qual a criança está condicionada do seu sistema nervoso junto às experiências adquiridas na vida social do aluno, e através de um processo chamado de equilíbrio, desequilíbrio e a busca de uma adaptação, é onde se dá o desenvolvimento. Faz-se da seguinte forma: para Piaget o ser humano se desenvolve para adaptar-se e esse desenvolvimento se dá num processo *continuum*, interminável, onde existe uma adaptação e equilíbrio do que aprendeu ou desenvolveu. A adaptação se divide em dois processos de assimilação e acomodação. A assimilação serve para juntar informações externas, do ambiente, às estruturas que já existem no indivíduo e a acomodação tem a função de fazer um reajuste dessa experiência juntada pela assimilação e reformular a estrutura já existe. Pode-se então perceber que o equilíbrio entre a acomodação e a assimilação torna viável a adaptação, que é a função constante para que haja o desenvolvimento.

Mas devem ser tomados alguns cuidados nesse processo mencionado acima, para que o indivíduo ou aluno adquira determinados tipos de conhecimento é importante que ele tenha a maturação necessária para tal. É necessário ver o aluno numa ótica biológica, estrutural, de que ele precisa ter certo nível de maturação do sistema nervoso para adquirir certo conhecimento e também que o equilíbrio entre assimilação e acomodação seja constante, ao contrário, o comportamento e a aprendizagem pode tornar-se desordenados (PIAGET, 2006).

É então, a partir de uma visão da estrutura biológica do aluno e de suas experiências e atitudes/ações no

ambiente que se constroem novas estruturas que se tornam mais complexas que podem ser organizadas em estágios cada vez mais refinados, que se dá o desenvolvimento cognitivo. Assim pode-se pensar na sala de aula, onde o ensinar do professor pode provocar o desequilíbrio do seu aluno e ele busque o reequilíbrio e ao equilibra-se novamente, reestruture o novo esquema passando assim de um estágio menor de conhecimento para um estágio maior em sucessivos estágios e estruturas efetivando então a aprendizagem.

Em contrapartida à estrutura biologizante ou da psicogênese de desenvolvimento de Piaget, Vygotsky defende o desenvolvimento à cultura, este advoga a relação entre a aprendizagem e a cultura que se constitui historicamente. Na sua teoria ele entende o processo de desenvolvimento através do método materialista histórico e dialético. Acredita que o processo de desenvolvimento de determinadas aptidões se dá através da apropriação cultural constituída historicamente pela humanidade através das relações sociais.

Ao contrario do que fala Piaget, Vygotsky acredita que as qualidades humanas não são adquiridas geneticamente, mas pela cultura material e intelectual que foram repassadas e formadas ao longo da história. E mesmo que houvesse nascido com uma carga genética favorável ao seu desenvolvimento, necessitaria, ainda assim, relacionar-se com outros humanos para humanizar-se e aprender, através da mediação.

Para que se torne mais claro usemos um exemplo: um computador, um objeto da cultura humana, ao depara-se com ele, a criança, não conseguirá usá-lo ou apropriar-se dele sem que uma pessoa faça a medição, apresente e mostre como funciona e a ensine como usá-lo, como deve ser feito para ligar e desligá-lo, como salvar arquivo e digitar, como usufruir dos seus softwares e explorá-lo. É necessário relacionar-se com o outro e a mediação dele para que aprenda.

Na escola o mesmo processo ocorre, o professor deve constituir-se como mediador entre conteúdos, estes já elaborados, e o aluno. O aluno apropria-se desse conhe-

cimento e provocando assim um *continuum* de necessidade de apropriação permanente de novos conhecimentos (VYGOTSKY, 1991).

Assim a criança no processo de desenvolvimento passa por estágios de desenvolvimento cultural, através da transformação e da adaptação, ela inibe as funções primitivas e dá lugar às funções psicológicas superiores, através de formas complexas de adaptação, num caminho em direção à maturação cultural ou adulto cultural (PILLETI, 2011).

Desta forma a criança e o ambiente em que se desenvolve torna-se o fator principal que promove os avanços das suas capacidades psíquicas. Logo devemos lembrar que do outro lado, a linguagem, torna-se um instrumento mediador para a aprendizagem. A linguagem realiza a mediação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Para tanto a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem é diferente de outras concepções teóricas sobre desenvolvimento, o desenvolvimento não se torna um processo previsível e linear, mas construído com o contexto da aprendizagem, em outras palavras, a aprendizagem promove tanto o desenvolvimento da criança quanto a apropriação do conhecimento científico (VYGOTSKY, 1991). Portanto podemos resumir em uma única frase esse pensamento: devemos fazer que a criança aprenda para que cresça ou esperar a criança crescer para que possa aprender.

Já outro intelectual com pensamento teórico enviesado no desenvolvimento integral dos indivíduos, Wallon. Defende esse processo em dimensões que para ele é de extrema importância, a afetiva, motora, intelectuais e sociais. Defende a sua teoria que a escola deve promover a formação integral do aluno, um ser como todo.

A afetividade surge antes do desenvolvimento da inteligência (WALLON, 1968). Um exemplo que podemos perceber quando um aluno que gosta de determinado professor tem um desempenho melhor na sua disciplina. Para Piletti (2011, p. 104) “[...] a inteligência para ele,

surge depois da afetividade, de dentro dela e conflitando com ela [...]". Para Wallon, afetividade e cognição não se separam, mas agem mutuamente em várias atividades e em certos momentos desse desenvolvimento há o predomínio da afetividade e outros da cognição mesmo que aja de maneira integrada.

Para Wallon (1968, *apud* PILETTI, 2011, p. 104) "a afetividade é vista como uma linguagem antes da linguagem, pois o ser humano se comunica com o outro desde sempre; é, pois, geneticamente social." Então podemos entender que se o ser humano é geneticamente social e para que haja afetividade, antes de tudo é necessário que exista um pensamento, e para que exista pensamento é necessário que exista um organismo humano. Então, logo, percebe-se que as dimensões motoras, sociais, intelectuais e afetivas são essenciais no desenvolvimento integral da criança e se comunicam o tempo todo.

Na escola é necessário questionar que o ensino não se limita somente à instrução do aluno, mas ao desenvolvimento da personalidade do aluno como um todo integral (afetivo, cognitivo e social) e até que ponto as atividades escolares colaboram para este desenvolvimento.

Fica evidente nesses pensamentos que a emoção para Wallon tem papel preponderante no desenvolvimento da criança, principalmente na sala de aula. É por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos, medos e suas vontades. Essas manifestações do aluno expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimuladas pelos modelos tradicionais de ensino criticados por Wallon que valoriza o espontaneísmo da Escola Nova, que sugere seu ensino de acordo com o interesse do aluno (WALLON, 1968).

Revela-se desta forma que a teoria de Wallon traz uma contribuição importante para a educação e para o processo de ensino e aprendizagem, pois traz consigo um pensamento de que não deve ser cobrado da escola e dos professores o atendimento do aluno somente no âmbito intelectual, mas também como um ser integral e isso ainda é um grande desafio para enxergar o aluno em sua totalidade, pois tiveram uma formação em que sua integridade não foi levada em conta.

Aprender partes do Corpo Humano nas Aulas de Ciências do Segundo Ano do Fundamental

No projeto de mestrado que estamos trabalhando "o que faz sentido aos alunos do ensino fundamental da cidade de Cumbe/Se aprender sobre o corpo humano nas aulas de ciências", fizemos uma extensão em uma sala de aula do segundo ano do ensino fundamental de uma escola municipal com o objetivo de analisar como os alunos aprendem as partes do corpo humano que são elas: cabeça, tronco e membros.

Para destacar, o sentido da proposta do projeto de mestrado e da nossa questão de pesquisa, procuramos destacar o significado, o que faz sentido para o aluno e o que torna interessante para que o mesmo possa mobilizar a ter interesse de aprender sobre o corpo humano e começar a conhecer e entender seu corpo consigo mesmo, com o outro e com o mundo. "[...] esse sentido é um sentido para alguém que é um sujeito" (CHARLOT, 2000, p. 56) sendo que desse jeito dá a entender o desejo de aprender. Entende-se, dessa forma, como uma mobilização que move de dentro pra fora o interesse de aprender do aluno, tendo como base filosófica a Relação com o saber de Bernard Charlot.

Voltando à extensão, visitamos a escola e verificamos que haviam dezenove alunos matriculados nesta turma, turma mista com onze meninas e oito meninos com faixa etária de sete e oito anos de idade. Fizemos uma sondagem, uma espécie de balanço do saber, dos alunos e fizemos várias perguntas abertas sobre as partes do corpo: cabeça, tronco, membros e sua importância. Eis algumas perguntas e algumas respostas:

Tabela 1: Qual parte do corpo você acha mais importante?

| RESPOSTA DO (A) ALUNO (A) | |
|---------------------------|---|
| PARTE OU ÓRGÃO DO CORPO | FALA DO (A) ALUNO (A) |
| Coração | "Porque ele me deixa vivo". |
| Estômago | "Porque eu tenho que comer para não morrer". |
| Pulmão | "Porque sem o pulmão fica roxo e morre sem ar". |

Fonte: Correia (2015) e Silva (2015)

Os alunos têm uma noção do seja importante para eles. Pode-se perceber que eles citam partes que para eles fazem mais sentido ou que eles percebem que existem como o coração que eles sentem bater; o estômago, porque comem e sabem se comer demais vomitam ou tem dor de barriga; Pulmão, porque respiram e sabem que não podem ficar sem respirar, pois podem morrer. Num olhar Piagetiano, as crianças ainda nesta idade estão em um estado ou estágio de desenvolvimento, ou seja, ele está passando ou passou do estágio pré-operatório para o operatório-concreto e é necessário ainda que elas tenham estruturas biológicas funcionais desenvolvidas para que possa aprender o que é mais importante ou menos importante e só consegue criar hipóteses com a presença do objeto, que neste caso é seu próprio corpo (PIAGET, 1973 e 2006).

Tabela 2: A gente pode dividir as partes do corpo em ordem de importância?

| RESPOSTA DO (A) ALUNO (A) | |
|---------------------------|---|
| SIM, NÃO OU OUTRA | FALA DO (A) ALUNO (A) |
| Não | "Acho que não, porque tudo na gente é importante. Como pode dividir?" |
| Sim e Não | "Porque quando estou com dor de cabeça ou dor de barriga queria que arrancasse de mim para não doer, aí poderia separar". |
| Sim | "A nossa alma, mas isso só quando a gente morre pode separar". |

Fonte: Correia (2015) e Silva (2015)

Aqui podemos perceber que o aluno vê o corpo como uma coisa única, inteira, e também com um toque de sagrado, quando o aluno cita que temos uma alma. Em suma, não percebem nosso corpo formado por outros órgãos, por partes, mas por um órgão único, o próprio corpo que é importante e já basta. Aqui também encontramos entrelinhas que a criança não apresenta ainda a capacidade de criar hipóteses, pois ainda não está biológica e estruturalmente desenvolvida para criá-las e apresentá-las claramente (PIAGET 1973 e 2006). E também chega à questão da afetividade, quando a criança fala que o corpo é importante e não pode ser dividido e da sua alma que é sagrado, entrando em consenso de aprender através do feto (WALLON, 1968). De outra ótica também levamos a experiência da infância que é

importante para o processo de aprendizagem (FREUD, 1976). Quando o aluno fala que quando está com dor de cabeça ou dor de barriga, poderia separar o corpo. E o corpo pode sim ser dividido em partes importantes!

Tabela 3: Você sabia que somos divididos em cabeça, tronco e membros?

| RESPOSTA DO (A) ALUNO (A) | |
|---------------------------|--|
| SIM, NÃO OU OUTRA | FALA DO (A) ALUNO (A) |
| Não | "Eu sei que tenho cabeça, mas essas outras coisas não! Onde é?" |
| Não | "Eu não sabia, mas acho que a cabeça faz parte do nosso corpo. Ela está grudada no pescoço". |
| Não | "Eu tenho minha cabeça, meu corpo e minha alma". |

Fonte: Correia (2015) e Silva (2015)

Os alunos têm a noção de duas partes do corpo: cabeça e corpo (tronco e membros superiores e inferiores implicitamente). Talvez porque não saibam qual o conceito ou onde ficam situados o tronco e os membros por nunca ouvirem ter falado. Percebe-se na fala do aluno "Eu sei que tenho cabeça, mas essas outras coisas não! Onde é?"

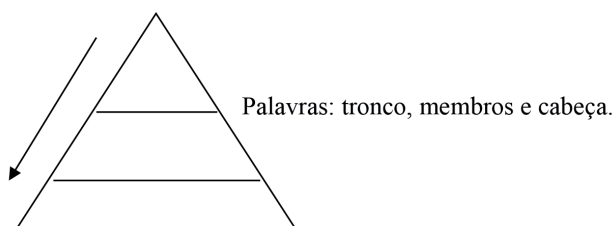
Já outro aluno reconhece que não sabe que o corpo pode ser dividido em partes, mas percebe e sabe que a cabeça faz parte do corpo.

Percebe-se nesta questão de estudo que o aluno, neste estágio, ainda já tem uma noção de lógica de corpo, mas não consegue compreender direito as divisões do seu corpo em cabeça, tronco e membros. Do longe e do perto, do alto e do baixo, do ordinal quem vem primeiro, quem vem em segundo e depois, por ordem de importância (PIAGET, 1973 e 2006).

Fizemos a proposta de passar um vídeo capturado do site "you tube" e editamos para apresentá-lo aos alunos. O vídeo é intitulado "O milagre da Vida: as maravilhas do corpo humano"¹ que fala sobre o corpo e seus sistemas desde a concepção até à morte. Mostra várias curiosidades do nosso dia a dia, o que passamos com ele e nem percebemos. Nesse vídeo, também explica a importância de partes do nosso corpo e que pode ser dividido em cabeça, tronco e membros. Durante todo o percurso do vídeo fomos mediando perguntas e curiosidades dos

alunos direcionadas às partes do corpo para verificar se estavam entendendo. O vídeo durou em torno de quarenta e cinco minutos. Após o vídeo, perguntamos se todos sabiam o que era ou onde se localizavam a cabeça, o tronco e os membros. Mas que só nos revelassem no dia seguinte no outro encontro nosso com a turma.

Num segundo momento, um dia após a nossa visita e da apresentação do vídeo, fizemos uma chegada rápida sobre a aula anterior com os alunos e disponibilizamos a seguinte figura na lousa da sala e os seguintes nomes para os alunos:



Pedimos para que os alunos copiassem em seus cadernos a pirâmide e os nomes, colocar um dos nomes “cabeça, tronco ou membros” em cada parte separada da figura. Colocamos os nomes de forma aleatória para que eles não seguissem a ordem de como estavam escritos. Explicamos que a figura ou pirâmide era separada por importância e a sua importância era de cima para baixo, conforme a seta explicava. Vale salientar que todos os alunos da turma já sabiam ler.

A nossa intenção era que os alunos colocassem os nomes na seguinte ordem de cima para baixo: cabeça, tronco e membros.

Eis os resultados:

Tabela 4: Respostas dos alunos após filme/documentário

| RESPOSTAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO OS NOMES (CABEÇA, TRONCO E MEMBROS) NA FIGURA | |
|---|-----------------------|
| ACERTARAM A ORDEM | NÃO ACERTARAM A ORDEM |
| 18 alunos | 1 aluno |

Fonte: Correia (2015) e Silva (2015)

Pode-se perceber que os alunos após o vídeo e a nossa mediação começaram a compreender que o corpo huma-

no é dividido em partes e elas são cabeça, tronco e membros. E que essas partes têm uma importância hierárquica no funcionamento do corpo humano. Vejamos alguns depoimentos selecionados dos alunos pesquisados:

Tabela 5: Depoimentos dos alunos

| Aluno(a) | DEPOIMENTOS DOS ALUNOS | | |
|----------|---|--|--|
| | Cabeça | Tronco | Membros |
| A | “Porque a cabeça manda no resto do corpo”. | “A gente tem o pulmão, o estômago e o fígado que são muito importantes”. | “A gente pode viver sem um braço”. |
| B | “Sem o cérebro o nosso corpo não funciona”. | “O tronco fica no meio porque ele tem várias coisas importantes como o coração”. | “Na minha rua tem um homem sem as duas pernas, por isso ela pode ficar por último e a gente vive sem ela de cadeira de rodas”. |
| C | “A cabeça é a mais importante, é tanto que ela é dura”. | “O estômago, os rins e o pulmão ficam no tronco para a gente funcionar bem”. | “Depois que vocês me falaram eu lembrei que na televisão tinha um homem correndo com uma perna de palheta e não era uma perna de verdade, mesmo assim ele podia correr”. |
| D | “Porque dentro da cabeça tem o cérebro e ele deve ser protegido pelo osso por isso a cabeça tá em cima e é bem dura”. | “O estômago que é importante para quando a gente comer alguma coisa, o coração para circular o sangue e o pulmão para respirar”. | “A gente pode viver sem braço e sem perna, por isso eles ficam embaixo”. |

Fonte: Correia (2015) e Silva (2015).

Através dos depoimentos dos alunos antes e após a apresentação do vídeo e através da mediação que fora feita, percebe-se que os alunos conseguiram assimilar o conteúdo “Corpo Humano: cabeça, tronco e membros” sem nenhum desconforto, pelo que foi percebido.

Assim podemos destacar, com segurança, nesta parte empírica deste trabalho, a importância da mediação no que se refere à zona desenvolvimento proximal, onde o aluno pode aprender e internalizar coisas através da mediação de um adulto seja esse um conteúdo, uma técnica ou uma atividade que não conseguiria assimilar ou fa-

zer sozinho (VYGOTSKY, 1991). Também nos faz lembrar daquilo que faz sentido para o aluno (MOREIRA, 2002; CHARLOT, 2000 e 2005).

O que é abstrato para o aluno não serve para nada, não causa interesse, é chato, causa angústia e evasão (MOREIRA, 2002; CHARLOT, 2005).

Considerações Finais

Percebe-se que o grande desafio da educação e da escola atual e de outros tempos é entender como se dá a aprendizagem e com propriedade levar os alunos à mobilização e ao interesse em aprender. Mas o desafio não para por aqui. Ensinar não é tarefa fácil para nenhum professor, é necessário que o professor além de habilidade técnica tenha ciência de como ocorre o desenvolvimento cognitivo do aluno para que possa entendê-lo de diferentes ângulos e a aprendizagem seja efetivada, se possível, no seu grau de satisfação idealizado.

Ao aluno, resta esperar do professor uma boa aula, cheia de novidades que fogem do trivial, mas nada adianta se o aluno não tiver o desejo de aprender (CHARLOT 2000 e 2005). Cada um toma para si aquilo que tem sentido na vida, por isso o processo de ensino-aprendizagem não é linear, existem fatores técnicos, afetivos, sociais, inatos, culturais, comportamentais, de experiências e individuais que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança e do aluno que podem se encaixar no behaviorismo que imagina a aprendizagem como um processo de condicionamento, na Gestalt com ênfase nos fatores internos decisivos na aprendizagem, na Psicanálise de Freud tendo base a experiência, na Psicogenética que advoga em prol de que a aprendizagem ocorre por fatores externos e internos, maturacional, estrutural e interacionista de Piaget, na idéia de Vygotsky enfatizando a aprendizagem escolar e a cultura construída historicamente, em Gerard Vergnaud com a Teoria dos Campos Conceituais e por fim Wallon na sua busca pelo desenvolvimento integral da criança.

As teorias apontam a importância do papel do professor como mediador do processo de interação com os alunos,

bem como de construção de saber científico através de práticas e ações conscientes que enfatizam a inserção de diversas atividades na escola para ter como resultante a aprendizagem.

Assim, teorias são dadas e cabe ao professor saber quais componentes serão utilizados e obter o “produto”, resultado, desejado e satisfazer o objetivo do ensino, a aprendizagem. Portanto é interessante que a criança cresça para aprender ou que ela aprenda para que possa crescer? Pelo que foi experienciado aqui e obtivemos como resultado, ela pode aprender para crescer, baseado na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Mas não sabemos ao certo o que é mais prudente, o que torna interessante é que ela possa ser enxergada de diferentes ângulos do seu desenvolvimento cognitivo, seja efetivada a sua aprendizagem e o fracasso escolar não chegue a alcançá-la.

Nota

¹ O vídeo educativo está disponível no site do *you tube* em: <https://www.youtube.com/watch?v=FzShb5CQe70>. No vídeo mostra o desenvolvimento do corpo humano desde a concepção até a morte e mostra várias curiosidades do dia a dia que não sabemos sobre o nosso corpo. Vale salientar que o vídeo foi editado anteriormente e não mostra todas as partes do vídeo, pois seria para crianças de sete e oito anos, que se encontra na íntegra no site do *you tube*.

Referência

- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação com os professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAES, M. O. **Gestaltismo e o retorno à experiência psicológica**. In: Jacó-Vilela, A. M; FERREIRA, A. A. L; PORTUGAL, F. T.(orgs). **História da Psicologia**: rumos e percursos. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nau, 2007.
- MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área**. In: Investigações em Ensino de Ciências – V7(1), pp. 7-29, 2002.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Editora Forense, 1973.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PILLETI, N; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SHULTZ, D. P; SHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 11. Ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.

YOU TUBE. **O Milagre da Vida: As Maravilhas do corpo humano**. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=FzShb5CQe70> > Acesso em: 12 de março de 2015.

Recebido em 11 de novembro de 2015.

Aceito em 20 de maio de 2016.

Ensaio sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Trabalhadas nas Salas de Aulas do Ensino Fundamental das Escolas Públicas no Nordeste do Brasil: Entre Desafios dos Livros Didáticos e Docência

*Lucas Colangeli de Souza*¹

*Maria de Fátima Di Gregório*²

Resumo

Esta pesquisa objetiva investigar como a história e cultura afro-brasileira e indígena são trabalhadas nas salas de aulas do ensino fundamental em escolas públicas no Nordeste do Brasil, em seus desafios entre ambientes escolares e docência, cujos conteúdos expressos nos livros didáticos utilizados nas salas de aulas ainda têm incutido uma ideologia subjacente de um processo de marcas quanto à questão da família indígena – resquícios nos processos hegemônicos de colonização do país, evidenciando especificamente o papel da mulher indígena na sociedade brasileira, porta aberta para pensar como os professores têm lidado com a complexa questão da identidade desse grupo. Através de um modo de pensar hermenêutico, busca-se compreender os saberes construídos a partir dessas informações que se estruturam, diante da historiografia da mulher indígena nos processos de colonização, na sociedade e a mentalidade que transpôs marcas através de gerações.

Palavras-chave: Família indígena; livros didáticos; Escola.

1 Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/ODEERE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias – GEHFTIM – UESB. E-mail: lucas-colangeli17@hotmail.com.

2 Doutora em Família na Sociedade Contemporânea na Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Mestre em Memória Social pela UNIRIO, Especialista em Planejamento e Prática de Ensino pela FEEBA. Atualmente é Professora do Mestrado em Relações Étnicas na Sociedade Contemporânea/ODEERE UESB, docente de História da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. E-mail: f_digregorio@hotmail.com.

Essay on The History and Culture Afro-Brazilian and Indigenous Worked In Education of the Classes of Mandatory Public Schools in Northeast Brazil: Between Challenges of Textbooks and Teaching

Ensayo Sobre la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Indígenas Trabajan en la Educación Salones de Clases de las Escuelas Públicas Obligatorias en el Noreste de Brasil: Entre los Retos de los Libros de Texto y la Enseñanza

Abstract

This research aims to investigate the history and african-Brazilian and indigenous culture are worked in elementary school classrooms in public schools in the Northeast of Brazil, in its challenges between school environments and teaching, which expressed content in textbooks used in classrooms still have instilled an underlying ideology of a process marks on the question of indigenous family - remains the hegemonic processes of colonization of the country, specifically highlighting the role of indigenous women in Brazilian society, open door to think how teachers have dealt with the complex issue of identity of this group. Through a hermeneutical way of thinking, we seek to understand the knowledge built from this information that are structured, given the history of indigenous women in the processes of colonization, society and the mentality which transposes brands through generations.

Keywords: Indigenous Family; Didatic books; school.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo investigar la historia y la cultura brasileña-africano e indígena se trabajan en las aulas de la escuela primaria en las escuelas públicas en el Noreste de Brasil, en sus desafíos entre los entornos escolares y la enseñanza, que expresan el contenido de los libros de texto utilizados en aulas todavía han inculcado una ideología subyacente de unas marcas de proceso sobre la cuestión de la familia indígena - sigue los procesos hegemónicos de colonización del país, destacando específicamente el papel de las mujeres indígenas en la sociedad brasileña, puerta abierta para pensar cómo los maestros se han ocupado con el complejo tema de la identidad de este grupo. A través de una forma de pensar hermenéutico, buscamos entender el conocimiento construido a partir de esta información que están estructurados, dada la historia de las mujeres indígenas en los procesos de colonización, la sociedad y la mentalidad que transpone marcas a través de las generaciones.

Palabras clave: Familia indígena; los libros de texto; escuela.

Introdução

A pesquisa propõe pensar como a história e cultura afro-brasileira e indígena são trabalhadas nas salas de aulas do Ensino Fundamental das escolas públicas no Nordeste do Brasil e seus possíveis desafios na docência. Atenta-se aos conteúdos expressos nos livros didáticos utilizados nas salas de aulas, onde se observa ações que deixam marcas nas vidas de alunos, isso porque as ideologias estão subjacentes nas questões que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aulas e livros didáticos. Pensa-se nos resquícios nos processos hegemônicos de colonização do país como porta aberta para trazer estas marcas em falas e ações proferidas pelos professores, resultado da complexa questão das identidades que são construídas a partir de percepções advindas de grupos hegemônicos, evidenciando o papel quase inativo da escola no que tange às questões da educação indígena e afro brasileira.

Este estudo sugere, portanto uma articulação entre as representações mais especificamente do índio na sociedade brasileira, as percepções docentes e como esses conteúdos são percebidos nos livros didáticos que são trabalhados nas salas de aula de escolas públicas nordestinas a partir de livros didáticos por elas manuseados. Como pressuposto tem-se: que tipo de conceitos a escola transmite à sociedade, utilizando esses materiais que apresentam a história da cultura afro-brasileira e indígena?

Sabe-se que muito já se avançou na discussão a respeito do tratamento dados às sociedades afro-brasileiras e em especial as indígenas pelos demais integrantes da sociedade nacional. Com a Constituição de 1988 o Estado brasileiro admite a existência das comunidades indígenas remanescentes, e com isso, garante o direito à identidade e a cultura. Porém, sabe-se que ainda há muito que se discutir e avançar nesses campos. Todavia, nesses últimos anos, algumas leis já foram criadas no sentido de um tratamento mais igualitário e coerente para com esses grupos étnicos, porém elas precisam ser colocadas em prática. E isso se fará na medida em que forem implementadas ações que levem a novas posturas que correspondam a essa nova consciência social.

Assim, compreende-se que uma importante ação se dá pelo caminho da Educação, pelas abordagens sobre os povos indígenas que são feitas na escola. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96) nos aponta esta obrigação ao fomentar no Artigo 1º que:

A educação deve abranger 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, p. 2).

Apesar da lei, entende-se que é na escola que as crianças terão a percepção do mundo à sua volta, a formação de conceitos que irá acompanhar a sua trajetória de vida e as suas ações cotidianas. Nesse contexto o livro didático torna-se, muitas vezes, um dos poucos materiais impressos de que os alunos dispõem para auxiliar no processo de construção de tais conhecimentos e a formação desses conceitos tem a mediação direta de professores que manuseiam os livros e seus conteúdos constitutivo para a formação de consciências críticas da situação dos índios e afro descendentes no país.

Compreende-se ainda que é pelo ambiente escolar que o aluno parte para a descoberta e reflexão a partir da sua própria capacidade de lidar com a história do país e sua trajetória marcada pela segregação de povos de diferentes etnias. Então, recobra-se que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção de novos conhecimentos (FREIRE, 2009, p. 47)”.

População Indígena e Cultura Escolar Brasileira

A partir de 10 de março de 2008, foi sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 11.645¹ a qual visa à obrigatoriedade do ensino sobre a Cultura e História Indígena nas instituições públicas e privadas de ensino do país, através de ações afirmativas para incluir no currículo oficial da rede de ensino esta temática, analisando o percurso histórico destes povos e a formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições

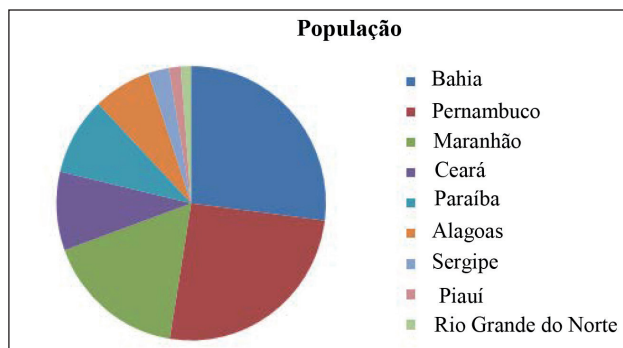
nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. A Lei reza:

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008, p. 1).

Então, a partir dessas orientações, a regulamentação do ensino brasileiro sobre a abordagem da questão indígena na educação básica tem ênfase, e em especial, com relação à inserção obrigatória de conteúdos referentes à história indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, pelos livros didáticos disponibilizados pelos municípios. Nesse âmbito, procura-se compreender como a docência é constitutiva nesse processo de pensar o ambiente, a cultura e os saberes que transitam entre grupos, pensando a atual situação dessas pessoas.

E a fim de analisar a dimensão da pesquisa, catalogou-se pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dados pertinentes à Região Nordeste, a qual é a terceira maior região do país e a maior em número de Estados. Ao todo, nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe que segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) tem área total é de 1.561.177km², cuja dimensão corresponde a de muitos países como a Mongólia. Esta Região possui 3.338km de praias, sendo a Bahia o estado com maior extensão litorânea com 938 km e o Piauí com a menor, com 60 km de litoral.

Além disso, o IBGE (2010) apresentou esta Região como a segunda mais populosa do Brasil. Com cerca de 30% da população brasileira. Suas maiores cidades são Salvador, Recife, Fortaleza, Natal, Teresina e Maceió. Com isto, esta investigação revelou que em 2010, o Censo Demográfico contabilizou a população indígena no Nordeste do país com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas. Eis o gráfico:



Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?>

De acordo com o Censo (2010) e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI (2010), dos Estados da Região Nordeste, a Bahia é o Estado com a maior população indígena. Cerca de 25,5% da população. Destarte, foram analisados cinco livros didáticos de história, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de autores diferentes, editados a partir de 2010, com um ciclo de uso que vale até o ano 2015, adotado por escolas públicas estaduais e municipais dessa região. Para esta análise, foram selecionados quatro livros didáticos escolas publicas da Região e professores que atuam nesses ambientes. A pesquisa envolveu constantes questionamentos e estudos a partir do que a investigação mostrou: Os livros tratam da temática indígena? Como você aborda o assunto no ambiente escolar? Os livros se referem à diversidade de culturas e povos? Qual a imagem da família indígena veiculada aos manuais? Qual o papel que cada um desempenha na sociedade com relação à história no tempo e no espaço?

Há de se pensar na forma como a cultura e a família indígena são abordadas nos textos historiográficos que nararam à história e a formação da cultura brasileira como se fosse horizontalizada sem a possibilidade da inserção de um papel ideológico à família indígena brasileira e mesmo a de matriz africana.

Sabe-se que nossos índios foram dizimados, vitimados por doenças trazidas pelos colonizadores europeus, incorporados à nossa cultura. Compreende-se que estas duas dimensões, livro e ensino estão diretamente ligados à construção da nacionalidade brasileira, diante da diversidade cultural e educacional existentes no país.

Caminhos e Políticas Públicas que Influenciam a Prática do Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas Públicas

Ao fazer o levantamento dos livros didáticos adotados nas escolas públicas da Região Nordeste do país, recorre-se a Lei nº 11.645/08 sancionada em 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Indígena nas escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, constatou-se que eram cinco obras. Através desta iniciativa seletiva dos livros didáticos, há de se pensar sobre o tema e verificar a sua abordagem, identificando os possíveis problemas e sugestões advindas da realidade que prevalece nesses livros didáticos de história. Esta Lei procura modificar o quadro de ausência do ensino da cultura indígena e suas contribuições para com a sociedade brasileira, sendo uma importante iniciativa, entretanto, os livros não mostram que semelhante à história de outros países na Europa, na Ásia ou na África, a história pré-colonial do Brasil e das Américas com leituras críticas a demonstrações vestígios arqueológicas deixadas por uma diversidade de povos.

Sabe-se que de certo modo, estas culturas se fundiram com as europeias para forjar o que se reconhece como América Latina. E de acordo com Schmidt (2008, p.154), ao trazer o conceito de etnocentrismo, acaba-se explicando que quando considerarmos os valores de nossa cultura criados por nossa sociedade, são verdades absolutas e que todas as outras culturas diferentes são inferiores, bárbaros e atrasados,. Tudo isso mostra o modelo etnocêntrico. Tem-se a ideia dessa limitação quando neste estudo o Estado da Bahia e mais especificamente na Região entre Morro do Chapéu e o município de Luiz Eduardo Magalhães, foram descobertos cerca de 400 sítios arqueológicos, existindo indícios que apontam para a grande antiguidade das sociedades que ali viveram e os livros não falam dessa realidade histórica.

Há de se pensar também sobre o despreparo de informações desse tipo em relação aos professores e conteúdos ao lidarem com a temática indígena na sala de aula, seguindo a ideologia de uma cultura que isola o índio, o negro, distanciando-o da criticidade. A pesquisa revelou

ainda que, esse professores, sem acesso a informações suficientes sobre a cultura indígena ou mesmo afro brasileira, parece preferir deixar estas protagonistas da história do país lá no passado, na colonização - parados no tempo e no espaço ou trazem o índio atual como o mesmo 1500 de Pedro Álvares Cabral Para os alunos, índio é aquele que vive na aldeia e anda nu ou enfeitado com penas, e o negro é o escravo doméstico, - aquele que seguidamente vive vestido de forma simples, vendendo mercadorias ou servindo a alguém.

Percebe-se pelas conjunturas historiográficas, que se torna necessário, primeiramente, trabalhar com o conceito de cultura, de etnicidade na formação docente, pois cada cultura têm uma estrutura própria sendo dinâmica e crítica. Dessa forma, não é possível falar de povos sem história, porque significaria a existência de uma cultura que não passou por transformações ao longo do tempo, algo que hoje é refutado (SILVA & SILVA, 2010, p.87).

Alguns livros didáticos pesquisados, especificamente após a implementação de leis, já trazem maiores informações sobre os índios e negros brasileiros, dando um foco específico nos povos de cada região, inclusive na Nordeste, abordando-os de maneira mais ampla e trazendo um panorama das populações atuais. Porém, essas informações ainda são fragmentadas nas falas dos docentes que recebem influência de uma percepção linear, ou sequer tratam dos grupos étnicos na historiografia de forma mais conscientizadora e crítica.

Nos municípios e em suas Secretarias de Educação pesquisadas, os professores limitam-se apenas ao uso dos livros didáticos sem discussões sobre a cultura indígena e afro brasileira na nossa sociedade. Capacitações não incentivam os professores em se aprofundarem nos assuntos pertinentes a formação da cultura brasileira e isso foram percebidas essas lacunas nas falas docentes. Nesse mesmo contexto, há de se pensar sobre a práxis pedagógica destes professores em sala de aula, suas atuações e discussões acerca dos livros didáticos e discursos em salas de aula. A escola cumpre o papel de reprodutora de ideologias e complementam as atividades da cultura indígena como recreativas?

A história e a cultura condicionadas à visão de mundo

Compreende-se a escola como ambiente onde se aprende, ou deve-se aprender, a respeitar as diferenças culturais que vão além de tudo que ela pode transmitir, ou que as sociedades determinam como valores a serem preservados por meio da educação. Na verdade é algo que envolve diversos aspectos à vida humana. Porém essa cultura depende da continuidade, e se relaciona ao processo de sobrevivência do homem e de sua condição humana.

O livro didático, especificamente o livro de história, ocupa um espaço importante nas escolas e na formação básica dos alunos, e não raramente se constitui na única fonte de informação sobre os indígenas, tanto para os alunos quanto para os professores. Há de se pensar se os livros didáticos têm o poder de criar ideologias subjacentes ao que se refere ao processo de colonização e neocolonização das famílias indígenas e afro brasileiras, fazendo-as secundárias para a história brasileira? Sabe-se que a cultura indígena faz parte da história, da construção e da tradição do Brasil, bem como a do negro e com isso, entende-se a escola como um dos veículos de aculturação nacional que deve proporcionar aos alunos o conhecimento sobre o processo de construção do país pelas diferentes etnias. Ao realizar tais análises, a partir da imagem difundida sobre os/as indígenas/as nos livros didáticos de História há de se pensar na representação feita sobre o/a índio/a, identificando a presença deles/as em nossa sociedade e a maneira como essa os/as representa. Assim, compreende-se que:

As representações são também portadores do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (PESAVENTO, 2004, p. 41).

A relevância dessa pesquisa está alicerçada na análise da implementação das leis que regem a educação básica, bem como nas orientações propostas pelo MEC, o ensi-

no de história (na educação básica) em consonância com práticas de professores e manuseio do material didático utilizado. Dessa forma, torna-se essencial a reflexão sobre a ausência ou a maneira como são retratados os povos indígenas e afro descendentes nos manuais didáticos de história, buscando alternativas de mudança. Através dos livros de história escolar pesquisados, entende-se que a formação brasileira nem sempre é lembrada como uma miscigenação do negro, do índio, prevalecendo à ideia de que o lusitano foi o único que, tendo-o como civilizado, tem moldado a identidade de muitos alunos com o discurso de branqueamento.

A história tem dialogado com a antropologia e outras ciências e como resultado dessa interlocução as novas percepções a cerca da temática indígena e afro brasileira vem permitindo a produção de novos saberes e de certa forma, contribuindo para o aumento de outros conhecimento sobre essas culturas. No entanto, percebe-se que o conhecimento, por vezes limitado, ainda está restrito à academia e aos especialistas, não alcançando uma grande parcela da sociedade e, principalmente, os professores da educação básica.

Compreende-se ainda que para o professor trabalhar a temática indígena e afro brasileira na sala de aula, torna-se necessário haver propostas baseadas, antes de tudo, na realidade vigente dos índios e negros no país, ou na região nordeste, - foco da nossa pesquisa, pois ainda reside na escola a não superação de toda e qualquer forma de discriminação contra esse grupos, bem como o reconhecimento de seus direitos, contextualizando os fatos históricos com os problemas e as soluções de hoje, lançando mão do papel crítico do professor mediador no cotidiano escolar assim como Libâneo (2002) explica:

A ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação (LIBÂNEO, 2002, p.29).

Além disso, entende-se que essa proposta didática de ensino perpassa pelos conteúdos abordados nos livros de forma superficial. Como os professores colaboram para o ensino da história a fim de concretizar a práxis pedagógica? Há de se pensar, também, como estes materiais veem sendo elaborados e sua finalidade diante da realidade cultural em um país tão permeado por diferentes culturas, sobretudo, o cuidado que se deve tomar para que não haja discriminação, já que estes grupos étnicos forjaram o molde da cultura que temos hoje.

Para Pereira (2002, p. 110), discriminação significa literalmente tratar alguém de uma forma diferente. Entende-se que pode ser definido como um comportamento manifesto, que se exprime através da adoção de padrões de preferência em relação aos membros do próprio grupo e/ou de rejeição em relação aos membros dos grupos externos. Assim, toma-se como ponto de reflexão a percepção da historiografia apresentada por esta fala:

Os índios teriam sido sempre grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses, como frequentemente afirmam os textos. Depreende-se que eles seriam desprovidos de todo e qualquer discernimento crítico sobre a própria situação de dominados pelos brancos. A importância do índio na História do Brasil só é salientada quando este se coloca a serviço do branco (DEIRÓ, 1994, p. 156).

Há de se pensar por esta premissa e através da análise feita nos livros didáticos, que prevalece nos livros e falas docentes, a visão de índios no início da colonização, - como se estivessem presos a um tempo histórico, submisso à sociedade europeia que é apresentada como sendo o ápice do desenvolvimento humano enquanto que índios e africanos são vistos como submissos grupos sem organização social. O mesmo acontece em relação aos negros. Tem-se a compreensão de que a história construída e narrada nos livros didáticos, segundo Schimidt e Cainelli, (2004, p. 139) reflete uma construção feita através do nominalismo, quando a análise proposta abstrai-se de realidades vividas pelos sujeitos históricos sociais, em proveito da mera descrição de quadro jurídico, regulamentar ou institucional, em vez de dar priori-

dade às relações sociais/culturais dos agentes históricos, que efetivamente são os autores da história, atribuindo vida e vontade às instituições ou categorias de análise.

No entanto, sabe-se que uma sociedade tem funções organizacionais e sociais, seguindo princípios e orientações cosmológicas e ancestrais fortemente marcadas por funções de subgrupos sociais (clãs, grupos etários, especialistas como pajés, profetas etc.), que articulados entre si conformam a possibilidade de existência do grupo étnico. Cada subgrupo exerce funções primordiais para a existência do grupo como tal, ou seja, cultural e etnicamente distinto de outros, especificamente as mulheres que assumem funções socioeducativas fundamentais para a continuidade do grupo. Neste estudo, Deiró (1994, p. 155), observa que as mesmas são apresentadas nos livros didáticos em mitos e lendas do Folclore brasileiro, apresentando um caráter impessoal, submissas aos caprichos dos grandes fazendeiros do início da colonização do Brasil, aparentemente sem julgamento de valor, seriam apenas descrições de uma cultura diferente.

Ribeiro (1987) ressalta que na história da colonização do Brasil, "ao homem português era dado o direito de usufruir da vida de todos os habitantes da colônia. Esse direito ocorria devido à sua condição de "senhor" da família patriarcal. Aliás, é oportuno explicitar aqui que família vem da palavra latina "famulus" que significa escravos domésticos de um mesmo senhor: mulheres, filhos, crianças, escravos, terras, etc. Eram "bens" pertencentes ao poder dito na época "naturalmente" construído ao deleite do gênero masculino". Mas, compreende-se que isso não significa que as mulheres indígenas eram passivas diante dos abusos e do sofrimento cometidos por estes senhores.

Notou-se que as mulheres indígenas e negras são apresentadas nos livros como submissas aos homens da tribo, sem nenhum empoderamento de direitos, apenas de deveres, ou supersticiosas, como pessoas de cultura mítica e inferior. Quanto a esses fatos, é visto um caráter impessoal dado à cultura indígena e afro brasileira nos livros didáticos, referindo à construção social que esta sociedade delimita, não reconhecendo a sociedade e padrões culturais.

Em uma sociedade extremamente homogeneizadora como a nossa, percebe-se que esses fragmentos da história e de discursos prevalecem, e são incutidos desde a primeira etapa educacional escolar, onde as crianças começam a ter contato com as diferenças raciais e sociais, e a definir como se posicionam diante das pessoas.

Trabalhar em sala de aula dialogando com o que os livros didáticos apresentam e com outros materiais didáticos sobre a Cultura Brasileira, buscando afirmar o lugar de sujeitos históricos dos povos indígenas é uma excelente oportunidade para romper o etnocentrismo, o qual sabe-se que é uma visão do mundo fundamentada rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura; por ele, o indivíduo julga e atribui valor à cultura do outro a partir de sua própria cultura. Tal situação dá margem a vários equívocos e ao preconceito que leva o indivíduo a considerar sua cultura a melhor ou superior (SILVA & SILVA, 2010, p.127).

Observa-se um fragmento do livro de História do 2º Ano do Ensino Fundamental, onde no 1º Capítulo demonstra uma representação da vida das crianças indígenas que vivem nas aldeias Kariri presentes nos Estados do Ceará e Pernambuco:

O menino Barasana tem 7 anos. Sua pele tem coloração marrom-avermelhada. O cabelo é liso, preto e curto. Esse menino gosta muito de brincar na mata. Ele se diverte ao subir em árvores, nadar no rio e brincar com outras crianças. Ele está sempre alegre e, logo que acorda, o seu rosto já mostra um sorriso. (R. C. T. 2013, p.18).

Pode-se pensar que a imagem representada a partir desse fragmento de texto demonstra ao leitor que a vida da família indígena é sempre harmoniosa, sem conflitos entre si e imunes a qualquer ameaça presente na floresta e além dela. No entanto, sabe-se que atualmente, os índios sofrem com as desigualdades em distribuições de terras, havendo conflitos com os grandes latifundiários, seja por terra para a criação de gado, pela derrubada da mata por madeireiros ou por vários outros problemas.

Assim, entende-se que falta o diálogo da real situação das famílias indígenas dentro da sala de aula. Outro

problema eminente o qual o livro não menciona é o enfrentamento das mulheres contra os grupos armados que desapropriam as suas famílias de suas terras. Nestas terras, estão enterrados seus pais, filhos e maridos mortos nestes conflitos, onde é tirada a sua sobrevivência e extinta a sua cultura.

Quando as crianças não têm contato com essa realidade, ou com textos que abordem essas questões, compreende-se que não se constrói um pensamento crítico da sociedade em que vive. Torna-se natural uma consciência onde se pensa que os índios e negros já possuem direitos, por tanto, não precisam de mais de algum olhar, uma visão desinformada e passiva da sociedade diante das questões do país.

Pensar as Famílias Indígenas do Nordeste Brasileiro

Percebe-se que as mulheres indígenas acabam sendo um grupo que pouco se ouve falar, até mesmo pouco pensamos, quando falamos de história das mulheres. Entende-se que além de o cotidiano indígena estar muito longe da maioria das pessoas, tem-se o problema do desrespeito a essa civilização. Os povos indígenas brasileiros são tratados como cidadãos de segunda classe, tendo suas vidas decididas por medidas governamentais arbitrárias e vivendo em constante conflito por disputas de terras. As mulheres indígenas acabam sendo alvos de violência sexual, ameaças e assassinatos. Fora as dificuldades em relação à saúde e a educação.

Compreende-se que as construções ideológicas subjacentes nos livros didáticos, algumas vezes, apresentam descrições de “selvagens”, capazes de guerras, bárbaros e terríveis. Sob a ótica da cultura branca, tais conflitos obviamente, eram absurdos, pois não são para conseguir a posse de uma terra, mas para vingar amigos e parentes. [...] No entanto, não cita, nem analisa o fato de que atualmente os índios estão confinados em reservas cujos limites territoriais foram delimitados pelos brancos (DEIRÓ, 1994, p. 157).

Revelou-se que os livros didáticos apresentam a família indígena como uma família patriarcal, onde em sua to-

talidade é regida pelos ensinamentos dos pajés ou outro membro da tribo com idade avançada distanciando-se cada vez mais da realidade em que se vive hoje. Outra questão, foco desta pesquisa, restringe-se ao papel da mulher indígena. Esta fica restrita apenas aos afazeres domésticos, como cozinhar, preparar a caça e tendo unicamente o papel maior de casar e ter filhos para perpetuar a descendência da tribo.

Entende-se que tanto no Brasil, como em outros países da América Latina, as mulheres indígenas desempenham historicamente um papel fundamental como agentes de mudanças nas famílias, comunidades e na vida de seus povos. Porém, a cultura indígena sempre tem sido tratada com muito desprezo no Brasil, fora a imagem caricata com que os indígenas são representados e a apropriação, às vezes errônea, que se faz da sua cultura. A ONU Mulheres (2013) destaca também que as indígenas são essenciais em diversas economias, trabalhando por segurança e soberania alimentar, além do bem-estar das famílias e comunidades.

Sabe-se que as mulheres indígenas são tem sido afetadas pelo modelo de desenvolvimento econômico presente no país. São elas que sofrem de forma mais contundente os impactos provocados sobre a sociedade quando a violência. A falta de recursos afetam seus cotidianos e se os indígenas perdem acesso aos recursos ambientais que garantem sua segurança e soberania alimentar na aldeia. Em alguns casos, aparecem nos livros didáticos relações entre brancos e índios de maneira estereotipada e fora dessa realidade. Luciano diz que:

Os conceitos de direitos e deveres, do que é certo e errado, do que é moral e imoral são absolutamente relativos, na medida em que variam de sociedade para sociedade e dependem dos elementos culturais e religiosos que os sustentam. Cito como exemplo o caso dos asilos para os idosos que são politicamente corretos para a sociedade moderna ocidental, mas são para muitos povos indígenas uma aberração moral, uma forma de os filhos ficarem livres dos pais, uma vez que entre os povos indígenas os seus sábios velhinhos têm um papel de destaque e ocupam um espaço privilegiado na comunidade e na família. (LUCIANO, 2006, p. 209 - 210)

Exemplificando, torna-se comum, entre os povos indígenas, uma divisão das tarefas entre homem e mulher e isto significa que existem atividades que são feitas somente pelas mulheres e outras, somente pelos homens. Numa visão acrítica da realidade desses povos, as tarefas relacionadas ao preparo dos alimentos, ao cuidado com as crianças e algumas atividades na roça são, geralmente, de responsabilidade das mulheres, sem discutir o contexto desse índio no país. Já os homens são responsáveis pela derrubada do mato para a criação da roça, pelas atividades de caça, de guerra, entre outras.

É importante dizer que as atividades feitas por cada um dos gêneros (feminino ou masculino) se complementam, pois juntas garantem a qualidade de vida de toda a comunidade. O que seria da refeição de uma família sem o trabalho realizado pelos homens que saíram para caçar ou pescar? E como esta seria sem o trabalho das mulheres que prepararam toda comida?

Juntos, homens e mulheres são responsáveis pela produção dos alimentos, das redes, dos bancos, das casas, das canoas, das ferramentas utilizadas no dia a dia, como vasos de cerâmica, cestos, flechas, arcos etc. Vemos assim que o trabalho de cada membro do grupo é fundamental para toda comunidade.

Algumas Considerações

O livro didático de história como instrumento de apoio no processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem tem sido alvo de inúmeras discussões sobre a forma como a história dos índios e negros são abordadas. Nesse estudo analisaram-se cinco livros didáticos de história aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de muitos estados nordestinos, especialmente o da Bahia, - buscando compreender como são retratadas as populações indígenas e afros brasileiras nos livros de história. Na análise feita, observou-se que a expansão marítima europeia e a chegada do colonizador ainda é o marco utilizado para trabalhar com a “ocupação” da América pelos europeus. A população indígena não é retratada antes da chegada do colonizador, sendo evidenciada sua presença a partir do contato e com o conseqüente “choque cultural”.

Nesse sentido, percebe-se a evidência e a invisibilidade indígena e do negro nos livros didáticos de história, que ainda traz os protagonistas na história do passado, sem historicizar como estes grupos étnicos viviam e sem fazer relações com a atual situação desses grupos com variadas culturas e formas de vida diferenciadas. Assim, entende-se que essa ausência da discussão com olhos na atualidade, contribui para a criação de estereótipos e preconceitos em torno das comunidades.

Compreende-se ainda que o livro didático é um produto de construção social e ideológica. E como tal reflete uma visão de um grupo e serve para atender determinados interesses. Assim, é essencial ao professor, enquanto mediador do conhecimento histórico, esclarecer aos alunos que aquelas ideias representam uma visão particular de determinado fato, além de fomentar que os pontos ocultos da história do Brasil que narram à realidade destes povos e que há outras possibilidades de interpretação e leituras diversas.

Como se deu o processo de constituição familiar e educacional que temos hoje? Que influência tem estes povos na nossa cultura? Estas são questões pertinentes e que não cabe somente nesta pesquisa responder. Pelo contrário. Pelo livro didático, temos uma porta aberta para analisar e pensar as relações sociais que temos hoje além de refletir sobre os resquícios dos possíveis processos de discriminação que se deu durante séculos através de manuais incompletos ou pouco trabalhados.

Compreende-se que a ação educativa acontece quando se tem compreensão da realidade social em que se está presente. Através de novas leituras que poderão ajudar a outros homens a refletir sobre a importância desses povos na construção da identidade do nosso país.

E esse é o objetivo do ensino da história e da cultura indígenas, onde o que deve ser ensinado deve ser relacionado ao passado vivido, mas também seu atual papel social, cultivando e construindo a identidade cultural nacional, que pode e deve manifestar-se de forma intensa em uma sociedade que prega a diversidade cultural, como a do Brasil. Para que todo o processo educacional seja a herança cultural deve-se cultivar e refletir sobre a

identidade cultural desses grupos, buscando conscientizar alunos e professores sobre a diversidade cultural existente no Brasil e principalmente possibilitando mudanças em práticas a partir da práxis.

Notas

1 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inserindo nesta o Artigo 26-A da LDB, (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), promovendo a igualdade etnicorracial na Educação básica, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Referências

- ALMEIDA, S. G. E. L. P. D. **Mulheres Indígenas: Guardiãs da Tradição**, p. 1 - 7, 2001.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 20 Dezembro 1996. 1 - 31.
- _____. Lei Federal nº 11.645/08 in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- CAINELLI, M. A. S. E. M. **O Livro Didático e o Ensino de História**. In: CAINELLI, M. A. S. E. M. *Ensinar História*. 1ª. ed. São Paulo: Scipione, 2004. Cap. 9, p. 134 - 146.
- COSTA, R. M. C. E. F. L. D. **A Temática Indígena no Livro Didático**, Curitiba, 2012. 1 - 14.
- COUTINHO, N. A. T. M. D. S. E. D. P. R. O Discurso Histórico Presente no Livro Didático: Uma abordagem ideológica e historiográfica. **Antíteses**, Campo Grande, Julho 2010. 837 - 856.
- FONTANA, L. L. F. E. M. Z. Discurso sobre Temáticas Indígenas em Livros Didáticos de História. **Revista Recorte**, Campinas, 2010. 1 - 13.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, Tempo de novo descobrimento**, Rio de Janeiro, Julho 2004. 11 - 33.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Quem são**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#> Acesso em 01 de Novembro de 2015.

GRUBITS, S. *Mulheres Indígenas Brasileiras: Educação e Políticas Públicas. Psicologia e Sociedade*, Campo Grande, 2014. 116 - 125.

LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático, **História Indígena**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, 2008. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/287>. Acesso em 26 de Setembro de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCIANO, G. D. S. Gênero. In: LUCIANO, G. D. S. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Cap. 7, p. 208 - 216.

MANIA DE HISTÓRIA - Blog multidisciplinar e de apoio didático para estudantes e curiosos em geral. **Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: HISTÓRIAS ENTRECRUZADAS**. 2009. Disponível em: <http://maniadehistoria.wordpress.com/mulheres-e-educacao-no-brasil-colonia/> Acesso em 15 de Outubro de 2015

MEKSENAS, P. **Contextos do Livro Didático e Educação**. Perspectiva, Florianópolis, 2010. 129 - 143.

MIRANDA, J. S. **Mulheres indígenas, Igreja e escravidão na América Portuguesa**. Em Tempo de Histórias, 2003. 1 - 16.

NOSELLA, M. D. L. C. D. **As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos**. 2ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Marcos E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.

RIBEIRO, Vanise e ANASTASIA Carla. **Encontros com a História**. Vol.1. São Paulo: Editora do Brasil. São Paulo, 1996.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. 6ª série. São Paulo: Nova geração, 2008.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TV Humana, **Vida Indígena**. Disponível em: <http://www.tvhumana.com/2014/06/11/vida-indigena-selecao-humana-379-videos/> Acesso em 26 de Setembro de 2015.

VERDUM, R. **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

Recebido em 10 de fevereiro de 2016.

Aceito em 23 de maio de 2016.

A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS

*Lucas Antunes Machado*¹

*Jordana Wruck Timm*²

*Claus Dieter Stobäus*³

Resumo

Este artigo objetiva apresentar e desenvolver reflexões relativas ao Projeto Pedagógico Complementar (PPC) do curso de Licenciatura em Psicologia de uma Universidade privada de Porto Alegre/RS. Tendo em vista a homologação emitida pelo Ministério da Educação (MEC/CNE/CES), do Parecer nº 338/2009 e da Resolução 5/2011, a Faculdade de Psicologia (FAPSI) dessa instituição viu-se desafiada a elaborar um Projeto Pedagógico em consonância com as exigências do Art. 13 do documento supracitado. Encontra-se no PPC o compromisso com a formação de professores de Psicologia com vistas à complementação à formação do psicólogo e, também, ao oferecimento de um ensino comprometido com valores ligados à solidariedade, cidadania e educação inclusiva. Conclui-se com indagações referentes a não obrigatoriedade do ensino de Psicologia em legislação vigente da educação, como é o caso da LDBEN (Lei nº 9.394/96), com as limitações do presente artigo, assim como se sugere o emprego de estudos de cunho empírico sobre o tema.

Palavras-chave: Licenciatura em Psicologia. Projeto Pedagógico Complementar. Ensino de Psicologia.

1 Professor de Psicologia no Instituto de Educação Rubem Dario. Graduando no curso de Psicologia da Escola de Humanidades da PUCRS. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas na Formação de Educadores. E-mail: lucas.machado@outlook.com.br.

2 Doutoranda em Educação (PUCRS); Bolsista CAPES. E-mail: jordana.timm@acad.pucrs.br.

3 Pós-doutor em Psicologia (Universidad Autónoma de Madrid-ES); Doutor em Ciências Humanas-Educação (UFRGS); Professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCRS) e no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica (PUCRS). E-mail: stobaues@pucrs.br.

The Education of Psychology professors: The Complementary Pedagogical Project of Psychology degree of a private university in Porto Alegre/RS

Abstract

The main objective of this article is to present and develop reflexions related to the complementary pedagogical project (CPP) of the psychology degree in a private university in Porto Alegre/RS. In view of the (issued approval) by the Ministry of Education (MEC/CNE/CES), from the notion n° 338/2009 and from the resolution 5/2011, the psychology college (FAPSI) of this institution had seen itself challenged to create a pedagogical project in consonance with the requirement of the Article 13 from the above document. It is found in the CPP the commitment with the training of the psychology's teachers in view of the complementation of psychologist's training and, also, to the offer of a committed teaching with values connected to solidarity, citizenship and inclusive education. It concludes with inquires regarding non-compulsory teaching of psychology in current law education, as in the case of LDBEN (Law n°9394/96), with the limitations of this paper, as well as it suggests the use of studies of empirical nature about the theme.

Key words: Psychology Degree. Complementary Pedagogical Project. Psychology Teaching.

La Formación de Profesores de Psicología: El Proyecto Pedagógico Complementar de la Licenciatura en Psicología de una Universidad Privada en Porto Alegre/RS

Resumen

Este artículo objetiva presentar y desarrollar reflexiones sobre el Proyecto Pedagógico Complementar (PPC) del curso de Licenciatura en Psicología de una universidad privada de Porto Alegre/RS. Teniendo en cuenta la homologación emitida por el Ministerio de la Educación (MEC/CNE/CES), del parecer n° 338/2009 y de la Resolución 5/2011, la Facultad de Psicología (FAPSI) de esta institución se vio desafiada a preparar un Proyecto Pedagógico de acuerdo con los requisitos del Art. 13 del citado documento. Se encuentra en el PPC el compromiso con la formación de profesores de Psicología con el fin de complementar la formación del psicólogo y, también, la oferta de una enseñanza comprometida con los valores ligados a la solidaridad, la ciudadanía y la educación inclusiva. Concluye con preguntas acerca de la no obligación de la enseñanza de Psicología en la legislación educativa actual, tales como la LDBEN (Ley n° 9.394/96), con las limitaciones de este artículo y se sugiere el uso de estudios de naturaleza empírica sobre el tema.

Palabras-clave: Licenciatura en Psicología. Proyecto Pedagógico Complementar. Enseñanza de Psicología.

Introdução

Em 15 de março de 2011, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior (MEC/CNE/CES) homologa a Resolução 5/2011, que, em seu bojo, traria intensas modificações nos cursos de Graduação em Psicologia do Brasil. Essas mudanças se ancoram no que dita o Art. 13 desta legislação, que dá suportes para a elaboração de um Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a formação de professores de Psicologia. Antes da homologação do documento supracitado, outro documento, o Parecer nº 338/2009, já propunha alterações no Art. 13 da Resolução 8/2004, já que este carecia de clareza quanto à definição da questão da formação de professores de Psicologia, exigindo revisão.

Neste sentido há um compromisso por parte dos dois documentos com a formação de professores de Psicologia, por meio de um PPC diferenciado que seja elaborado pelas instituições de ensino que ofereçam o curso de Psicologia, em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002). Encontra-se nos dois documentos uma proposta para formação de professores de Psicologia para atuarem junto à construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos técnicos e profissionalizantes e na educação continuada. Prevê-se, ainda, uma formação que embase a atuação do futuro docente em Psicologia para atuar junto a contextos de educação informal, como abrigos, centros socioeducativos e outras instituições.

A formação de professores de Psicologia no país vinha sofrendo intensa diminuição nos últimos anos o que acarretou, por sua vez, em um maior investimento, por parte das instituições de Ensino Superior nas ênfases clínica e organizacional no que se refere à formação do psicólogo brasileiro. Em suma, a Licenciatura em Psicologia, nas poucas instituições que ainda a contemplavam, estava restrita a algumas poucas instituições públicas que as mantinham em seus currículos.

São duas as hipóteses que levantamos a respeito da constante diminuição da Licenciatura nos cursos de Psi-

cologia e de sua incipiente discussão na formação do psicólogo. A primeira se pauta no que assinala Gomes (2012) a respeito de a partir de 1930 o ensino formal de Psicologia nos cursos superiores iniciar, sendo que no bojo da formação do psicólogo está a ênfase na atuação na área clínica com foco no conhecimento da psicopatologia e da personalidade. Sendo que a ênfase na atuação clínica se mantém na formação do psicólogo até hoje. Nesse sentido, observa-se que a formação de professores de Psicologia para atuarem no ensino médio vem se tornando pouco atraente para alunos de graduação em Psicologia (SIMÕES; PAIVA, 2007).

A segunda hipótese que levantamos corrobora estudos que vem demonstrando maior valorização atribuída aos cursos de Bacharelado por sua vinculação à formação do pesquisador em detrimento à Licenciatura, que, por sua vez, se vincula com a formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio (CANDAU, 1987; GATTI, 1997; FREITAS, 1999). Coadunados com a perspectiva das autoras supracitadas, Guedes e Ferreira (s/d) ainda alertam para a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura nas Universidades brasileiras, tendo em vista que na maioria destas instituições ainda persiste esta modalidade de formação que toma para si dois objetivos: maior ênfase na formação de pesquisadores (Bacharelado) e formação de professores (Licenciatura). No que tange a formação de professores, as mesmas autoras (s/d) ainda referem outro dilema que diz respeito a não superação do esquema "3+1", que, segundo Gatti (2010) e Fernandes e Cunha (2013) é um modelo que surge no final dos anos de 1930, no bojo da formação de bacharéis em que se acrescenta um ano a mais na formação do bacharelado com disciplinas da área da educação para fins de obtenção da Licenciatura e dirigida à formação de professores para o ensino secundário. Ou seja, observa-se que a iniciação profissional dos estudantes dos cursos de Licenciatura vem sendo relegada aos últimos anos da faculdade o que implica, em última análise, inferirmos que o professor se fará em sala de aula, no futuro (BOCCHESI, 2008).

Encontra-se na literatura indagações a respeito da escassez de informações, reflexões e debates em relação ao

ensino e à formação de professores de Psicologia e da desvalorização desse profissional no meio acadêmico (AMADO, 2013; PANDITA-PEREIRA; SEKKEL, 2012), assim como questionamentos referentes a pouca produção de pesquisas sobre cursos de Licenciatura em Psicologia, ensino dessa disciplina no ensino médio e do pouco conhecimento a respeito das experiências de licenciados em Psicologia na escola (KOHATSU, 2010). Este cenário pode prejudicar a visão que estudantes e docentes de Psicologia têm a respeito desta modalidade de formação, implicando em um reduzido interesse de psicólogos pela atuação no ensino médio, em uma oferta reduzida de cursos de Licenciatura em Psicologia e na descrença que formadores de psicólogos têm a respeito do ensino de Psicologia ser passível de discussões na formação do psicólogo (AMADO, 2013; BARROS, 2007), ou, ainda, na crença que muitos psicólogos têm de que a atuação desse profissional deve ser voltada, por excelência, a área clínica, social ou crítica (MRECH, 2007).

Porém, quando se encontram na literatura científica debates sobre o ensino de Psicologia observa-se constante menção a respeito dessa disciplina na formação dos jovens. Surge na metade do século XIX como disciplina no ensino regular (SOLIGO; AZZI, 2008); tem como seu principal sustentáculo as Escolas Normais (GOMES, 2012); na Reforma Benjamin Constant substitui a disciplina Filosofia com o nome de Psicologia e Lógica dando origem a outra disciplina chamada Pedagogia e Psicologia que faria parte do currículo das Escolas Normais (Mrech, 2007); compondo parte importante da formação de professores no currículo da escola com a matéria Psicologia Infantil (CIRINO; MIRANDA, 2013); ocupando posição de destaque em cursos de ensino técnicos e profissionalizantes das áreas da Saúde, Direito, Relações Humanas e formação de professores (SOLIGO; AZZI, 2009); e estando os licenciados em Psicologia habilitados para compor o corpo docente de cursos de nível médio (AMADO, 2013).

As diferenças entre Psicologia Escolar, Psicologia Clínica e ensino de Psicologia vêm tendo destaque nas discussões a respeito da inserção da Psicologia como disciplina na escola. Essas discussões se pautam na premissa de que alguns professores de Psicologia do ensino médio

podem confundir suas atividades com a de um orientador vocacional (MACHADO; SEKKEL, 2013), assim como quando é solicitado pela escola ao profissional contratado para ser professor de Psicologia que atenda casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades nas relações escolares e que faça encaminhamentos de atendimento psicológico e especializado (SOUZA, 2007). Como se pode perceber, há uma dificuldade tanto por parte do professor de Psicologia quanto dos profissionais da escola em identificar as diferenças no que tange as funções do professor de Psicologia e do Psicólogo Escolar.

Portanto, se faz necessário definir as diferenças no que se refere às funções de Psicólogo Clínico, Psicólogo Escolar e professor de Psicologia (SEKKEL; MACHADO, 2007; MACHADO; SEKKEL, 2013). Segundo as autoras, ao afirmarmos essas diferenças, estaremos dando ênfase na função do professor de Psicologia como o profissional que faz parte de uma equipe de docentes da escola e que, por sua vez, media a aprendizagem de conteúdos conceituais importantes na formação do aluno. Essa concepção do professor de Psicologia como mediador do processo de aprendizagem conceitual corrobora o que nos ensina Souza (2007, p. 262) ao conceituar o ensino de Psicologia como “(...) um espaço eminentemente de formação, de socialização do conhecimento acumulado no campo da Psicologia, de reflexão sobre a constituição da subjetividade humana (...)”.

Frente ao conceito de ensino de Psicologia, cabe ao profissional psicólogo que pretende atuar como docente da disciplina Psicologia em uma escola de ensino médio atentar para algumas questões que Pires (2009, p. 116) assinala:

Para tanto, o psicólogo precisa experimentar-se no campo, ensaiar alternativas, agregar compromissos, rever seu aparato conceitual, contextualizar seu fazer, adquirir relevância. É preciso que leve em consideração, ao inserir-se nesse lugar, de que forma significará a docência, se esta será compreendida como prática social, transmissão de conhecimentos psicológicos, continuação e transposição da clínica psicológica, auxílio ao autoconhecimento ou problematização de saberes e fazeres (...).

A justificativa do presente artigo se dá no sentido de se pensar o fazer da Psicologia na Educação para além da formação clínica ou escolar, práticas já comuns e consolidadas na formação do psicólogo brasileiro. Entendemos que a Psicologia, enquanto campo prático e científico vem produzindo expressivo número de estudos que contribuem para o entendimento de alguns fenômenos da realidade social e, nesse sentido, pode contribuir para uma formação crítica de adolescentes e jovens do ensino médio sobre sua realidade biopsicossocial. Frente ao exposto, o objetivo deste artigo é apresentar e desenvolver reflexões relativas ao Projeto Pedagógico Complementar (PPC) do curso de Licenciatura em Psicologia de uma Universidade privada de Porto Alegre/RS, tendo como principal referência o Parecer nº 338/2009 e a Resolução 5/2011 emitidos pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Ensino Superior (MEC/CNE/CES).

O Projeto Pedagógico Complementar do curso de licenciatura em Psicologia

O PPC que ora apresentamos é fruto de intensa mobilização do corpo docente pertencente ao núcleo docente estruturante de uma Universidade de grande porte, localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Na intensão de elaborar um Projeto Pedagógico Complementar que contemplasse, em linhas gerais, todas as propostas que emergem da Resolução 5/2011 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), é que se faz possível a elaboração e a presente apresentação do referido projeto.

Para fins de organização e clareza do que é proposto pelo PPC da Licenciatura em Psicologia da referida instituição, apresentar-se-á, a seguir, respeitando a ordem do que se apresenta no próprio projeto, os principais tópicos que o estruturam, são eles: a) justificativa, organização didático-pedagógica e objetivos do curso; b) perfil do egresso; c) princípios teórico-conceituais; d) práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem; e) estrutura curricular e disciplinas ofertadas; f) estágio supervisionado; g) atividades complementares; h) educação a distância e avaliação do projeto pedagógico do curso; e i) ementa e referências bibliográficas.

Justificativa, organização didático pedagógica e objetivos do curso

A implantação do PPC de Licenciatura em Psicologia se dá bojo da formação de psicólogos, já existente na instituição há cerca sessenta anos, porém com vistas a atender ao que promulga a Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, que institui as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia e estabelece, entre outros, normas para o Projeto Pedagógico Complementar para formar professores de Psicologia comprometidos, sobretudo, com políticas públicas de educação e educação inclusiva. É nesta linha que o presente projeto dá ênfase na formação de professores com vistas a fomentar recursos humanos qualificados para o ensino de Psicologia em estabelecimentos de educação formal e não formal, assim como busca a ampliação dos saberes pedagógicos para áreas referentes a conhecimentos metodológicos e didáticos ligados ao ensino de Psicologia.

Há, na justificativa da implantação do projeto, o reconhecimento de que os conhecimentos oriundos da ciência psicológica têm a oferecer importante suporte e contribuição no que diz respeito ao exercício de competências e habilidades ligadas ao ensino, sobretudo ao ensino básico. Além disso, encontra-se um compromisso por parte do projeto em ampliar o campo de atuação dos psicólogos formados por esta instituição. O comprometimento com valores solidários e de cidadania é um dos pontos que mais se destacam na justificativa do presente projeto porque está comprometido com "(...) a reflexão crítica e criativa na promoção de novos contextos de pensamento e ação em Psicologia (...)" (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2011, p. 2).

No que toca a forma de ingresso, segundo normas da Faculdade de Psicologia da instituição a que estamos nos referindo, será mediante apresentação de diploma de bacharelado em Psicologia, tendo em vista que se trata de apostilamento para graduados em Psicologia. Os alunos graduados em Psicologia, a partir da vigência do presente projeto, poderão cursar um limite de disciplinas da Licenciatura em caráter eletivo em concomitância ao curso de formação de psicólogo, porém somente receberão o res-

pectivo apostilamento após a expedição do diploma de graduação. Nesse sentido, observa-se consonância entre o que propõe o presente projeto e o que exigem as DCN's de 2011 quando em seu Art. 13, parágrafo 4º discorrem que "os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática de ensino" (BRASIL, 2011, p. 6).

A importância da articulação entre os saberes oriundos dos conhecimentos psicológicos (formação de psicólogos) e das disciplinas de cunho pedagógico (Licenciatura em Psicologia) se dá no sentido de que a Licenciatura em Psicologia, assim como as demais Licenciaturas, tenha como objetivo principal que os alunos aprendam a ensinar os conhecimentos da Psicologia (MACIEL, 2009).

Como objetivo geral destaca-se no PPC para a formação de professores de Psicologia da faculdade em questão a complementação da formação de psicólogos, reiterando o caráter de apostilamento da Licenciatura em Psicologia, capacitando esses profissionais para o exercício da docência articulando aos saberes específicos da Psicologia os conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos oriundos da Educação e de suma necessidade para a formação do educador. Como objetivos específicos do projeto encontra-se a necessidade de:

- habilitar o professor de Psicologia a atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação não formal, tais como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;
- proporcionar o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes;
- proporcionar o desenvolvimento de competências específicas para a intervenção no cenário educacio-

nal contribuindo com saberes que promovam práticas inclusivas e o desenvolvimento de habilidades interpessoais que contribuam para o trabalho em equipes interdisciplinares.

Perfil do egresso

O perfil do egresso da Licenciatura em Psicologia desta instituição alinha-se com a proposta de formação de professores de Psicologia das DCN'S de 2011 (p. 5) no sentido de formar profissionais "(...) comprometidos com valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamento e ação". Nesta perspectiva é exigido que o egresso da Licenciatura em Psicologia da referida faculdade seja capaz de evidenciar uma formação consistente e atualizada que esteja comprometida aos valores da sociedade, da cidadania e, sobretudo, com a realidade complexa da educação do país. Além disso, é esperado que o egresso seja capaz de conduzir processos de ensino-aprendizagem referentes aos conteúdos que fazem parte do aporte teórico da Psicologia; adquira ao longo da formação competências pedagógicas que lhe deem suporte para o ensino de Psicologia; seja capaz de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamento e ação a partir das reflexões psicológicas.

O perfil de egresso almejado pela presente diretriz e decorrente projeto pedagógico alinha-se com o que nos propõe Barros (2013) no que se denomina Psicologia e educação contra a barbárie. Quando se exige deste egresso a capacidade de comprometimento com valores solidários e cidadãos parte-se do pressuposto que este mesmo egresso, no exercício da docente em uma sala de aula, estará capacitado a trabalhar a consciência dos alunos para a desbarbarização. Neste sentido, caberá ao professor de Psicologia a função de ajudar os alunos a refletirem sobre como somos violentos com as pessoas das formas mais sutis e diretas possíveis, assim como dar atenção especial aos mecanismos e funcionamentos psicológicos subjacentes a esses comportamentos, baseado em uma educação para os direitos humanos (BARROS, 2013). Essa compreensão da função social do professor de Psicolo-

gia se vista do ponto de vista sistêmico, coloca a escola como locus privilegiado de crescimento intelectual, pessoal, profissional e social, contribuindo na construção de valores, democracia e cidadania dos jovens e, por sua vez, superando as desigualdades (SEIFFERT; HAGE, 2008).

O Projeto ainda trás como competências para o egresso o compromisso com as transformações político-sociais por meio de uma postura ética e de respeito às diversidades e a capacidade de conceber, implementar e avaliar políticas públicas que envolvam as finalidades da educação inclusiva. Chamou-nos atenção essas duas competências exigidas pelo PPC da Licenciatura em Psicologia dessa instituição por sua articulação com dois parágrafos das DCN's de 2011 que, na perspectiva da formação de professores de Psicologia, reza que os PPC deverão, entre outros, ter a seguinte prerrogativa:

possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva (...) compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalecer a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva (BRASIL, 2011, p. 5).

Com isso, nota-se a preocupação em adequar a prática pedagógica nas formações de professores de Psicologia com as propostas, ou melhor, com as exigências de uma educação inclusiva, bem como, buscam compreender e fortalecer políticas públicas capazes de se articularem com as finalidades da educação inclusiva, levando em conta a realidade educacional.

Princípios teórico-conceituais

No que tange aos princípios teórico-conceituais, o PPC de Licenciatura está de acordo com tais princípios estabelecidos pelo Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Psicologia da instituição em questão. Nesse sentido, a organização curricular do presente PPC ficará organizado da seguinte forma: Disciplinas Comuns, Disciplinas Específicas, Práticas Profissionais e Atividades Complementares.

As Disciplinas Comuns têm como objetivo estabelecer uma base epistemológica, teórica e metodológica para o exercício da docência em Psicologia, portanto, essas disciplinas denominadas “comuns” a outras Licenciaturas ministradas na Universidade oportunizarão ao discente o desenvolvimento de competências e conhecimentos para o trabalho interdisciplinar. Nas Disciplinas Específicas encontre-se a busca pelo desenvolvimento e aprimoramento no aluno de competências e habilidades para o exercício da docência em Psicologia nos diversos contextos que esse possa se dar. Também se enfatiza o desenvolvimento da interdisciplinaridade por meio da conjugação entre disciplinas teóricas e práticas de docência. A organização curricular ainda exige que Práticas Profissionais sejam realizadas para cumprimento satisfatório do PPC da Licenciatura, portanto, através de disciplinas de estágios supervisionados de docência em Psicologia que promovam o contato do aluno da Licenciatura com diferentes situações e contextos de instituições educativas,

(...) permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em situações reais de trabalho docente, bem como, capacitando para o desenvolvimento de atividades em equipe. Tais práticas serão desenvolvidas por meio dos estágios em Instituições de Educação Formal e não Formal (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2011, p. 6).

Por fim, as Atividades Complementares são oportunidades de integralização complementação à formação acadêmica, pelas quais os alunos se aproximam do exercício profissional. Para fins de cumprimento satisfatório, o discente deverá, ao longo da formação em Licenciatura, cumprir o total de 110 horas de Atividades Complementares. A instituição oferece, por meio de suas várias unidades, e através da Educação Continuada, cursos de extensão dos mais variados para que alunos da instituição e de outras IES possam complementar sua formação.

Práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem

Como práticas pedagógicas e ações docentes e discentes da Licenciatura em Psicologia da faculdade a que

estamos nos referindo, entende-se a preparação e o direcionamento desses alunos para um perfil de educador comprometido com as transformações e valores políticos e sociais, sendo capaz de articular os saberes específicos da área com os conhecimentos específicos didáticos e metodológicos da Educação, na intenção de construir políticas públicas de Educação. Outra prática pedagógica do PPC da Licenciatura em Psicologia visa à participação dos alunos, desde seu ingresso no curso, em atividades de extensão e inserção no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da instituição, no intuito de que os mesmos desenvolvam práticas acadêmicas associadas aos Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelos pesquisadores do Programa (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2011).

A definição do sistema de avaliação da aprendizagem do aluno pela FAPSI no curso de Licenciatura em Psicologia fica a ser definido no plano de ensino das disciplinas, todavia, este seguirá os critérios estabelecidos pelo regimento geral da Universidade. De modo geral, o sistema de avaliação da aprendizagem caracteriza-se por um sistema processual sistemático de avaliação do desenvolvimento do aluno por meio de provas, produção científica, seminários e trabalhos. Tendo em vista que o PPC do curso de Licenciatura em Psicologia dessa instituição não realizará o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), será realizada uma produção acadêmica nos estágios supervisionados I e II em substituição ao mesmo.

Estrutura curricular e disciplinas ofertadas

Tendo em vista atender ao que promulga o parágrafo 4º, do Art. 13, da Resolução 5/2011, que estabelece que os conteúdos que caracterizam a formação de professores de Psicologia deverão ser adquiridos ao longo do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática docente (BRASIL, 2011) que o PPC do curso de Licenciatura da FAPSI conta com uma estrutura curricular composta por um total de 10 disciplinas, além das atividades complementares (oferecidas nos níveis I a III).

Entre as disciplinas oferecidas, são oferecidas no nível I: Didática; Organização e Políticas da Educação Básica;

Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola; e Língua Brasileira de Sinais. No nível II: Educação Especial e Processos Inclusivos; Metodologia do Ensino de Psicologia I; e Estágio Supervisionado I; No nível III: Metodologia do Ensino de Psicologia II; Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais; e Estágio Supervisionado II. Todas essas disciplinas são de quatro créditos, com exceção de três: Metodologia do Ensino de Psicologia I e II e Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais, que são de dois créditos cada.

Essas e outras atividades, com base no PPC da referida instituição, está com a carga horária assim distribuída: 110h para as atividades complementares; 180h para o estágio de campo; 510h para os 34 créditos a serem cursados; além das outras atividades adicionais aos créditos. Sendo que o montante dessas atividades e créditos totalizam em 800 horas na carga horária do curso.

Com isso, observa-se, o compromisso que a Licenciatura em Psicologia da faculdade em questão tem com a formação de professores comprometidos com as mais variadas facetas do ensino. Nesse sentido, as disciplinas que compõem a formação do professor de Psicologia desta instituição levam em consideração o caráter multifacetado da realidade educacional e, por meio de disciplinas como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais e Educação Especial e Processos Inclusivos¹, leva a cabo a preocupação desta instituição em preparar profissionais em sintonia com a demanda, cada vez maior, de profissionais capacitados para trabalharem com os mais diversos públicos, na perspectiva dos direitos humanos e da inclusão social.

Nesse interim, corrobora o que na Resolução 5/2011, parágrafo 3º, aparece como sendo compromisso da formação de professores de Psicologia considerar "(...) as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdos, bem como na escolha de estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção" (BRASIL, 2011, p. 6).

Ementa e referências bibliográficas

Quadro 1 – Ementas e bibliografia básica. Fonte: criada pelos próprios autores com base nas informações fornecidas no PPC da instituição.
Table 1 - Menus and basic bibliography. Source: created by the authors based on information provided in the PPC institution.

| PERÍODO | COMPONENTE |
|---------------------|---|
| Nível I | Didática |
| Ementa | Estudo dos pressupostos filosóficos e históricos da Didática, da relação professor-aluno e do planejamento e elementos do ensino em uma visão crítica sobre o processo educativo, numa abordagem construtivista e interdisciplinar, fundamentada no paradigma da complexidade. |
| Bibliografia Básica | BECKER, F. A epistemologia do professor . Petrópolis, Vozes, 2003. LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos . São Paulo, Loyola, 2001. LOCH, J.M.P. et al. Planejamento, metodologia e avaliação . Porto Alegre, Mediação, 2009. |
| Nível I | Organização e Políticas da Educação Básica |
| Ementa | Estudo do sistema educacional brasileiro, de seus aspectos organizacionais, de suas políticas e das variáveis intervenientes na Educação Básica. Análise teórico-prática da legislação vigente, aplicada à organização escolar em seus aspectos administrativo-pedagógicos, na perspectiva da transformação da realidade social. |
| Bibliografia Básica | BRANDÃO, C.F. Estrutura e Funcionamento do Ensino . São Paulo, Avercamp, 2004. CARNEIRO, M.A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo . Petrópolis, Vozes, 2006. LIBÂNEO, J.C.; TOSCHI, M.S. (org.). Educação escolar: políticas, estrutura e organização . São Paulo, Cortez, 2009. |
| Nível I | Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola |
| Ementa | Análise da importância da inclusão das tecnologias educacionais na sala de aula. Estudo do uso pedagógico dos recursos tecnológicos como mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem. Estímulo à construção de uma visão crítica dos meios e das informações por eles veiculadas, possibilitando aos alunos serem menos passivos e consumidores e bem mais apropriados da cultura digital em benefício de sua autoconstrução como sujeitos. |
| Bibliografia Básica | LEITE, L.C. (org.). Tecnologia Educacional: Descubra suas possibilidades na sala de aula . Petrópolis, RJ, Vozes, 2009. FREIRE, F.M.P.; PRADO, M.E. O computador em sala de aula: articulando saberes . Campinas, SP, UNICAMP/NIED, 2000. Retrieved from http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro2/index.html MORAN, J.M.; ALMEIDA, M.E.B. Integração das Tecnologias na Educação – Salto para o Futuro . Brasília, Ministério da Educação, 2005. |
| Nível I | Língua Brasileira de Sinais |
| Ementa | Estudo teórico e prático dos aspectos de aquisição e desenvolvimento da LIBRAS e análise dos fatores sócio-culturais da comunidade surda. |
| Bibliografia Básica | OLIVER, S. Vendo Vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos . Rio de Janeiro, Imago, 1990. QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos . Porto Alegre, Artmed, 2004. MULLER, R.Q. O "Bi" em bilinguismo na educação de surdos . Florianópolis, UFSC, 2006. |
| Nível II | Educação Especial e Processos Inclusivos |
| Ementa | Estudo dos processos educativo e de escolarização da pessoa com deficiência/altas habilidades, nos aspectos biopsicossociais, históricos e filosóficos. Análise dos fundamentos sobre os quais se assentam as ações afetivas de educação inclusiva em seus aspectos teóricos e práticos. Análise de propostas metodológicas para atendimento de diferentes deficiências/altas habilidades. |
| Bibliografia Básica | BEYER, H.O. Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais . Porto Alegre, Mediação, 2011. CARVALHO, R.E. Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico . Porto Alegre, Mediação, 2011. SASSAKI, R.K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos . Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997. |
| Nível II | Metodologia do Ensino da Psicologia I |
| Ementa | Estudos dos recursos necessários e sua adaptação para os procedimentos de ensino na educação básica e nos espaços não formais. Organização de unidades de ensino. Aspectos atitudinais do professor e a relação interpessoal na sala de aula. |
| Bibliografia Básica | HORN, M.G.S. et al. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil . Porto Alegre, Artmed, 2008. SADALA, A.M.F.A.; AZZI, R.G. Psicologia e Formação Docente . Desafios e conversas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002. VASCONCELLOS, C.S. Planejamento – Plano de Ensino e Projeto de Educativo . São Paulo, Libertad, 2005. |
| Nível II | Estágio Supervisionado I (150h) |
| Ementa | Integração teórico-prática de conhecimentos, habilidades e atitudes para uma prática docente a ser desenvolvida em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e em contextos de educação não formal. Atividades desenvolvidas com supervisão da Universidade. |
| Nível III | Metodologia do Ensino da Psicologia II |
| Ementa | Estudo dos recursos pedagógicos e sua adaptação para os procedimentos de ensino no contexto da educação formal e não formal de jovens e adultos. Organização de unidades de ensino. Aspectos atitudinais do professor e a relação interpessoal na sala de aula. |
| Bibliografia Básica | LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar . São Paulo, Cortez, 2002. GOHN, M.G. Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais . São Paulo, Cortez, 2010. GOHN, M.G. Educação não formal e cultura política . São Paulo, Cortez, 2011. |
| Nível III | Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais |
| Ementa | Estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena. Reflexão sobre as políticas públicas na educação brasileira voltadas para as relações étnico-raciais. Discute ações educativas de combate ao racismo e promoção da igualdade social, fortalecendo a cidadania e a equidade de direitos. |
| Bibliografia Básica | BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana . Brasília, MEC/SEPP/SECAD, 2004. ROMÃO, J. (org.). História da Educação do Negro e outras histórias . Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, Ministério da Educação, 2005. SILVA, G.F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L.C.C. RS ÍNDIO: cartografias sobre a produção do conhecimento . Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. |
| Nível III | Estágio Supervisionado II |
| Ementa | Integração teórico-prática de conhecimentos, habilidade e atitudes para uma prática docente a ser desenvolvida no Ensino Médio, Cursos Profissionalizantes e Técnicos e educação não formal. Atividades desenvolvidas com supervisão da Universidade. |

Não é objetivo do presente artigo fazer uma análise das disciplinas que compõem a formação do licenciado em Psicologia da instituição em questão, todavia nos chamou atenção, no que toca à bibliografia básica e complementar das disciplinas Metodologia do Ensino de Psicologia I e II, a quase inexistência de autores que vem discutindo a questão da formação de professores de Psicologia no ensino médio, assim como as Licenciaturas em Psicologia. Não seria possível, em virtude do espaço limitado ao tema específico deste artigo trazer todas as contribuições desses pesquisadores e especialistas, mas vale lembrar que os recentes trabalhos de Sekkel e Barros (2013), Pandita-Pereira e Sekkel (2012), Mrech (2000, 2007, 2013), Barros (2007), Leite (2007), Kohatsu (2010), Larocca (2007), Machado e Sekkel (2013) e Silva (1995, 2011) são só alguns exemplos de estudiosos que vem se debruçando e tecendo considerações relevantes sobre o tema. Nesse sentido, consideramos importante que estes estudos façam parte das discussões relacionadas às disciplinas Metodologia do Ensino de Psicologia I e II.

Todavia, a hipótese que levantamos frente a pouca referência aos recentes trabalhos sobre ensino e Licenciatura em Psicologia na bibliografia básica e complementar das disciplinas da Licenciatura em Psicologia da FAPSI está na pouca expressividade que é dada à formação de professores de Psicologia nos próprios cursos de formação de professores. Outro fato que acreditamos ter contribuído é o espaço de tempo na construção do presente PPC e na divulgação recente de alguns trabalhos referentes à formação de professores e ensino de Psicologia nas escolas.

Considerações finais

O artigo nos possibilitou um aprofundamento teórico no PPC da referida faculdade. Esse Projeto demonstra um esforço, no sentido de se complementar e de se diferenciar, que precisou ser elaborado com vistas a entrar em consonância com a legislação que regulamenta a formação de professores no Brasil (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002). Esse PPC demonstra – como apontamos anteriormente – compromisso com a formação de professores de Psicologia (complementação à formação do psicólogo e oferecimento de ensino que se compromete

com valores relacionados à solidariedade, cidadania e educação inclusiva). No entanto, apesar de toda a importância dessa formação, ela ainda não é vista com obrigatoriedade. Poucos psicólogos se interessam pela atuação no ensino médio, além de muitas vezes acreditarem que suas funções devem ser exercidas para a clínica, o social e/ou a crítica. Talvez, um dos principais motivos para esse fato sejam as indagações encontradas na literatura ou mesmo da escassez de informações e reflexões a respeito, além da desvalorização desse profissional no meio acadêmico (o que na verdade acontece com a maioria das áreas, no entanto, como o psicólogo tem outras opções de atuação, vê-se direcionado para elas e não para a docência).

A formação de professores de Psicologia para atuarem junto ao corpo docente de escolas da educação básica, no ensino médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e técnicos, na educação continuada ou em contextos de educação informal constitui-se uma realidade na formação de psicólogos desde a homologação 5/2011. Contudo, não se observa menção a Psicologia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN/1996/Lei nº 9.394) integrando o bloco de disciplinas pertencentes às Ciências Humanas, como verificamos na leitura do Art. 36, que trata das diretrizes que embasam o currículo do ensino médio "(...) serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (...)". Importantes para o processo de consolidação de uma formação ética, estética, social, política e cultural de alunos do ensino médio, as disciplinas Filosofia e Sociologia são reconhecidas em documento legal como importantes ferramentas para o processo de democratização e politização do aluno, a Psicologia não. Como já citado anteriormente, são diversos os motivos para o não interesse de psicólogos na atuação como professores da educação básica. Barros (2007) já nos alertava para a inclusão da Filosofia e Sociologia no ensino médio e para as discussões entre conselhos e sindicatos de psicólogos com um número cada vez mais reduzido de profissionais empenhados por uma articulação em volta da problemática. Por fim, citamos Mrech (2000, p. 13) que reflete uma das possíveis hipóteses para o descaso da categoria para com sua função enquanto formadores:

Como diz o provérbio: Casa de Ferreiro, Espeto de Pau. Os psicólogos apresentam um olhar crítico frente ao social, mas acabam apresentando um olhar terrivelmente ideologizado em relação ao seu próprio processo como agentes formadores. Eles acreditam ter um "a mais" que os educadores não têm. E por este "a mais" eles teriam acesso a todas as respostas que os educadores não têm.

Com relação às limitações do artigo que ora apresentamos, elencamos algumas. Primeiro, por se tratar de um artigo que apresenta o PPC da Licenciatura em Psicologia de uma única instituição, não pode este ser tomado como única referência, tendo em vista a vasta gama de Projetos Pedagógicos que são elaborados pelas diversas IES e que, por serem produzidos dentro do marco político, social e histórico de sua instituição de origem, denotam diferentes concepções de homem e perfil de egresso em seus projetos. Segundo, se trata de um artigo de delineamento teórico, o que impossibilita que se criem hipóteses ou teorias a respeito do tema Licenciatura em Psicologia. Como terceira limitação, apontamos a inexpressividade de estudos de natureza empírica sobre Licenciatura em Psicologia, o que limita o espaço de discussão do tema do ponto de vista científico.

Finalmente, para que o debate sobre Licenciatura em Psicologia siga próspero, sugerimos que sejam empregados estudos de cunho empírico, de delineamento transversal e longitudinal e de abordagem qualitativa e quantitativa. Estes futuros estudos poderão servir de amparo a pesquisadores e interessados no tema. Como exemplo dos poucos estudos empíricos encontrados para este estudo, destacamos Maciel (2009), Silva (1995, 2011), Pandita-Pereira e Sekkel (2011, 2012) e Klinco e Sekkel (2010).

No entanto, apesar dessas limitações, ressaltamos que desde o início alertamos que o presente texto apontaria para uma visão mais teórica, bem como, deixamos especificado desde o seu título que se trataria de um projeto de uma instituição em particular e, portanto, prevíamos que existiriam essas "limitações". Nesse momento, colocamos entre aspas, pois na verdade sequer tratam de

limitações, mas sim de idealizações para futuras pesquisas, são provocações para a sequência desse estudo, ou mesmo, para inquietar outros autores, que se interessem no assunto, à realização de pesquisas.

Notas

1 Na perspectiva da formação de profissionais para inclusão social, o currículo do curso de Graduação em Psicologia conta com a disciplina Psicopedagogia Terapêutica, que, entre outros conteúdos, trabalha questões relacionadas à inclusão escolar. Nesse sentido, a complementação da Licenciatura em Psicologia da FAPSI vem reforçar o compromisso social do curso de Psicologia desta instituição como um todo.

Referências

- AMADO, A.C.S. O Ensino de Psicologia: O Cenário Atual. In: SEKKEL, M.C.; BARROS, C.C. (org.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 77-94.
- BARROS, C.C. Psicologia e Educação para os Direitos Humanos. In: SEKKEL, M.C.; BARROS, C.C. (org.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 21-41.
- BARROS, C.C. Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 33-39, 2007.
- BOCCHESI, J.C. O professor e a construção de competências. In: ENRICHIONE, D. (org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. p. 20-30.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, Resolução 5, de 15 de março de 2011. **Ministério da Educação**, Resolução CNE/CES 5/2011, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de mar. Seção 1, 2011, p. 19.
- CANDAUI, V.M. (org.). **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; PUC-RJ, 1987.
- CIRINO, S.D.; MIRANDA, R.L. Ensinando Psicologia: elementos para uma história sobre o professor de psicologia e a licenciatura. In: SEKKEL, M.C.; BARROS, C.C. (org.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 43-60.
- FERNANDES, C.M.B.; CUNHA, M.I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, v. 38, n. 1, p. 51-65, 2013.
- FREITAS, H.C. **A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Campinas: CEDES, 1999.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

- GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação.** Capinas: Autores Associados, 1997.
- GOMES, A.M.M. **O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica.** São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, 105 p, 2012.
- GUEDES, N.C.; FERREIRA, M.S. **História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas.** [s/d]. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>. Acesso em: 06/07/2015.
- KLINCO, J.; SEKKEL, M.C. Psicologia no ensino médio: sobre os desafios de ser professor. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 73-83, 2010.
- KOHATSU, L.N. A reinserção da disciplina psicologia no ensino médio: as especificidades da psicologia e os desafios do atual contexto educacional. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2010.
- LAROCCA, P. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007.
- LEITE, S.A.S. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 11-21, 2007.
- MACHADO, A.M.; SEKKEL, M.C. Licenciatura em Psicologia: A Experiência do IPUSP. In: SEKKEL, M.C.; BARROS, C.C. (org.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais.** São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 147-160.
- MACIEL, M.S. **Cursos técnicos: um campo de atuação para o licenciado em psicologia na cidade de Belo Horizonte.** Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 105 p. 2009.
- MRECH, L.M. O Ensino de Psicologia: A Imagem Escura de uma Profissão Difusa. In: SEKKEL, M.C.; BARROS, C.C. (org.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais.** São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 61-76.
- MRECH, L.M. Um breve histórico a respeito do ensino de psicologia no ensino médio. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 225-235, 2007.
- MRECH, L.M. **Casa de ferreiro, espeto de pau: o campo da psicologia no Ensino Médio.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.
- PANDITA-PEREIRA, A.; SEKKEL, M.C. Possibilidade de Atuação para o Licenciado em Psicologia nas Etecs. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 972-985, 2012.
- PIRES, F.H. **O Ensino de Psicologia na Educação Profissional: (des) compromissos docentes com a saúde.** Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 214 p, 2009.
- SEIFFERT, O.M.L.B.; HAGE, S.M. Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade. In: OLIVEIRA, M.B.F.; MOROSINI, M. (org.), **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 137-162.
- SEKKEL, M.C.; MACHADO, A. O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 127-134, 2007.
- SILVA, R.G.D. Relato de uma pesquisa avaliativa sobre as contribuições da psicologia para o ensino médio. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 2, n. 1, p. 57-76, 2005.
- SILVA, R.G.D. **A disciplina de psicologia no magistério: contribuições para o ensino.** Marília, SP. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 139 p, 1995.
- SIMÕES, S.P.; PAIVA, M.G.V. Licenciatura em Psicologia: legislação e nova proposta curricular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 115-125, 2007.
- SOLIGO, A.F.; AZZI, R.G. **Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas.** 2009. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/documentos/Texto_Base_Eixo_4_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 21/09/2014.
- SOLIGO, A.F.; AZZI, R.G. **Psicologia no ensino médio.** 2008. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/ano-educacao.pdf>. Acesso em: 21/09/2014.
- SOUZA, M.P.R. A psicologia escolar e o ensino de psicologia: dilemas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 258-265, 2007.

Recebido em 22 de outubro de 2015.

Aceito em 30 de março de 2016.

A Neurociência e a Educação e Distância: um Diálogo Necessário

Márcia Gorett Ribeiro Grossi¹

Shirley Doveslei Bernardes Borja²

Resumo

A introdução da neurociência precisa ser considerada em todas as modalidades de ensino. Dentre essas, na Educação a Distância, que foi o foco desse estudo, cujo objetivo foi verificar se as ações pedagógicas desenvolvidas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem dos cursos técnicos da Rede e-Tec Brasil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG) utilizam os princípios da neurociência no processo de ensino a partir da perspectiva dos professores e tutores a distância. Optou-se nesse estudo pela pesquisa científica de natureza qualitativa, descritiva e a exploratória. Em relação aos procedimentos técnicos, escolheu-se o estudo de caso. Os resultados mostram que nos cursos técnicos da Rede e-Tec Brasil a distância do CEFET-MG, as ações pedagógicas desenvolvidas ainda não utilizam todos os princípios da neurociência no processo de ensino e aprendizagem, embora não seja falta de tecnologia adequada para tal, mas da necessidade da percepção por parte dos professores e tutores a distância em conhecer seus alunos e suas diferenças.

Palavras-chave: neurociência, educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem, Rede e-Tec Brasil.

1 Doutora em Ciências da Informação pela UFMG, Mestre em Tecnologia pelo CEFET-MG e Engenheira Eletricista pela PUCMinas. Professora Titular do depto de Educação e do mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Líder do grupo de pesquisa AVACEFET-MG. Coordenadora adjunta da Rede e-Tec Brasil CEFET-MG. E-mail: marciagrossi@terra.com.br

2 Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, especialista em Psicopedagogia pela Universidade FUMEC e graduada em Letras pela UFMG. Coordenadora pedagógica da Rede e-Tec Brasil CEFET-MG, tutora a distância. Pesquisadora do grupo de pesquisa AVACEFET-MG. E-mail: shilborja@gmail.com

Neuroscience and Distance Education: a Necessary Dialogue

Neurociencia y Educación a Distancia: un Diálogo Necesario

Abstract

The introduction of neuroscience must be considered in all modalities of education. Among such, in the Distance Education that has been the focus of this study whose purpose was to verify if the developed pedagogical actions in the Virtual Learning Environments of technical courses of Rede e-Tec Brasil of Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG) use the principles of neuroscience in the learning process from of perspective of teachers and tutors away. It was decided this study by scientific research qualitative, descriptive and exploratory. About technical procedures, the choice was the case study. Results show that in the technical courses of Rede e-Tec Brasil a distância do CEFET-MG, the developed pedagogical actions do not use all principles of neuroscience in the learning teaching process yet although it isn't because there isn't enough technology , but because exist lack of perception of teachers and tutors of distance on knowing their students and their differences.

Keywords: neuroscience, distance education, virtual learning environments, Rede e-Tec Brasil.

La formación de profesores de Psicología: El Proyecto Pedagógico

Resumen

La introducción de la neurociencia debe tenerse en cuenta en todas las formas de enseñanza. Entre estos, en educación a distancia, que fue el tema central de este estudio, cuyo objetivo fue determinar si las acciones pedagógicas desarrolladas en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje de cursos técnicos de la Red e-Tec Brasil del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (Red e-Tec Brasil – CEFET-MG) utiliza los principios de la neurociencia en el proceso de enseñanza desde la perspectiva de los profesores y tutores de los cursos a distancia. Optamos por este estudio cualitativo de investigación científica, descriptivo y exploratorio. Con respecto a los procedimientos técnicos, recogió el estudio de caso. Los resultados muestran que los cursos técnicos de la Red e-Tec Brasil la distancia-CEFET-MG, desarrollaron acciones pedagógicas aunque no utilizan todos los principios de la neurociencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Con todo no hay falta de tecnología adecuada para esto, pero la necesidad de que la conciencia de los profesores y tutores de la distancia en conocer a sus estudiantes y sus diferencias.

Palabras clave: neurociencia, educación a distancia, ambientes virtuales de aprendizaje, Red e-Tec Brasil.

Introdução

A neurociência é o estudo do sistema nervoso (SN) que, por envolver várias áreas do conhecimento é considerada uma área multidisciplinar que colabora com outros campos do conhecimento, tais como a *educação*, *biologia*, *química*, *ciência da computação*, *engenharia*, *antropologia*, *linguística*, *matemática*, *medicina* e *disciplinas afins*, *filosofia*, *física* e *psicologia*. Bartoszeck (2013) apresenta sete princípios da Neurociência:

1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.
2. O cérebro se modifica aos poucos, fisiológica e estruturalmente, como resultado da experiência.
3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.
4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.
7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos.

Sabe-se que o SN do ser humano influencia toda sua experiência sensorial e motora, memória, aprendizagem, emoção e comportamento. De acordo com Rubin (2006) o SN possui uma estrutura que permite a recepção, transmissão, organização, análise e resposta aos estímulos ambientais e, compreender como esta estrutura funciona ajuda na compreensão de como acontece o processo de pensamento e de aprendizagem, que é único para cada pessoa. Como enfatiza Chedid (2007) a neuroci-

ência procura identificar cada ser humano como único e descobrir a regularidade, o desenvolvimento e o tempo de cada um.

Por isso, considerar a neurociência e suas dimensões e possibilidades de aplicação no contexto da sala de aula, é perceber a necessidade de ver o aluno como um ser único, o que faz do ambiente escolar um espaço rico em diversidade, cuja ideia é reforçada por Markova (2000) ao afirmar que as pessoas pensam e aprendem de maneira diferente, utilizando seus padrões individuais da inteligência natural que a mente usa para se concentrar, criar e compreender.

Porém, como lembra Bartoszeck (2013) conhecer como o cérebro funciona não é a mesma coisa que saber qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender. Por isso, a neurociência tem um forte caráter multidisciplinar, onde cada profissional colabora com sua expertise, sendo que a interface com a pedagogia é forte. Não é exigido dos professores conhecimentos profundos em fisiologia do SN e, sequer dos neurocientistas, conhecimentos de didática. Cabe aos professores ter noções de neurofisiologia e de neurociência, para entenderem como o cérebro aprende.

Assim, os professores estarão conscientes da importância da aplicação dos conhecimentos da neurociência na sala de aula, para conhecerem seus alunos e, dentre uma variedade de estratégias pedagógicas, saber escolher as que conseguem atingi-los e promover a aprendizagem. Ou seja, trabalhar o mesmo conteúdo programático com todos os alunos, utilizando práticas metodológicas que alcancem cada um de forma diferenciada, como um ser único, garantindo a aprendizagem apesar das suas limitações. Isso é o diálogo entre a neurociência e a pedagogia, denominada pedagogia neurocientífica ou neuropedagogia. Portanto, a introdução da neurociência precisa ser considerada em todas as modalidades de ensino, como por exemplo, na Educação a Distância (EaD), que é o foco desse estudo.

Como na EaD estão presentes preceitos, tais como a interatividade, a autonomia e a aprendizagem colaborati-

va e, é oferecida a uma grande quantidade de pessoas que além de estarem distantes fisicamente do professor, apresentam uma riqueza de diversidade entre os alunos, seja cultural, emocional e de cognição. Por isso, o olhar da neurociência sobre os cursos a distância se faz fundamental.

A partir de tais reflexões, pode-se questionar se os princípios da neurociência estão presentes nas ferramentas de interatividade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e se as ações pedagógicas dos professores dos cursos da EaD consideram esses princípios para que o processo de ensino e aprendizagem alcancem todos os alunos.

Diante desse cenário, o objetivo da pesquisa foi verificar se as ações pedagógicas desenvolvidas nos AVA dos cursos técnicos da Rede e-Tec Brasil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG) utilizam os princípios da neurociência no processo de ensino a partir da perspectiva dos professores e tutores distância.

A escolha deste tema se baseou na percepção da importância dos conhecimentos sobre a neurociência na educação, especificamente nessa pesquisa, nos cursos que ocorrem a distância. Entretanto, os estudos em relação à temática são pouquíssimos, como pode ser comprovado por meio de uma consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (*IBICT*), realizada no primeiro semestre de 2015, para levantar o que tem sido produzido sobre o assunto.

A seleção para a escolha dos trabalhos produzidos (teses e dissertações) guiou-se pelos seguintes passos:

1) Seleção das pesquisas publicadas no portal CAPES utilizando 10 combinações de palavras-chave: EaD e Neuropedagogia; Educação a distância e Neuropedagogia; Neurodidática; EaD e Cognição; Educação a distância e Cognição; Neuropsicologia e EaD; Neuropsicologia e Educação a distância; Neurociências Cognitivas e EaD; Neurociências Cognitivas e Educação a

distância; Neuropsicopedagogo. Foram encontrados 14 trabalhos. Vale ressaltar que não foi feito um recorte temporal para essa busca.

2) Seleção dos trabalhos que se referem efetivamente ao tema pesquisado a partir da leitura do título, das palavras chave, do resumo e em alguns casos do trabalho completo. Assim, dos 14 trabalhos encontrados no primeiro passo, apenas seis se referem efetivamente ao tema pesquisado.

Este resultado demonstra a necessidade de pesquisas acerca da temática, o que demonstra a relevância deste artigo.

A luz da teoria

A neurociência na sala de aula

A neurociência pode ser compreendida por cinco abordagens, conforme sintetizado por Grossi et al (2014):

- Neurociência molecular que investiga a química e a física, envolvidas na função neural;
- Neurociência celular que considera as distinções entre os tipos de células no SN e como funciona cada um respectivamente;
- Neurociência sistêmica que estuda as regiões do SN, dos processos como a percepção, o discernimento, a atenção e o pensamento;
- Neurociência comportamental que dedica à interação entre os sistemas que influenciam o comportamento;
- Neurociência cognitiva que investiga as capacidades mentais mais complexas como a aprendizagem, linguagem, memória, planejamento. Essa última é o foco de investigação desta pesquisa.

E, no entendimento de Andrade e Prado (2003) a neurociência cognitiva fornece o respaldo fundamental às

evidências culturais e comportamentais. Por isso, Escrivano (2007) alerta sobre a relevância do conhecimento do SN, fisiológico e patológico do ser humano, com o objetivo de melhorar as práticas educativas, visando a diminuição das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estudos sobre o cérebro humano comprovaram que as pessoas utilizam o cérebro de maneira diferente, seja para perceber o mundo exterior a elas, como a elas mesmas, ou seja, a maneira como cada pessoa pensa, recebe e processa as informações é diferente para cada um.

Portanto, é compreensível que a aprendizagem também aconteça de forma e velocidade diferentes para cada ser humano. Completando, Leite (2011) destaca a importância dos profissionais envolvidos na educação em compreender que a ação comportamental de seu educando é fruto de uma atividade cerebral dinâmica. A esse respeito, essa autora preconiza que:

O cérebro é único não existindo outro igual, cada indivíduo tem o seu de forma distinta resultando na interação dinâmica entre natureza e ambiente, respectivamente genética e estimulação onde tudo que o sujeito realiza acontece a partir de uma comunicação entre os neurônios. As pessoas aprendem de forma diferentes onde um único método não é o ideal para todos os alunos, necessário se faz, várias estratégias diferentes de ensinar daí, permitir ao educando sempre que possível a escolha, não é uma proposta revolucionária, necessita de professores preparados, sintonizados e comprometidos com a educação e com o método a aplicar ao desenvolver um ensino diversificado e diferenciado, capaz de identificar, respeitar e aproveitar o estilo de aprendizagem preferencialmente mais adequado para seus alunos. (LEITE, 2011, *online*)

Por isso, os métodos de ensino são importantes alvos de pesquisa séria, criteriosa, constante e informada pelos avanços científicos da psicologia e da neurociência cognitivas (ANDRADE; PRADO, 2003). Porém, Grossi et al (2014) em uma pesquisa realizada em 352 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia credenciados pelo Ministério da Educação verificaram que ainda é discreta a

presença da neurociência na formação dos profissionais de educação. Apenas 6,25% das instituições pesquisadas contemplavam as disciplinas de neurociência e afins nas suas matrizes curriculares.

Preocupados com esse cenário, estabeleceu-se nessa pesquisa oito critérios que devem ser observados nos cursos oferecidos na modalidade a distância, para verificar se os conhecimentos sobre a neurociência estão presentes nas aulas disponíveis nos AVA. São eles:

- 1) Promover horários de aula diferenciados (flexíveis).
- 2) Utilizar diferentes ferramentas digitais presentes nos AVA.
- 3) Oportunizar aprendizagem personalizada, considerando os estilos individuais de aprendizagem.
- 4) Desenvolver materiais didáticos variados.
- 5) Proporcionar diferentes estratégias pedagógicas.
- 6) Estimular atividades que promovam a interação entre alunos-professores; alunos-alunos e alunos-tutores.
- 7) Motivar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.
- 8) Criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção de seu conhecimento.

É preciso ressaltar que esses princípios também são válidos para as aulas de cursos presenciais.

Educação a distância: Algumas considerações

A definição mais clara sobre a Educação a distância foi feita por Moran (2002) que a define como o processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Moore e Kearsley (2007) complementam ao afirmarem que como os alunos e professores estão em

locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para se interagirem.

Devido ao avanço das tecnologias e uma interatividade cada vez mais presente nos cursos de EaD, percebe-se que essa modalidade de ensino vem se expandindo cada vez mais. O Censo de Educação a Distância (CENSO EAD.BR, 2012/2013) aponta o aumento da oferta dos cursos a distância. Em 2011 foram ofertados 9.065 cursos a distância e em 2012 a oferta foi de 9.376 cursos, representando um aumento de 3,4% em relação a 2011. Conseqüentemente, os números de matrículas em cursos de EaD aumentaram. Entre esses anos houve um aumento de 12,2% nas matrículas. Esse número continua crescendo, pois de 2012 para 2013 o número de matrículas nesta modalidade de ensino subiu 52,5%.

São muitos os fatores que têm contribuído para essa expansão da EaD. Entre eles destacam-se as possibilidades que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) oferecem para os ambientes virtuais, onde as aulas a distância acontecem. Esses ambientes estão cada vez mais enriquecidos tecnologicamente, com uma grande diversidade de objetos de aprendizagem e ferramentas digitais capazes de proporcionar maior interatividade entre os alunos, tutores e professores, independente da distância física entre esses atores da EaD.

Dessa maneira, o professor e o tutor tornam-se mediadores do processo de ensino e aprendizagem e, o aluno não será considerado um simples receptor de conteúdos, mas que esse possa construir seu conhecimento de forma cooperativa e interativa.

Belloni (2009, p. 81) reforça essa ideia ao afirmar que o professor na EaD “deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca de inovação pedagógica” Essa autora lembra a importância dos materiais pedagógicos que são postados nos AVA, segunda ela:

A produção de um curso e seus materiais exige um longo trabalho de preparação, planejamento, realização e distribuição que pode afetar negativamente as condições de estudo e a motivação do estudante (BELLONI, 2009, p. 55).

Também Kenski (2005) mostra-se preocupado com a escolha do tipo de mídia para a realização de projetos em EaD:

O desenvolvimento de projetos educacionais a distância com qualidade técnica e pedagógica requer cuidados em muitos sentidos. A gestão das mídias para uso em educação é um dos primeiros movimentos para a sua efetivação. Envolve, não apenas a análise do investimento e a aquisição de equipamentos, mas o tratamento de conteúdos que vai ser veiculado e a formação da equipe de profissionais para o seu melhor uso pela área educacional como um todo e em cada projeto de ensino em particular. (KENSKI, 2005, p.3)

Porém, como todas as ferramentas são neutras, por si só, é fundamental a intervenção dos professores e tutores para atingirem o objetivo esperado na educação, principalmente porque nas salas de aula existe uma riqueza de diversidade entre os alunos e, que cada aluno precisa de um tipo de atenção e de uma metodologia diferente. Isso não é tarefa fácil de conseguir no ensino presencial e, na EaD essa questão pode se tornar ainda mais complexa.

A EaD no CEFET-MG por meio da Rede e-Tec Brasil

Com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso aos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, o governo federal criou a Rede e-Tec Brasil, uma ação desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da SETEC, para desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância. Os cursos oferecidos pelo programa são ministrados por instituições públicas em regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

O decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, que substituiu o Decreto Nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu a Rede e-Tec Brasil estabeleceu no seu Art. 1º os seguintes objetivos:

- I. Estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;
- II. Expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;
- III. Permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;
- IV. Contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;
- V. Permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VI. Promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;
- VII. Promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica;
- VIII. Permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2011, *online*).

Sendo o MEC responsável pela assistência financeira, às instituições de ensino competem a elaboração e oferta dos cursos e, os Estados, Distrito Federal e Municípios são responsáveis pela estrutura física, humana e tecnológica (BOTELHO *et al*, 2012).

Os cursos previstos no programa são do tipo subsequente, com duração mínima de 800 horas em um ano letivo, vol-

tados para os alunos que terminaram o ensino médio, preparando-os para o exercício de atividades profissionais.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) oferece desde 2010 cursos técnicos a distância, através da Rede e-Tec Brasil (de Eletroeletrônica, Meio Ambiente e Informática para internet). Esses cursos são desenvolvidos na modalidade concomitante e subsequente por meio da modalidade EaD com a carga horária de 1.260 horas e 480 horas de estágio curricular e, possuem quatro polos de apoio presencial, onde estão os coordenadores de polo e tutores presenciais, localizados nas cidades mineiras Campo Belo, Timóteo, Curvelo e Nepomuceno. Nesses polos os alunos se reúnem para assistirem as aulas transmitidas ao vivo ou pré-gravadas, para realizarem as avaliações presenciais e receberem atendimento presencial da equipe de tutores selecionados e coordenadores de polo capacitados pela equipe do grupo de pesquisa do Mestrado em Educação Tecnológica do Programa de Pós-Graduação do CEFET-MG, AVACEFET-MG para o desempenho dessa função.

O polo a distância é o Núcleo de ensino a distância (NEAD), localizado no CEFET-MG – *Campus VI* em Belo Horizonte, onde trabalham os tutores a distância, a coordenação geral da Rede do CEFET-MG e os coordenadores pedagógicos e de curso, que orientam os trabalhos dos professores. Já a produção dos materiais didáticos é realizada pelo professor de cada disciplina e, a postagem no AVA é feita pelos tutores a distância, responsáveis por cada disciplina, uma vez que não existe no NEAD do CEFET-MG o *design* instrucional.

Os cursos técnicos oferecidos a distância pelo CEFET-MG são divididos em quatro módulos, isso devido ao fato desses cursos serem técnicos subsequentes e não integral, sendo que cada módulo tem duração de oito quinzenas, assim mensurado para adequação da carga horária e o tempo de execução.

Como durante o período de realização dessa pesquisa estava acontecendo o primeiro módulo, esse foi o foco do estudo. No Quadro 1 estão relacionadas as disciplinas do primeiro módulo de cada um dos três cursos.

Quadro 1. Disciplinas dos cursos da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG referente ao módulo 1

| Cursos | Disciplinas |
|---------------------------|---|
| Eletroeletrônica | 1ª) Português Instrumental |
| | 2ª) Matemática Aplicada I |
| | 3ª) Eletrônica Digital I |
| | 4ª) Fundamentos de Eletroeletrônica |
| Informática Para Internet | 1ª) Arquitetura de Computadores |
| | 2ª) Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho |
| | 3ª) Lógica de Programação |
| | 4ª) Fundamentos de Informática |
| | 5ª) Redação Técnica |
| Meio Ambiente | 1ª) Climatologia |
| | 2ª) Metodologia de Projetos |
| | 3ª) Geografia e Análise Ambiental |
| | 4ª) Ecologia Aplicada |
| | 5ª) Educação Ambiental |

Fonte: <<http://www.etec.cefetmg.br>>

As ferramentas digitais presentes no AVA do CEFET-MG

O AVA escolhido para oferecer os cursos da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG foi *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), que é um sistema modular de ensino a distância orientado a objetos. É um *software livre*, cuja principal função é apoiar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Barros (2008):

O Moodle é dotado de uma interface simples, seguindo uma linha de portal. As páginas dos cursos são divididas em três colunas que podem ser personalizadas pelo professor, inserindo elementos em formatos de caixa como: Calendário, Usuários online, Lista de Atividades, dentre outros. Pelo fato de ser um *software livre*, gratuito e aberto, o Moodle pode ser carregado, utilizado e distribuído. Ele é um projeto de desenvolvimento contínuo, por isso podemos receber atualizações constantes, tendo como os próprios usuários com seus construtores. Por propor uma aprendizagem colaborativa *online*, ele é considerado um ambiente baseado numa proposta sócio-construtivista. (BARROS, 2008, p.5)

O Moodle possui diversas ferramentas digitais de comunicação, que podem ser síncronas ou assíncronas,

que auxiliam no processo comunicativo entre os sujeitos que o utilizam. Basicamente pode-se agrupar essas ferramentas em duas categorias: Atividades e Recursos.

Sendo que a categoria Atividade está relacionada a tudo que o professor ou tutor desenvolvem e requer uma resposta do aluno, ou seja, o aluno precisa realizar essas atividades, como por exemplo, *chat*, fórum, glossário, lição, questionário, *wiki*, envio de tarefas (arquivo único).

Já a categoria Recursos são as funcionalidades do Moodle na qual o professor ou o tutor oferece ao aluno, mas que não requer necessariamente uma resposta deste, como por exemplo, Rótulos, URL à arquivos ou *sites*, páginas de conteúdo no ambiente e arquivos em diversos formatos para *download*.

Metodologia

Caracterização da pesquisa

Optou-se nesse estudo pela pesquisa científica de natureza qualitativa. De acordo com o objetivo traçado, os tipos escolhidos de pesquisa foram a pesquisa descritiva e a exploratória. E, em relação a procedimentos técnicos, escolheu-se o estudo de caso.

O universo de pesquisa foram os cursos técnicos a distância da Rede e-Tec Brasil CEFET-MG. Atualmente, a instituição oferece três cursos técnicos a distância: Eletroeletrônica, Meio ambiente, Informática para Internet, oferecidos nas cidades mineiras: Campo Belo, Timóteo, Curvelo e Nepomuceno. Os cursos são oferecidos em oito módulos e, para o desenvolvimento deste trabalho foi contemplado como amostra apenas o módulo atual dos três cursos, ou seja, o módulo que estava sendo oferecido durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

O *corpus* do estudo foi composto por professores e tutores a distância que estavam atuando no módulo dos cursos analisados.

Técnicas para coleta de dados

Para a realização do procedimento de levantamento, os instrumentos de coletas de dados escolhidos foram: observação *online* e questionário. A observação não foi participante, ou seja, as pesquisadoras não se envolveram e não se tornaram membros do grupo, podendo assim observar mais fidedignamente os fenômenos que ocorrem no AVA. Quanto ao questionário, esse foi aplicado aos professores e tutores a distância do primeiro módulo de cada um dos cursos.

Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa foi dividida em duas etapas discutidas a seguir:

1ª etapa: Levantar as ferramentas de interatividade e as mídias e *hiperlinks* presentes no Moodle, e utilizadas nas disciplinas listadas no Quadro 1, por meio da observação *online*. Essa etapa foi realizada no segundo semestre de 2015, através da concessão de um usuário para o manuseio do Moodle, autorizado pela coordenação pedagógica dos cursos a distância do CEFET-MG.

2ª etapa: Verificar se os oito critérios da neurociência destacadas nesta pesquisa, estão presentes nos cursos a distância do CEFET-MG, sob a perspectiva dos professores e tutores a distância. Essa etapa foi realizada no segundo semestre de 2015. Foram adotados os seguintes procedimentos:

a) Escolha da população do módulo da observação: todos os professores (14); todos os tutores a distância (18), sendo seis para cada curso;

b) Coleta de dados: A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados o questionário composto por 21 perguntas, divididas em três partes para melhor organização e distinção dos contextos abordados:

- 1ª parte: identificação do perfil dos respondentes.
- 2ª parte: levantamento do conhecimento prévio dos respondentes em relação à neurociência.

- 3ª parte: Verificação se os professores e tutores a distância estão atendendo em suas práticas educativas a distância os oito critérios apresentados nesse estudo, em suas práticas pedagógicas.

Foi feito um convite a todos os professores e tutores a distância por meio de mensagem enviada através do Moodle utilizado nos cursos, também foi enviado um *e-mail* para cada um separadamente, informando sobre a pesquisa e solicitando a participação em um questionário e fornecendo as instruções e o *link* para acesso ao mesmo. A partir deste *link*, o usuário tinha acesso ao questionário, que se encontrava no aplicativo *Googledocs*. Obteve-se 22 questionários respondidos, sendo 12 de tutores a distância e 10 de professores, o que corresponde a uma taxa de retorno de 66,67% e 71,43% respectivamente.

Resultados e discussões

Apresentação e análise dos resultados das etapas da pesquisa

1ª etapa: A partir da observação *online* no Moodle (versão 2.6.3, cujo *link* é: <http://www.etec.cefetmg.br/>) utilizado para a oferta dos cursos da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG, foi possível verificar que este possui uma série de ferramentas de interatividade, mídias e *hiperlinks*, que estão organizadas dentro desse ambiente virtual e estão divididas em: Atividades e Recursos, listados nos Quadros 2 e 3 respectivamente.

Além de listar essas ferramentas, também verificou-se, nas disciplinas de cada curso do primeiro módulo, a frequência de postagem dos materiais didáticos por parte dos professores durante todo o módulo. Vale ressaltar que cada curso possui no módulo analisado um número diferente de disciplinas (apresentadas no Quadro 1).

Todas essas ferramentas permitem não apenas a transmissão e organização dos conteúdos de materiais de apoio às aulas, mas também possibilita a avaliação da aprendizagem e, principalmente a comunicação, interação e colaboratividade entre alunos-alunos, alunos-professores e alunos-tutores.

Quadro 2. Atividades existentes no Moodle do e-Tec Brasil CEFET-MG e usado pelos professores

| Cursos | Eletroeletrônica | | | | | Informática para Internet | | | | | Meio ambiente | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|----|----|----|----|---------------------------------|----|----|----|----|---------------------------------|----|----|----|----|
| | Disciplinas do módulo analisado | | | | | Disciplinas do módulo analisado | | | | | Disciplinas do módulo analisado | | | | |
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª |
| Atividade <i>Hot Patatoes</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Base de dados | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Chat | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Escolha | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Fórum | 0 | 17 | 0 | 8 | 8 | 1 | 6 | 4 | 0 | 1 | 5 | 2 | 6 | 1 | |
| Glossário | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Lição | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Questionário | 8 | 8 | 0 | 0 | 8 | 7 | 1 | 1 | 1 | 8 | 4 | 2 | 4 | 2 | |
| SCORM/AICC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tarefa | 0 | 1 | 10 | 9 | 1 | 1 | 8 | 7 | 11 | 0 | 6 | 1 | 3 | 6 | |
| Wiki | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar que os professores dos três cursos não têm explorado toda a riqueza de ferramentas presentes no Moodle. Dos 11 tipos de Atividades, apenas três (Fórum, Questionário e Tarefa) têm sido utilizadas. Assim, os professores não estão aproveitando outras formas de interagir com seus alunos, principalmente porque cada uma dessas atividades tem um objetivo educacional diferente e, conseqüentemente uma forma diferente de chegar ao aluno. Então, nesse caso, os professores não estão usando todas as alternativas que a tecnologia oferece para motivar seus alunos e promover o aprendizado.

Quadro 3. Recursos existentes no Moodle do e-Tec Brasil CEFET-MG e usado pelos professores

| Cursos | Eletroeletrônica | | | | | Informática para Internet | | | | | Meio ambiente | | | | |
|------------------------|---------------------------------|----|----|----|----|---------------------------------|----|----|----|----|---------------------------------|----|----|----|----|
| | Disciplinas do módulo analisado | | | | | Disciplinas do módulo analisado | | | | | Disciplinas do módulo analisado | | | | |
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª |
| Arquivos | 23 | 17 | 30 | 19 | 16 | 24 | 58 | 48 | 11 | 17 | 11 | 16 | 15 | 24 | |
| Conteúdo do pacote IMS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Livro | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Página | 2 | 33 | 28 | 3 | 0 | 0 | 72 | 0 | 9 | 9 | 6 | 1 | 4 | 13 | |
| Pasta | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Rótulo | 44 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 | 0 | |
| URL | 13 | 7 | 4 | 4 | 42 | 21 | 1 | 8 | 0 | 20 | 0 | 8 | 31 | 2 | |

Fonte: Dados da pesquisa

Como ocorreu com as Atividades, também no caso dos Recursos, os professores dos três cursos não têm aproveitado toda a tecnologia disponível no Moodle e, isso

indica que eles não têm diversificado seus métodos de ensino.

Enfim, os resultados evidenciam que o Moodle é um ambiente rico em propostas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas a tecnologia é neutra. Para fazer sentido para o aluno precisa da interferência do ser humano. Portanto, cabe ao professor e ao tutor conhecer e explorar melhor esse ambiente, utilizando e adequando as ferramentas do Moodle à proposta pedagógica e aos objetivos específicos de cada disciplina, sempre com o objetivo de alcançar de formas diferenciadas todos os seus alunos, promovendo a aprendizagem através da interação e do respeito às diferenças de aprendizagem, que determinam o sucesso de cursos a distância.

2ª etapa: A demonstração dos resultados, bem como as análises dessa etapa foi agrupada em três partes, de acordo com os temas abordados no questionário:

1ª parte: Identificação do perfil dos respondentes.

A partir das respostas dadas pelos participantes dessa pesquisa, observa-se que a faixa etária predominante entre os tutores a distância está entre 18 a 30 anos, o que está coerente com a predominância da escolaridade desses profissionais. Sendo que a maioria deles são alunos da graduação ou do mestrado do CEFET-MG. Já no caso dos professores, percebe-se a maioria (seis professores) está compreendida nas faixas de 18 a 30 e de 31 a 40 e, esses já são graduados e pós-graduados em sua especialidade. A maioria dos professores (oito) dessa modalidade de curso a distância são os mesmos professores dos cursos presenciais do CEFET-MG.

Em relação ao gênero, verificou-se que a presença das professoras (70%) é maior que a de professores (30%). Já no caso dos tutores a distância a situação inverte, a maioria é do gênero masculino (58,33%).

Tabela 1. Perfil dos respondentes

| | Idade (anos) | | | | Gênero | | Escolaridade | | | |
|-------------------|--------------|---------|---------|-----|----------|-----------|--------------|-----------|----------|-----------|
| | 18 a 30 | 31 a 40 | 41 a 50 | >50 | Feminino | Masculino | 2º grau | Graduação | Mestrado | Doutorado |
| Professor | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 | 3 | 0 | 2 | 6 | 2 |
| Tutor a distância | 6 | 4 | 2 | 0 | 5 | 7 | 3 | 6 | 1 | 1 |

Fonte: Dados de pesquisa

Também, buscou-se conhecer a experiência desses profissionais em EaD. Todos os tutores a distância informaram que nunca tinham atuado na EaD antes, essa era a primeira vez e, estão atuando no e-Tec Brasil CEFET-MG de 1 a 2 anos. Quanto aos professores, a maioria (66,67%) declarou que nunca tinham lecionado a distância, esta estava sendo a primeira experiência como professores em EaD, sendo que eles já estão lecionando nesses cursos do e-Tec Brasil CEFET-MG há mais de quatro anos. A permanência deles nesse projeto é maior que a dos tutores a distância, devido ao fato dos professores terem um vínculo profissional com a instituição, ou seja, a maioria deles (oito) são professores efetivos ou temporários do CEFET-MG. Os tutores a distância não possuem esse vínculo empregatício (não são contratados como servidores do CEFET-MG), esses apresentam vínculo com a instituição como bolsista, o que proporciona insegurança a esses profissionais, fazendo com que eles procurem outros locais de trabalho que os garantam vínculos trabalhistas.

2ª parte: Levantamento do conhecimento prévio dos respondentes em relação à neurociência.

Oito professores afirmaram possuir conhecimento sobre esse tema e apenas dois declararam desconhecer o tema. Já com relação aos tutores a distância, sete afirmaram possuir conhecimento sobre a neurociência aplicada na educação e cinco não conhecem sobre o tema. Porém, observou-se durante a pesquisa, que embora esses profissionais possuam conhecimentos básicos sobre a neurociência, esse conhecimento não é considerado conscientemente, nas suas práticas pedagógicas, ou seja, não se preocupam em proporcionar o diálogo entre a forma que cada cérebro aprende com as escolhas dos métodos de ensino.

3ª parte: Verificação se os professores e tutores a distância estão utilizando os oito critérios, apresentados nesse estudo, em suas práticas pedagógicas.

Primeiro critério: Promover horários de aula diferenciados (flexíveis). Todos os respondentes afirmaram que nos cursos a distância do CEFET-MG, existe a preocupação em oferecer aos alunos a possibilidade de cada um usar seus melhores horários para realizar seus estudos, sempre de acordo com a organização da coordenação de curso e conhecimento prévio dos alunos, professores e tutores a distância. Assim, esse critério foi atendido.

Segundo critério: Utilizar diferentes ferramentas digitais presentes nos AVA. Nos cursos a distância do CEFET-MG o responsável pela escolha da ferramenta digital presente no ambiente virtual de aprendizagem a ser utilizada em cada atividade, é o professor. Embora, os tutores a distância têm colaborado nessa escolha, visto conhecerem bem o funcionamento dessas ferramentas e, nem todos os professores ainda dominam o AVA, a equipe do NEAD CEFET-MG, em cumprimento às suas atribuições, ministrou um curso de utilização do Moodle para que os professores conhecessem o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Quando perguntado a esses profissionais se eles diversificam as ferramentas digitais utilizadas nas disciplinas, 50% dos professores afirmaram que quase sempre diversificam, 30% às vezes e, 20% afirmaram que sempre. Quanto aos tutores a distância, que na prática são quem estão escolhendo as ferramentas digitais a serem utilizadas, 91,66% afirmaram que às vezes diversificam o uso das ferramentas digitais e apenas um tutor afirmou que quase sempre o faz.

Porém, como apresentado na 1ª etapa dessa pesquisa, verificou-se que embora o Moodle ofereça diversas ferramentas digitais, distribuídas em Atividades e Recursos, para que os professores possam postar seus conteúdos e interagir com seus alunos, essas não têm sido utilizadas pelos professores desses cursos, como pode ser observado nos Quadros 2 e 3.

Vale aqui lembrar que, os professores que estão atuando nesses cursos a distância declararam que não possuíam experiência anterior com a EaD, esse fato pode ser o motivo pelo qual os professores ainda não estejam explorando todas as ferramentas digitais que o Moodle oferece. Assim, esse critério não foi atendido.

Terceiro critério: Oportunizar aprendizagem personalizada, considerando os estilos individuais de aprendizagem. As atividades desses cursos são elaboradas pelos professores, de acordo com o que eles acreditam ser necessário para contemplar os conteúdos programáticos das disciplinas e, também considerando os objetivos da proposta educativa dos cursos. Porém, verificou-se que na elaboração das atividades não tem sido contemplado os estilos individuais de aprendizagem dos alunos, talvez porque os professores e tutores a distância ainda não conseguiram lidar com a interatividade e a afetividade a distância, embora, o Moodle do e-Tec Brasil CEFET-MG possua uma riqueza de ferramentas digitais, que a partir do seu manuseio pode-se conhecer cada aluno mesmo a distância, solidificando laços afetivos entre os usuários de um AVA e promovendo a interatividade e a afetividade. Assim, esse critério não foi atendido.

Quarto critério: Desenvolver materiais didáticos variados. Isso ainda não tem ocorrido de maneira satisfatória nos cursos do e-Tec Brasil CEFET-MG, visto a riqueza de possibilidade de recursos pedagógicos que o Moodle oferece. Os professores e tutores a distância apenas têm utilizado questionários e tarefas e, mesmo dentro das tarefas o que se tem postado são questionários. Outras ferramentas como o *Chat* tem sido pouco utilizadas, como pode ser observado no Quadro 2. Assim, esse critério não foi atendido.

Quinto critério: Proporcionar diferentes estratégias pedagógicas. De acordo com a observação feita no Moodle, as estratégias pedagógicas são quase sempre as mesmas e, elaboradas para todos os alunos, sem a preocupação de alcançar de forma diferenciada cada aluno. Assim, esse critério não foi atendido.

Sexto critério: Estimular atividades que promovam a interação entre alunos-professores; alunos-alunos e

alunos-tutores a distância. Dentre os professores que responderam ao questionário, 50% afirmaram que quase sempre estimulam seus alunos a participarem de atividade que promovem a relação entre alunos-professores e alunos-alunos, 30% declaram que às vezes estimulam essas atividades e um professor informou que raramente e um professor afirmou que sempre. No caso dos tutores a distância, 66,66% declaram que estimulam seus alunos a participarem de atividade que promovem a relação entre alunos-tutores a distância e alunos-alunos, 16,16% disseram que quase sempre estimulam essas atividades e um tutor informou que nunca estimula e, um tutor declarou que sempre. Essas atividades são realizadas nos Fóruns e Chats. Assim, esse critério foi atendido.

Sétimo critério: Motivar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Tanto os professores e tutores a distância declararam que tentam motivar os alunos a participarem do processo de ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

- Encorajam os alunos a participarem das atividades;
- Respondem as perguntas ou mensagens deixadas pelos alunos no AVA;
- Abordam os alunos para verificar suas dificuldades;
- Entram em contato com os alunos que não realizam as atividades;
- Procuram os alunos que não aparecem mais na plataforma de aprendizagem.

Assim, esse critério foi atendido.

Oitavo critério: Criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção de seu conhecimento. Nessa questão, todos os professores afirmaram que tentam criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção de seu conhecimento. No caso dos tutores a distância, maioria (83,33%) afirmou que às vezes criam essas situações e, dois tutores a distância declararam que não criam. Assim, esse critério foi atendido.

Verificou-se que dos oito critérios estabelecidos nessa pesquisa, que devem ser observados nos cursos oferecidos na modalidade a distância para verificar se os conhecimentos sobre a neurociência estão presentes nas aulas disponíveis nos AVA, quatro foram atendidos e quatro não.

Sendo que os critérios que não foram atendidos não foram por falta de ferramentas digitais presentes no AVA do e-Tec Brasil CEFET-MG, mas porque faltou a intervenção pedagógica do professor e/ ou do tutor a distância. Por isso, pode-se afirmar que nos cursos a distância é possível aplicar os conhecimentos da neurociência, pois as tecnologias desenvolvidas para lecionar a distância são capazes de promover, juntamente com os professores e tutores a transmissão de informações e conhecimen-

tos, comunicação, interação, colaboração, afetividade, momentos de avaliação e de *feedback* aos alunos e, principalmente de formas diferenciadas para atingir alunos que pensam e aprendem de formas diferentes.

Contribuições da neurociência para a educação a distância

Para finalizar, tentou-se nesse estudo apresentar algumas contribuições da neurociência para a EaD. Para isso foi elaborado um quadro, a partir dos princípios da neurociência, levantados por Bartoszeck (2013), relacionando esses princípios com as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas em cursos a distância e as ferramentas digitais presentes no Moodle analisado.

Quadro 4: Princípios da neurociência e estratégias pedagógicas para as salas de aula virtuais

| Princípios da Neurociência | Estratégias pedagógicas Na EaD | Ferramentas digitais presentes no Moodle |
|---|--|---|
| 1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem. | - Uso de filmes/vídeos com ou sem debates e discussões; - Músicas - Aulas dialogadas; - Vídeo conferência; - Interação via redes sociais | - Páginas - URL - Fóruns - Chats |
| 2. O cérebro se modifica aos poucos fisiológica e estruturalmente como resultado da experiência | - Gincanas virtuais; - Competições culturais virtuais. | - SCORN/AICC - Questionário - Glossário - Wiki |
| 3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta. | - Portifólio; - Discussões e debates; - Simpósios; - Podcast; - Palestras; - Músicas. | - Fóruns - Chats - Wiki - URL |
| 4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender. | - Solução de problemas; - Avaliações - <i>Brainstorming</i> ; - Aula expositiva dialogada; - Lista de discussão; - Estudo de caso. | - Lição - Tarefas - Fóruns - Chats - Glossário |
| 5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem. | - Seminários; - Avaliação; - Postagens de conteúdos; - Mapa conceitual; - Estudo de caso; - Filmes/vídeos. | - Atividade <i>off-line</i> - Lição - Livro - Tarefa |
| 6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses. | - Debates / júri simulado; - Grupo de verbalização e de observação (GVGO); - Estudo de caso. | - Fóruns - Chats - Escolha |
| 7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos. | - Jogos; - Construções de <i>blogs</i> ; - Uso de filmes/vídeos com ou sem debates e discussões. | - Base de dados - <i>Hot potates</i> |

Fonte: Dados de pesquisa

Dessa forma, os professores e tutores a distância dos cursos em EaD têm condições, mesmo distante fisicamente dos seus alunos, de utilizar estratégias pedagógicas diversificadas e, assim, durante um curso atender e atingir todos os alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, ressignificando sua prática docente.

Considerações finais

O objetivo dessa pesquisa foi atingindo e comprovado, pois conseguiu-se verificar se os professores e tutores a distância dos cursos técnicos da Rede e-Tec Brasil a distância do CEFET-MG estavam utilizando os oitos critérios da neurociência, estabelecidos nesse estudo, em suas práticas pedagógicas. Os resultados revelaram que quatro critérios foram atendidos e quatro não. Vale ressaltar que, os critérios que não foram atendidos, não foram devido à falta de tecnologia adequada para tal, mas pela necessidade da percepção por parte dos professores e tutores a distância em conhecer seus alunos e suas diferenças.

Porém, o mais importante foi concluir que nos cursos a distância é possível aplicar os conhecimentos da neurociência, devido ao avanço das tecnológicas utilizadas nos AVA. Assim, a diversidade e a riqueza das ferramentas presentes nesses ambientes virtuais têm condições de proporcionar aos professores e tutores a distância maneiras de oferecer um ensino que respeita os princípios da neurociência, atendendo cada vez mais as necessidades educativas dos alunos que possuem seu próprio tempo e forma de aprender. Mas para que isso seja uma realidade na instituição, é necessário o trabalho de toda a equipe que acompanha cada processo do ensino e aprendizagem, no intuito de capacitar esta equipe, levando-os à entender e atender as demandas necessárias para se ter um curso exitoso.

Sobre esse tema, Oliveira (2014, p.18) chama a atenção para o fato de que “aprender não é absorção de conteúdos e exige uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas”. Por isso, a importância

da neurociência no aprendizado, independente da modalidade de ensino, presencial ou a distância. O aluno é um ser único com necessidades, habilidades, capacidades e motivações diferentes, por isso o ambiente escolar, presencial ou virtual, não é visto da mesma maneira por todos. E, para atingir a todos os alunos, deve acontecer o diálogo entre a pedagogia e a neurociência em todas as suas dimensões e possibilidades de aplicação no contexto da sala de aula. Chedid (2007) reforça essa ideia ao afirmar que:

A influência da Neurociência na nossa prática educacional irá fortalecer estratégias já utilizadas em sala de aula, além de sugerir novas formas de ensinar. O conhecimento sobre o neurodesenvolvimento e as funções executivas pode nos auxiliar com subsídios práticos e teóricos não só para as inclusões presentes na escola, mas no ensino e aprendizagem de todos os alunos. (CHEDID, 2007, p.300)

Em relação a perspectivas futuras, percebe-se dois pontos. O primeiro é a necessidade de alterações nas matrizes curriculares nos cursos de Pedagogia, incluindo disciplinas de neurociência no currículo de formação de educadores, pois de acordo com Grossi et al (2014) em uma pesquisa realizada em 352 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia credenciados pelo MEC apenas 6,25% das instituições pesquisadas contemplavam as disciplinas de neurociência e afins nas suas matrizes curriculares. Dessa forma, os educadores estarão sendo capacitados a compreender e atender as diferenças cognitivas dos alunos, de acordo com os princípios da neurociência.

O segundo ponto está relacionado especificamente com a EaD. É a realização de trabalhos (como seminários e cursos de capacitação) a serem feitos junto aos educadores dos cursos a distância, para conscientizá-los da importância da aplicação dos critérios da neurociência, com todas as suas dimensões e possibilidades, na sala de aula virtual. Mostrando para os professores e tutores a distância que atualmente a tecnologia disponível nos AVA permite que o aluno seja visto como um ser único, com necessidades e maneira de aprender diferentes.

Referências

- ANDRADE, Paulo Estevão; PRADO, Paulo Sérgio T do. Psicologia e Neurociência cognitivas: Alguns avanços recentes e implicações para a educação. *Psicologia e Neurociência cognitiva. Interação em Psicologia*. jul./dez. v.7, n.2, p. 73-80, 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/3225/2587>>. Acesso em: 19 mai. 2015.
- BARROS, Maria das Graças. **A contribuição da interatividade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem Colaborativa**. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Gracas-Barros.pdf>>. Acesso: 19 mai. 2015
- BARTOSZECK, Amauri Betini. **Neurociência em benefício da Educação. Diferentes olhares que se complementam**. 2013. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013_07_01_archive.html>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOTELHO, A. F. A. et al. Concepção e desenvolvimento de uma metodologia para implementação do Currículo Referência para a Rede e-Tec Brasil. Subprojeto de Pesquisa Tecnologia e Infraestrutura de Polos - GPTIP. PCEADIS/CNPq/FNDE. Apresentado na forma de Pôster no ESUD 2012 - IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - 19 a 21 de agosto de 2012 - UNIREDE -Recife/PE.
- BRASIL. **Decreto no. 7.689, de 26 de outubro de 2011**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.
- CENSO EAD.BR .Organização Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2012/2013. São Paulo: Instituto Monitor, 2013.
- CHEDID, Kátia A. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n.75, p. 298-300, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n75/v24n75a09.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.
- ESCRIBANO, C. L. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. **Revista de Neurología**, 44 (3): 173-180, 2007.
- GROSSI, M. G. R. et. al. Neurociência e a prática pedagógica: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**. V.23, n.41, p. 27-40, jan./jun. 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca digital de teses e dissertações**. Brasília, IBICT. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista E-Curriculum**. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2005.
- LEITE, Suely de Fátima Brito de Souza Calabri. **Neurociência: um novo olhar educacional**. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-um-novo-olhar-educacional/63961/>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- MARKOVA, Dawna. *O natural e ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação*. São Paulo: Summus, 2000.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. (tradução Roberto Galman) São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância?** 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: Um saber necessário na formação dos professores. *Educação Unisinos*, v.18, n.1, p.13-24, 2014.
- RUBIN, Emanuel. (Ed.). **Rubin patologia: bases clinicopatológicas da medicina**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. Cap. 28, p. 1442 e 1443.

Recebido em 10 de novembro de 2015.

Aceito em 30 de maio de 2016.

La Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal Costarricense

María Luisa Preinfalk-Fernández¹

Resumen.

El presente artículo tiene como propósito mostrar a grandes rasgos el proceso histórico-evolutivo de la educación sexual en el sistema educativo costarricense. Se elabora un recorrido por los principales hitos acaecidos a partir de los años sesenta hasta la actualidad, enfatizando en las políticas y programas estatales vigentes, sus enfoques, ejes y contenidos. Se trata de una historia caracterizada por avances y retrocesos, intereses y luchas políticas e ideológicas en la que se desvela el rol y carácter del Estado, que transita desde una figura de apoyador hasta el de protagonismo y gestor de la política pública. El papel del Estado en la educación sexual ha influenciado un enfoque biologicista de la sexualidad, de carácter informativo y mediado por preceptos religiosos, que repercute en una población joven carente de conocimientos y habilidades para vivir una sexualidad segura, placentera y libre de violencia, y en un cuerpo docente que no está preparado para poner en práctica en las aulas los nuevos enfoques que se demandan.

Palabras clave. Política pública, educación sexual, sexualidad.

¹ Doctora en Desigualdades e Intervención Social, Universidad Pablo de Olavide, España. Magister Scientiae en Estudios de la Mujer, Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica. Máster en Administración de Negocios, Universidad Latina de Costa Rica. Licenciada en Administración de Negocios, Universidad de Costa Rica. Directora del Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional de Costa Rica. Docente e investigadora. Posee publicaciones a nivel nacional e internacional en temas de educación sexual, sexualidad, igualdad y equidad de género. E-mail: mlpreinfalk@racsa.co.cr

Sex Education In The Costa Rican Educational System

A Educação Sexual No Sistema De Educação Formal Da Costa Rica

Abstract

This article aims to show roughly the historical evolutionary process of sex education in the Costa Rican educational system. It provides a tour of the main milestones occurred from the sixties to the present, emphasizing the existing state policies and programs, approaches, axes and content. It is a story characterized by advances and setbacks, different interests and political and ideological struggles in which the role and character of the state goes from a figure of linebacker to prominence and public policy maker. The state's role in sex education has influenced a biological and informative approach to sexuality, mediated by religious precepts, which affects a young population lacking the knowledge and skills necessary to live a safe, pleasant and free of violence sexuality and a faculty that is not prepared to implement in classrooms new approaches that are in demand.

Keywords. Public policy, sexual reproductive education, sexuality.

Resumo

O propósito deste artigo é mostrar, em linhas gerais, o processo histórico evolutivo da educação sexual no sistema educativo costarricense. Trata-se de fazer uma caminhada pelos principais elementos básicos, a partir dos anos sessenta até o presente, dando ênfase às políticas e programas estatais vigentes, seus focos principais, eixos temáticos e conteúdos. Trata-se de uma história caracterizada pelos avanços e retrocessos, interesses e lutas políticas e ideológicas na qual se desvela o papel e o carácter do Estado que transita desde uma figura que apoia ou é protagonista e gestor da política pública. O papel do Estado na educação sexual tem influenciado um enfoque biologicista da sexualidade, de carácter informativo e intermediado por preceitos religiosos. Estes repercutem, por um lado, numa população jovem, carente de conhecimentos e habilidades para viver uma sexualidade segura, prazenteira e livre de violência e, por outro lado, um corpo docente que não está preparado para pôr em prática nas aulas os novos enfoques demandados.

Palavras-chave: Política pública, Educação Sexual, Sexualidade

Introducción

En este artículo se retoman los principales hitos de la educación sexual de la población joven costarricense, en el abordaje efectuado desde el sistema educativo formal, con el fin de caracterizar el manejo de la temática en cada etapa e identificar los vacíos existentes y retos que se generan, para brindarles una formación integral, que les permita vivir una sexualidad sana, segura, placentera y libre de violencia.

Los resultados que se presentan se derivan de una investigación exploratoria realizada en las universidades estatales costarricenses, titulada La Educación Sexual en el Ámbito Universitario: Estudio Diagnóstico en la Universidad Nacional de Costa Rica, cuyo objetivo fue identificar y analizar las acciones desarrolladas por las universidades estatales costarricenses en la educación sexual de su población estudiantil y conocer los requerimientos en sexualidad del estudiantado de esta casa de estudios (PREINFALK, 2014).

Este trabajo se realizó desde los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación, sustentado en aportes de la Teoría de Género y el Construccinismo Social e incluyó, entre otras técnicas de investigación, una revisión documental de la normativa y políticas existentes en el sistema educativo formal, tanto a nivel de la Educación General Básica, como de la educación superior universitaria.

Para iniciar se presenta un flujograma histórico-evolutivo de la educación sexual en el sistema educativo formal costarricense, que permite caracterizar las diferentes etapas por las que ha pasado el Estado, sus enfoques, abordajes y luchas, frente a diferentes actores sociales que han marcado buena parte del rumbo de esta historia.

Posteriormente se analizan en detalle los dos hitos más recientes en materia de educación sexual, las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana, consideradas en su momento un proyecto revolucionario, al establecer la educación sexual obligatoria en el currículo de la Educación General Básica, y el Programa de Estudios de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral, que podría constituirse en una respuesta

efectiva a las necesidades de la sociedad costarricense, saldando la deuda pendiente que por décadas ha mantenido el Estado en este campo.

Flujograma histórico-evolutivo de la educación sexual en el sistema educativo costarricense

La educación sexual de la población joven ha constituido un tema de atención prioritaria para el Estado costarricense, caracterizada por una historia de avances y retrocesos, intereses y luchas políticas e ideológicas que marcan su devenir y explican el carácter que el Estado asume en determinados momentos y contextos.

En esta evolución histórica es posible identificar tres grandes etapas. Una primera, que se desarrolla entre los años 1960 a 1985, caracterizada como un esfuerzo inicial en el manejo de la temática de la sexualidad en virtud de indicadores que acusan condiciones demográficas preocupantes. Una segunda etapa de oficialización de la temática en el marco de la institucionalidad y finalmente, una tercera etapa en la que el tema adquiere condiciones de política pública y la necesaria articulación de un esfuerzo estatal.

Primera etapa 1960-1985: Control de la natalidad

Los primeros esfuerzos del Estado tendientes a normar la educación sexual datan de la década de los años sesenta, época de profundos ajustes económicos y sociales, caracterizada por la entronización de un modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones, con fuerte acento urbano y promoción y auge de la industria.

Para entonces, Costa Rica presentaba los indicadores de la dinámica demográfica más acentuados registrados en los últimos 100 años: la tasa de crecimiento natural de la población era de 3.8%, la tasa de natalidad de 48 por mil y la tasa global de fecundidad correspondía a un promedio de 7,3 hijos, la más alta registrada en los anales estadísticos (ROSERO, 1985).

Ese panorama, produjo una primera oleada de iniciativas estatales que obedecían al carácter de proyectos, en su mayoría

generados desde organismos de la cooperación internacional que identificaron como contrapartes locales al Ministerio de Educación Pública (MEP) y al Ministerio de Salud.

En materia educativa, las primeras líneas oficiales del MEP -ente rector del sistema educativo nacional- cobran fisonomía en el *Programa de Adiestramiento en Educación Sexual*, surgido hacia finales de la década de 1960. Las acciones emprendidas caen bajo la esfera de esfuerzos de control de la natalidad y contención del gasto social y se conciben complementarias a las tareas que la familia debe realizar, como instancia responsable por la educación sexual de las personas menores de edad (MEP, 2001).

En este momento, se reconoce la importancia de integrar la educación sexual al currículo escolar y la necesidad de que el personal docente se forme en temas de sexualidad, y se crea en el MEP una instancia denominada *Asesoría y Supervisión General de Planificación Familiar y Educación Sexual*, cuya tarea sería incorporar la educación sexual en el currículo de las escuelas y colegios del país, mediante la coordinación y promoción de acciones orientadas a fortalecer los valores familiares, desde una tradición cristiana (FALLAS, 2009).

En 1970, con el objetivo de avanzar en el diseño de los programas de educación sexual que se impartirían en la Enseñanza Media, se conformó una comisión integrada por el MEP y la Junta Nacional de Catequesis. Se planteaba que la educación sexual formaría parte de la asignatura de Religión, la cual abarcaría la enseñanza de la Doctrina Social de la Iglesia y temas relacionados con educación sexual y preparación para el matrimonio (FALLAS, 2009).

No hay evidencia de resultados importantes logrados a partir de estas iniciativas. No obstante, puede afirmarse que se trata de un período en que el Estado -con las limitantes del caso- logra posicionar el tema de la educación sexual como un tema de interés público.

A ello, habrá que agregar la aparición de la primera organización no gubernamental, durante la década de los sesentas: la Asociación Demográfica Costarricense (ADC), creada con el fin de brindar a la población costarricense

servicios de educación sexual. Con capital proveniente de la USAID, la ADC se convierte desde su inicio en el referente sobre el tema más significativo de la época, en la entonces incipiente sociedad civil, con influencia directa en esferas del Gobierno.

Será hasta mediados de los años ochenta, cuando el interés por educar en sexualidad a la población joven cobra mayor relevancia, debido a los altos índices de embarazos a temprana edad y al incremento de las enfermedades de transmisión sexual, así como la agresión y explotación sexual que se registra. Para entonces, el discurso oficial se refiere al tema como la “problemática sexual” de la población joven y las acciones apuntan a la búsqueda de maternidad y paternidad responsable.

Segunda etapa 1985 – 2000: Institucionalización oficial

En 1985 el MEP estableció el *Departamento de Educación en Población*, al que le correspondió la formulación de postulados y acciones para fortalecer la educación de la sexualidad humana y de la vida familiar y se inició el *Programa de Educación en Población*, apoyado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas, que abordó temas de sexualidad humana, vida familiar, medio ambiente y población en las aulas, desde un enfoque biologicista.

Como parte de este programa se elaboraron las *Guías de Educación para la Sexualidad*, dirigidas al sistema educativo estatal, cuyo objetivo era atender la problemática. Estas guías generaron una polémica nacional en torno a la educación sexual de la población joven.

Por una parte, un grupo de personas, entre ellas autoridades del MEP, defendía la creación de las guías, argumentando que la población joven no disponía de información sobre las enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados y otros temas relacionados con la sexualidad y eso traería consecuencias indeseadas a la sociedad. Por otra parte, otro grupo encabezado principalmente por la jerarquía de la Iglesia Católica¹, estaba en contra de dichos materiales, argumentando que eran perjudiciales, ya que promovían las relaciones sexuales precoces en la juventud.

Pese a las diferencias, el Gobierno y la jerarquía católica llegaron a un acuerdo y se incorporaron los cambios propuestos por la Iglesia a la primera versión de las Guías. Entre estos cambios destacaba la introducción del enfoque ético religioso, se puntualizaba la fecundación como objetivo único de la relación sexual, se omitían temas como el embarazo a temprana edad y las enfermedades de transmisión sexual y se hacía un abordaje de la sexualidad desde una posición biologicista, dejando de lado aspectos afectivos. Los nuevos textos fueron entregados por la Conferencia Episcopal de Costa Rica al MEP en 1992, con los cambios incorporados.

Entre 1990 y 1994 el MEP elaboró y publicó, en coordinación con la Conferencia Episcopal, las *Guías Didácticas de la Sexualidad Humana*, para el tercer ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada² y ejecutó programas de formación al profesorado de Educación Familiar, Educación Religiosa, Orientación y Ciencias.

En 1998 se formuló el *Programa Educativo Nacional Excelencia y Equidad en Educación*, que retomó algunos aspectos de política relacionados con la educación de la sexualidad humana. Este programa procuró la incorporación de los padres y las madres, como primeros responsables de la educación de sus hijos e hijas, así como de los medios de comunicación y de las organizaciones no gubernamentales en el quehacer educativo. Se buscaba fortalecer la formación en valores, de manera que el tema permeara el currículo y fuera abordado en la cotidianidad del aula.

Ese mismo año, la Primera Dama de la República impulsó los programas *Amor Joven* y *Construyendo Oportunidades* que, en esencia, contenían una estrategia para el abordaje de la sexualidad basada en la ejecución de proyectos pedagógicos, desarrollados dentro y fuera del aula, que buscaban facilitar el aprendizaje de habilidades y destrezas para la vida, de conformidad con los marcos legales existentes. Se procuraba transversalizar el tema de sexualidad en el currículo educativo (ARAYA, 2003).

Esta iniciativa, provocó por segunda vez una reacción airada de la jerarquía católica, quien se sintió engañada

por el Gobierno, argumentando que los textos que el MEP sometía a su consulta, no se respetaban y terminaban entregando material al personal docente que contravenían los acuerdos convenidos: “En vista de que se ha constatado que en varios lugares donde se ha realizado el entrenamiento a docentes se distribuyen materiales que contradicen el documento convenido, y cuyos contenidos no corresponden a la moral y antropología cristianas, se acordó por unanimidad no continuar con la colaboración Estado-Iglesia para la puesta en práctica del citado programa” (CONFERENCIA EPISCOPAL, 2000).

Como resultado de este diferendo, la Iglesia impulsó desde sus púlpitos una campaña de desprestigio hacia el Programa y publicó sus propias guías de sexualidad, basadas en una experiencia de la Conferencia Episcopal de Colombia. Independientemente de los alcances de esta última iniciativa por parte de la Iglesia, es de rescatar acá la ruptura técnica entre el Estado y la Iglesia en materia de sexualidad, alejamiento que no será definitivo, como se verá más adelante.

Tercera etapa 2000 – actualidad: Política pública

Tras este último conflicto con la Iglesia, es posible advertir el advenimiento de una nueva etapa en el devenir histórico-evolutivo de la educación sexual en Costa Rica, caracterizada esta vez por el rasgo dominante de erigirse en una política pública, es decir política de Estado, que trasciende los alcances perentorios de proyectos y programas ministeriales o sectoriales.

Dos son los hitos que marcan esta etapa: el primero de ellos, la promulgación de las denominadas Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana, en los inicios de la década y el segundo, conocido como el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral, que nace a partir del año 2012.

Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana

En el año 2001 el Consejo Superior de Educación del MEP aprobó las *Políticas de Educación Integral de la Expresión de*

la Sexualidad Humana (MEP, 2004), iniciativa que se consideró revolucionaria en el país, al establecer la educación sexual obligatoria y transversal en el currículo de la Educación General Básica. Conforme al Código de la Niñez y la Adolescencia, se esperaba que ésta fuera, finalmente, la herramienta que contribuiría al cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia en materia de educación sexual.

Las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana buscan superar el enfoque reduccionista en el abordaje de la sexualidad, de carácter informativo, centrado en aspectos biológicos y preceptos religiosos prevaleciente. No obstante, como se analiza más adelante, tal superación no se logra alcanzar.

En las políticas se reconoce la responsabilidad del Estado costarricense de coadyuvar con la educación sexual de la población menor de edad, reposicionando el tema en el ámbito público. Además, se definen y legitiman de manera formal las acciones a seguir por el sistema educativo nacional y se abre un espacio permanente para abordar el tema dentro del MEP, con la creación del Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana, delegándole las funciones de capacitar, asesorar, ejecutar y supervisar las políticas.

Nuevamente se aprecia la injerencia de la Iglesia Católica en los esfuerzos estatales por educar en sexualidad a la población joven, ya que se reconoce que dichas políticas parten de una definición de sexualidad consensuada con la Iglesia Católica, entendida como:

(...) un elemento básico de la personalidad, un modo propio de ser, de manifestarse, de comunicarse con los otros, de sentir, de expresarse y de vivir el amor humano y parte integrante del desarrollo de la personalidad y de su proceso educativo; en el sexo radican notas características que constituyen a las personas como hombres y mujeres en el plano biológico, psicológico, social y espiritual. Las personas menores de edad tienen derecho a la formación e información adecuadas y oportunas sobre la dignidad, tareas y ejercicio del amor, sobre todo en el seno de la familia (MEP, 2012, p. 12).

Las políticas se acuñan sobre la base de principios rectores, entre los que destacan la relación docentes-familia-estudiantes, un abordaje integral de la sexualidad, atendiendo aspectos físico-biológicos, psicológicos, socioculturales, éticos y espirituales, en el marco de valores sobre la vida, el amor, la familia y la convivencia y la transversalización de temas del currículo mediante el uso de estrategias pedagógicas adecuadas a las particularidades del estudiantado.

Las Políticas de Educación Integral de la Sexualidad Humana, que constituyen en un solo cuerpo la política pública costarricense en esta materia, comprenden una batería de estrategias que se enuncian enseguida:

- Integración curricular. La educación integral de la sexualidad humana debe incorporarse en forma transversal a los programas de estudio de todos los ciclos y modalidades del sistema educativo, mediante objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluativas pertinentes, con apego al enfoque humanista, constructivista y sociocultural y con fundamento en la formación de los valores.
- Evaluación. Será formativa, efectuada de manera periódica y sistemática por parte del MEP. También puede ser sumativa, según la naturaleza de las diferentes asignaturas.
- Capacitación y Actualización. La capacitación y actualización del personal le corresponde al MEP, aunque podrá solicitar colaboración a entes competentes. Estas acciones se desarrollarán alrededor de cuatro aspectos básicos: sensibilización sobre los nuevos enfoques, transversalidad según las diferentes etapas del desarrollo del estudiantado y contextos socioculturales, metodologías participativas en el aula y estrategias para la incorporación activa de la familia, la comunidad escolar y otros actores de la sociedad.
- Administración. La administración de las políticas estará a cargo del Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana, respetando las com-

petencias del Consejo Superior de Educación, así como los principios rectores, objetivos y estrategias establecidas.

- Participación de la Familia. La educación de la sexualidad humana es un deber y un derecho primario de la familia, para ello tienen derecho a recibir capacitación y actualización por parte del Estado, la Iglesia, las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación social y la sociedad civil.
- Articulación de los Esfuerzos Nacionales. Se citan diversos organismos estatales, no gubernamentales, la Iglesia, las universidades y otros, como coadyuvantes en esta tarea.

Aunque se reconoce a este momento un avance más que significativo por parte del Estado costarricense en materia de educación sexual, respecto a las décadas anteriores al Siglo XXI, se advierten también carencias y vacíos importantes en estas políticas. Entre ellos, una limitada noción de la perspectiva de Derechos Humanos y los enfoques humanista y constructivista que dicen permear las políticas.

No queda clara la intencionalidad de superación del modelo biológico que la política dice tener; al respecto, nociones como el disfrute y el placer no son consideradas, como tampoco se considera el respeto a la diversidad, prevaleciendo más bien un enfoque y visión de familia basado en la heteronormatividad.

Tal parece que los temores a la confrontación con la Iglesia, determinan la definición de una política pública “tímida”, que no satisface enteramente las expectativas creadas. Estas políticas continúan matizadas por preceptos religiosos aunque, en apariencia, el Estado las promulga con un carácter secular. Este rasgo, imposibilita, por ejemplo, cuestionar los mandatos del sistema patriarcal, aspecto fundamental en espacios de educación sexual desde los enfoques planteado.

A este punto conviene señalar que, para el caso costarricense, no existe hacia finales de la primera década del Siglo XXI, un reconocimiento legítimo de

la perspectiva de género en el discurso oficial del Estado en materia de educación sexual. No se puede soslayar que semejante invisibilización va de la mano con el rechazo y estigmatización que la Iglesia plantea también hacia dicha perspectiva, denominándola “ideología de género”.

Por otra parte es de destacar el control que se continúa ejerciendo sobre lo que es permitido enseñar en materia de sexualidad. En las políticas se le otorga al Consejo Superior de Educación la capacidad de censurar los textos y materiales que se utilicen en los centros educativos para abordar estos temas.

Finalmente, se asume que la formación en sexualidad debe darse a nivel de la educación primaria y secundaria, dejando de lado a la población joven que se encuentra inserta en el sistema educativo superior universitario. La única responsabilidad que se asigna a las universidades en las políticas es la de coadyuvar en la labor educativa de formación del futuro profesorado (Política No. 6 Articulación de los Esfuerzos Nacionales), a través de cursos optativos, la promoción de prácticas docentes en los centros educativos, investigaciones, proyectos y acciones comunitarias (MEP, 2004). Si bien la tarea de formación del profesorado es primordial, no se pueden desatender las necesidades en educación sexual de la población joven escolarizada. La educación sexual es un derecho de la juventud y como tal, debe ser atendido.

El MEP realizó importantes esfuerzos a través del Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana para poner en práctica las políticas. Se aplicó una estrategia de agentes multiplicadores, capacitándose a parte del personal docente para que replicara sus conocimientos con el resto del profesorado, sin embargo, los resultados no fueron los previstos.

Después de cinco años de puesta en marcha la estrategia descrita no se logró abarcar a toda la población docente, como se esperaba. Además, una limitación importante fue que el profesorado capacitado no reprodujo con sus estudiantes los mismos temas que recibió en la capacitación, omitían temas, priorizaban otros, de manera que la

información que finalmente llegó al estudiantado no fue la misma que se deseaba transmitir (PREINFALK, 2005).

El Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana fue cerrado en el año 2007, producto de una reestructuración del MEP, y se creó el Departamento de Educación en Salud y Ambiente, fusionándose las áreas de sexualidad integral, salud, educación de la salud y ambiente. Esta sería la instancia encargada de capacitar al personal docente para implementar la enseñanza de la sexualidad en los centros educativos (FALLAS, 2009).

Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral

Este programa constituye el hito más reciente del posicionamiento de la educación sexual en la agenda pública nacional. Aprobado el 4 de junio de 2012, su objetivo es trascender de una educación sexual basada en un proceso informativo, centrado en la dimensión biológica, al desarrollo de procesos formativos que integran la dimensión afectiva como un elemento esencial (MEP, 2012).

Sin duda, puede afirmarse que esta iniciativa marca una ruptura con la influencia de la jerarquía católica, en un contexto en el que –cada vez con mayor fuerza– voces de la sociedad civil y de grupos políticos organizados, propugnan por la desclerización y la profundización de una perspectiva de Derechos Humanos en la formulación y puesta en marcha de la política pública.

Tras la aprobación del programa la reacción de grupos conservadores fue inmediata, recibiendo la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica cerca de 2,500 recursos de amparo contra el MEP, presentados por padres y madres de familias católicas y evangélicas, solicitando que el programa se declarara inconstitucional. Los recursos se fundamentaron, entre otros aspectos, en la violación del principio de participación ciudadana en la toma de decisiones, al no consultárseles a las familias sobre el programa antes de su aprobación.

La Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia declaró “parcialmente con lugar” (aceptados) los recursos

de amparo y emitió una resolución manifestando que el programa sería opcional. Los padres y madres tendrían el derecho a negarse a que sus hijos e hijas reciban los contenidos del programa, si consideran que contravienen las creencias religiosas o valores que les desean inculcar.

Más de un año después de su aprobación el MEP inició las acciones para capacitar a parte de su personal docente y el programa se empezó a impartir en algunos niveles de la Educación General Básica, para posteriormente ampliarlo.

El programa se basa en un enfoque conceptual centrado en tres principios epistemológicos: la educación como un proceso de vida, que parte de los principios, creencias y valores de las familias y comunidades en las cuales está inserta la población; la educación como un proceso de diálogo permanente, para que la población joven alcance su madurez y viva de una manera plena su sexualidad; la reflexión como espacio que permita a la juventud reconocer sus emociones y valores, cuestionarse acerca de su proyecto de vida, de manera que sean capaces de tomar sus propias decisiones y asumir compromisos de vida.

La sexualidad integral se concibe como un proceso natural, un elemento básico de la personalidad que se relaciona con el modo de ser, de sentir, de expresarse, de vivir. Constituye una fuente de placer corporal y espiritual que trasciende el ámbito reproductivo y privado; un proceso que potencia el desarrollo de las personas y les permite autorealizarse, contribuyendo a su calidad de vida, de las familias y la sociedad.

Mediante espacios de información y reflexión se busca desarrollar en el estudiantado pensamiento crítico y promover factores de protección que le lleven a tomar decisiones orientadas a la vivencia de una sexualidad segura y placentera, así como el cambio de actitudes, basado en el respeto y la potenciación de las personas.

Un aspecto que merece destacarse del programa, es el hecho de que por primera vez se incluye –en tanto discurso oficial del Estado– una propuesta de formación que busca contribuir a la equidad e igualdad de género y a la no violencia, en cumplimiento con la normativa nacional e inter-

nacional que reconoce la educación como un instrumento para alcanzar los objetivos de igualdad, paz y desarrollo³, y destaca la responsabilidad de los centros educativos de promover la igualdad de oportunidades, mediante la ejecución de acciones formativas dirigidas a eliminar los estereotipos de género, sesgos sexistas y formas de discriminación.

El programa contempla ejes temáticos específicos referidos a igualdad y equidad de género. En el eje Cultura, poder y responsabilidad, por ejemplo, se plantea el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres y la reflexión acerca del concepto y la forma en que los estereotipos, prejuicios y estigmas se traducen en situaciones de desigualdad a nivel social. En el eje Género se analizan aquellas conductas que afectan de manera negativa a las personas y se busca una reeducación hacia la construcción de relaciones más justas, equitativas y satisfactorias. Los temas que se abordan son el significado de ser hombre y ser mujer, la identidad de género y el rol de género.

La propuesta también contiene ejes referidos a las relaciones interpersonales, la salud reproductiva, los Derechos Humanos, el placer como fuente de bienestar y la identidad psicosexual. En este último, se buscan promover conductas de protección y denuncia en caso de violencia y abuso, se reflexiona sobre la diversidad sexual, los prejuicios, los temores, los estigmas, el respeto y el disfrute de las diferencias.

Con esta iniciativa se espera promover en la población joven actitudes y destrezas relacionadas con los valores de libertad, igualdad y derechos, solidaridad, respeto y disfrute de la diversidad, y responsabilidad, de manera que sean capaces de comprender, desarrollar y promover una vivencia de la sexualidad saludable, responsable y placentera; identificar, analizar y evitar conductas basadas en prejuicios o estigmas acerca de la vivencia de la sexualidad; y tomar decisiones sobre la vivencia de su sexualidad de manera autónoma y responsable.

Reflexiones finales

Costa Rica cuenta con un marco normativo amplio en materia de juventud, que se ha modificado en las

últimas décadas para ajustarse a los compromisos internacionales suscritos por el país. Este proceso significa un avance importante para la población joven, no solo por ser reconocida como un actor estratégico en el desarrollo, sino por la responsabilidad asignada al Estado de garantizar sus derechos y las condiciones para su desarrollo integral.

En este contexto, la educación sexual constituye un área prioritaria de acción. Sin embargo, los esfuerzos realizados -matizados por factores políticos y sociales, principalmente- han influenciado un enfoque biologicista de la sexualidad, de carácter informativo y mediado por preceptos religiosos, que repercute en una población joven carente de los conocimientos, las habilidades y las destrezas necesarias para vivir su sexualidad de una manera segura, sana, placentera y libre de violencia.

El Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral -la iniciativa estatal más reciente en este campo-, podría constituirse en una respuesta efectiva a las necesidades de la sociedad costarricense en materia de educación sexual. Basado en un enfoque de Género y Derechos Humanos, el programa busca desarrollar en el estudiantado pensamiento crítico y promover factores de protección para la tomar decisiones orientadas a la vivencia de una sexualidad segura y placentera, así como un cambio de actitudes, basado en el respeto y la potenciación de las personas. Esta iniciativa constituye inclusive, un insumo fundamental para la adopción de políticas universitarias de educación sexual. Sin embargo, para concretarse deben superarse ciertos desafíos.

La población docente del país, tanto a nivel de la educación básica y diversificada, como de la educación universitaria, requiere formación y actualización en los nuevos enfoques y contenidos. No solo es necesario que dominen los contenidos propuestos y desarrollen destrezas para realizar un manejo adecuado de los temas en el aula, también es indispensable que reflexionen acerca de las vivencias de su propia sexualidad, dejando de lado los prejuicios, estereotipos y sesgos que han marcado los procesos de enseñanza.

Lo anterior obliga a las universidades estatales a revisar sus programas de formación docente, de manera que la población que gradúe cuente con los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para dar cumplimiento, en las aulas escolares, a los objetivos propuestos en el programa.

La promoción de acciones formativas basadas en el respeto a los Derechos Humanos y la búsqueda de la igualdad y equidad entre las personas, contribuirá, sin duda, a la construcción de una sociedad más justa y libre de violencia.

Notas

1 Costa Rica es un Estado confesional. La Constitución Política de la República de Costa Rica establece en el Artículo No. 75 que "La Religión Católica, apostólica, Romana es la del Estado...".

2 La Educación General Básica (EGB) abarca un período de escolarización de 9 años dividido en 3 ciclos: a) EGB I: 1°, 2° y 3° año de escolarización (entre los 7 y los 9 años), b) EGB II: 4°, 5° y 6° año de escolarización (entre los 10 y los 12 años), c) EGB III: 7°, 8° y 9° año de escolarización (entre los 13 y los 15 años). Por otra parte la Educación Diversificada (ED) comprende un período de dos a tres años de escolarización, una vez concluida la EGB.

3 Entre esta normativa se encuentra: la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (2007-2017), la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (Ley No. 7142 del 8 de marzo de 1990), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (aprobada por Costa Rica mediante la ley No. 7499, del 28 de junio de 1995), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación (CEDAW, aprobada por Costa Rica mediante Ley No. 6968 del 2 de octubre de 1984).

Referencias bibliográficas

ARAYA, S. (2003). **Caminos recorridos por las políticas educativas de género**. En: Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación. Volumen 3, número 2. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

CONFERENCIA EPISCOPAL (2000). **Nota de Prensa de la Conferencia Episcopal de Costa Rica**, del 19 de diciembre de 2000. Periódico La Nación.

FALLAS, M.A. (2009). **Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria**. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, España.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA –MEP- (2001). **Traslado de acuerdo: Aprobación de la Propuesta Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad**. Consejo Superior

de Educación, sesión 28-2001 del 12 de junio de 2001. San José, Costa Rica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA –MEP- (2004). **Políticas de educación integral de la expresión de la sexualidad humana**. Consejo Superior de Educación. San José, Costa Rica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA –MEP- (2012). **Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral**. San José, Costa Rica.

PREINFALK, M.L. (2005). **Conversatorio sobre sexualidad**. Entrevista con la M.Sc. Patricia Arce, Directora del Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana. San José, Costa Rica: UNA.

PREINFALK, M.L. (2014). **La educación sexual en el ámbito universitario: Estudio diagnóstico en la Universidad Nacional de Costa Rica**. Universidad Pablo de Olavide, España. Tesis para optar por el grado de Doctorado en Desigualdades e Intervención Social.

ROSETO, L. (1985). **Perfil demográfico de Costa Rica**. En: Revista Médica del Hospital Nacional de Niños No. 20 (2): 189-198. San José, Costa Rica.

Recibido em 10 de junho de 2016.

Aceito em 11 de julho de 2016.

Desinteresse e Proposições para Escola Atual: Contribuições do Pensamento Complexo

Marianna Angonese Frankiv¹

Soraya Corrêa Domingues²

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o arcabouço teórico utilizado como subsídio para analisar os motivos do desinteresse dos estudantes do Ensino Médio pelo estudo, considerando sua cultura, permeada pela condição pós-moderna, na qual a escola também se insere. A prática consumista e a “era digital” dão importantes indícios do visível desinteresse na escola, que permanece com currículos e tempos engessados. Este estudo se baseou em quatro elementos de análise: currículo escolar; tempo/espaço pedagógico; conteúdos escolares e relação aluno-professor. Optou-se para este diagnóstico e estudo um levantamento bibliográfico. Por fim, buscou-se como possibilidade de uma escola ressignificada alguns elementos relevantes que o pensamento complexo traz, entre eles, a reforma radical do pensamento e a transdisciplinariedade, todos embasadas pelo idealizador do pensamento complexo: Edgar Morin e seu estudioso Martinazzo.

Palavras-chave: Desinteresse. Ensino Médio. Complexidade.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR Mestrado profissional. E-mail: marianna.frankiv@gmail.com

2 Professora da UFPR, Graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação e Curso de Educação Física UNIANDRADE, Doutora pelo programa de pós-graduação em Educação Física na UFSC, Licenciada em Educação Física pela UFBA (1999), e Filosofia (incompleto). Experiência no ensino superior, de estágio docente na UFBA e na UFSC, e como professora Titular na Faculdade Regional da Bahia no curso de Educação Física e na Faculdade Itamaraty no curso de Pedagogia. Atua em pós-graduação, como professora de Megaeventos e Meio Ambiente, Metodologia do Ensino, Comunicação Oral, Metodologia do Trabalho Científico. Tem experiência em pesquisa financiada pelo CNPq, CAPES e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Atua nas áreas de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, Metodologia do Ensino e da Pesquisa, Fundamentos e Concepções da Educação e da Educação Física, Estágio Docente, Handebol e Ginástica. Na extensão e pesquisa atua como Líder e Coordenadora de Grupo CNPq sobre Complexidade e Ciência na UFPR e UNIANDRADE. E-mail: domingues.soraya@gmail.com

Lack Of Interest And Propositions For Current Schooling: Complex Thought Contributions

Abstract

This article aims at discussing the theoretical framework applied when analyzing the reasons for high school students' lack of interest towards school, considering their culture, influenced by the postmodern condition, of which the school is also a part. Consumerism and the "digital age" are significant signs of the lack of interest in relation to school, which keeps its curricula and schedules untouched. This study is based on four elements of analysis: school curriculum; pedagogical time/space; school subjects and student-teacher relationship. In order to achieve this diagnosis, the choice was to perform a literature review. Finally, as a possibility of a resignified school, some of the main elements of complex thought were considered, such as radical thought reform and transdisciplinarity, all based on the creator of complex thought: Edgar Morin, and Martinazzo.

Keywords: Lack of interest. High school. Complexity.

Desinterés Y Propuestas Para La Escuela Actual: Contribuciones Del Pensamiento Complejo

Resumén

Este artículo tiene como objetivo discutir el marco teórico utilizado como un subsidio para analizar las razones del desinterés de los estudiantes de la escuela secundaria en el estudio, teniendo en cuenta su cultura permeada por la condición posmoderna en que la escuela también funciona. La práctica consumista y la "era digital" dan pistas importantes del desinterés visible en la escuela, que permanece con currículos y tiempos enyesados. Este estudio he basado en cuatro categorías de análisis: Plan de estudios; tiempo enseñando; materias de la escuela; relación estudiante-profesor. Optamos por este estudio de diagnóstico un levantamiento de la literatura. Por último, se trató como una posibilidad para una escuela resignificada algunos elementos importantes que traen el pensamiento complejo, entre ellos la reforma radical del pensamiento y de la transdisciplinarietà, todo basado por el creador del pensamiento complejo: Edgar Morin y su erudito Martinazzo.

Palabras clave: Desinterés. Escuela Secundaria. Complejidad.

Introdução

Ao observar a rotina de uma pedagoga de uma instituição federal de ensino, é possível afirmar que, muitas vezes, ela é caracterizada pela organização pedagógica dos cursos, sua estrutura física, condições objetivas, e recursos humanos, identificando problemas e dificuldades relacionadas aos desinteresses dos alunos e a identificação dos professores que se mostram atônitos e chegam a seu limite quanto à atuação profissional em sala de aula. É possível observar, neste íterim, que muitos deles, são sujeitos descrentes de seu papel na sociedade pós-moderna que, reciprocamente, torna os sujeitos parte integrante desta realidade, exigindo cada vez mais estratégias e “malabarismos” para cumprir com seu trabalho.

As reclamações destes professores chamam atenção, pois apesar de, muitas vezes, conseguirem ministrar suas aulas, sem grandes problemas, saem de sala de aula com angustiante sensação de que não fizeram diferença alguma no dia, ou na escolarização dos estudantes, percebendo que o proposto para a aula não foi satisfatório, e que alunos manifestam pouco interesse pelos conteúdos ministrados.

Analisando documentos e registros de alunos matriculados no ano de 2015, percebeu-se facilmente uma discrepância entre o número de ingressos e egressos nos cursos técnicos do Instituto Federal do Paraná. Fato este que foi chamando atenção no sentido de entender quais eram as relações entre a atuação do professor, a estrutura do currículo escolar e o interesse dos alunos, indicando para pergunta central deste artigo: Quais são os motivos que podem gerar um possível desinteresse ao estudo? Para responder esta questão foi considerado quatro elementos de análise dos problemas e possíveis proposições: currículo escolar, que se apresenta fragmentado; tempo/espaço pedagógico pré-estabelecido; conteúdos escolares distantes da realidade do aluno e relação aluno e professor.

Para tanto, a pesquisa faz um levantamento da legislação específica da escola do Ensino Médio e analisa o perfil dos alunos com base nos autores: Kuenzer (2000), Costa

(2005, 2009), Bauman (1998, 2000), Green e Bigum (1995) e Ferreti (2011). Para entender o contexto atual desta escola, apontaram-se características e conceitos do período moderno e da pós-Modernidade com Giroux (1987, 1993), Gallo (2006) e Gentili (2002).

Segundo Garcia e Cassiolato (2014) o governo tem investido nos cursos de formação profissional em todo o território nacional, porém, apesar de alto investimento foi identificado no banco de teses da Capes e na Scielo, do ano de 2011 a 2015, escasso número de pesquisas que se referem especificamente ao estudante e sua percepção da última etapa da educação básica. Dos poucos artigos, são eles: “Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos” (REIS, 2012); “Interesse de saber: um estudo com adolescente do Ensino Médio” (CROCHICK, 2011, USP); “A face oculta da indiferença: sobre o sofrimento dos jovens no contemporâneo” (OLIVEIRA, 2012, UFRJ); “O significado atribuído à escola e ao Ensino Médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo” (BARBOSA, 2011, PUC-SP); “Ensino Médio: realidade e expectativas juvenis” (BACIANO, 2011); “Eles mudam tanto para o bem como para o mal. Representações sobre o (in) sucesso dos alunos em uma escola bem sucedida” (BARBI, 2012, UNIFESP).

Com este levantamento pode-se perceber que a percepção que os estudantes do Ensino Médio têm da escola é motivo de pesquisas e estudos. E ainda, se o desinteresse à escola fosse algo fantasioso, Snyders (1988), então, estaria baseando sua obra “Alegria na escola” em errôneas e precipitadas deduções, visto que, o autor se baseia no cenário “desinteressante” da escola para propor que haja alegria neste ambiente, e para isso, exemplifica diversas formas. Assim, o estudo que este artigo se propõe é relevante, no sentido de, a partir de um recorte da realidade, buscar indícios do possível desinteresse dos jovens na escola e indicar proposições para possíveis mudanças, afim de uma escola ressignificada.

A partir da identificação da escola como um complexo desinteressante para os alunos, mas ao mesmo tempo o lugar de possíveis ambientes de aprendizagens, e eman-

cipação, busca-se com base nos elementos pra ressignificação da escola, dentre eles, a reforma radical do pensamento e a transdisciplinariedade, todos embasadas pelo autor Edgar Morin (1975, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2013) e seu estudioso Martinazzo (2010). Nas considerações que se aproximam do fim este artigo apresentam-se também algumas contribuições de George Snyders (1988) que traz em sua obra *A alegria na escola* uma visão otimista do cenário educacional do século XX que continua atemporal.

Caminhos da investigação: delineando a realidade observada

O campo de pesquisa investigado é uma instituição de ensino federal, relativamente nova, criada em 2008 pela Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os 38 institutos federais, hoje, existentes no país. Vale ressaltar que a escola pesquisada oferece o Ensino Médio Integrado, ou seja, dispõe do currículo do Ensino Médio com as disciplinas do núcleo comum, integrada às disciplinas técnicas específicas de cada curso. Algumas características, desta instituição, podem ser observadas: aos poucos os estudantes ingressantes vão se deparando com algumas características da escola, agradáveis ou não, começando pela falta de salas de aula, adequadas ao número de alunos, à baixa estrutura para enfrentar altas e baixas temperaturas, à falta de espaços comuns que permitam um conforto maior na hora dos estudos e, até mesmo, à inexistência de um espaço exclusivo para alimentação, que é necessário para permanência dos estudantes na escola no período do contraturno¹.

A organização da escola é, também, um importante elemento que contribui para as análises necessárias sobre esta pesquisa. Para Libâneo

As pesquisas que buscam saber que características de uma escola fazem diferença no que diz respeito ao nível da qualidade de ensino, e que ganham reputação na comunidade, mostram que o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares dos alunos (2013, p. 22).

Partindo dessa e de outras características da escola, pode-se questionar se a maneira como ela se organiza (estrutura física, currículo, relações estabelecidas) está ou não atraindo estes estudantes ao Ensino Médio. Visto que, há um processo de seleção para ingressar e, portanto, uma predisposição inicial de estudar na instituição escolhida. Mas afinal, que predisposição é esta para estudar? Qual o perfil deste estudante ingressante no Ensino Médio?

O Ensino Médio e o perfil dos estudantes que o frequentam

O Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, LDB nº 9394/96) se enquadra na educação básica, que tem por objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Art. 22.º). O Ensino Médio, por sua vez, passa a ter como uma de suas finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (*Ibidem*, Art. 35.º).

Corroborando, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) também salientam que “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (BRASIL, 2006, p.6). Para isso, o Ensino Médio deve estar em consonância com características da sociedade na qual a escola se insere e, assim, responder a esta com profissionais que assumirão diversos papéis sociais. Porém, a linearidade deste processo descrito em lei pode não ser tão clara em se tratando de uma etapa da educação que parece não agradar aos estudantes que a cursam.

Como já mencionado, a instituição estudada (Instituto Federal de Ensino) oferta o Ensino Médio técnico, ou seja, profissionalizante, a lei de sua criação é clara: “Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de

conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (SILVA, 2009). E para esta particularidade de ensino as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC afirmam:

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica. (BRASIL, 2006, p. 5)

A preocupação com a fragmentação da dualidade supracitada também está presente na contribuição de Kuenzer (2000), que reflete sobre a característica da lei do Ensino Médio e afirma “elaborar a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre estes e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio” (KUENZER, 2000, p. 30).

Em se tratando de currículo para Ensino Médio, a LDB é clara ao definir em seu Artigo 26 que o currículo do Ensino Médio deve apresentar “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno”.

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. [...] O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p.8-9)

No entanto, percebe-se na instituição estudada, que as orientações no Ensino Médio parecem se apresentar como orientações opcionais, ao passo que, nas salas de aula cada educador busca cumprir o objetivo de sua

disciplina, de modo isolado e fragmentado. Tal postura pouco se mostra aberta às relações com as demais disciplinas e, mas não exclusivo desta instituição, já alertado por Ferreti (2011) há

[...] uma forma de organização do trabalho nos Institutos Federais que tende a isolar os professores em seus cursos, de modo que a interlocução, mesmo entre professores da área técnica, é pouco comum e menos comum ainda destes com os professores de formação geral (FERRETI, 2011, p. 798).

Ao visualizar as características supracitadas que estruturam a identidade da instituição, emerge uma nova pergunta: Qual é o perfil dos sujeitos desse processo, ou seja, dos estudantes?

As identidades dos estudantes, ou sujeitos escolares (COSTA, 2006) passam por subjetivação quando sujeitadas, inevitavelmente, a um conjunto de discursos que produzem identidades e as “posições dos sujeitos” (COSTA, 2006, p.2). Sendo identidade, segundo Mesquita, Barbosa e Souza (2012, p. 3), entendida como:

Do ponto de vista antropológico, por sua vez, a identidade consiste na soma, nunca concluída, de um aglomerado de signos, referências e influências que definem o modo particular pelo qual o homem entende e se relaciona com os seus semelhantes.

Identidade que, também, constrói e altera a cultura:

Os traços mais marcantes da identidade de cada um, portanto, são forjados no seio de cada cultura, compondo, dessa forma, identidades múltiplas e diferenciadas. Na relação com os outros seres humanos e com as outras culturas nós nos tornamos, concomitantemente, semelhantes e distintos. Nos traços de cada homem genérico estão, também, os traços de sua especificidade (MARTINAZZO, 2010c, p. 2).

O que se deve ter claro, é que nem sempre os indivíduos sujeitados a um mesmo discurso são subjetivados da mesma forma e serão assim determinados. Os diversos

discursos, aqui citados, se referem às diversas influências (familiares, econômicas, sociais etc.) que podem definir o sujeito, porém, estes não serão da mesma forma determinados, pois há outros fatores da própria identidade destes estudantes que permitem que sejam subjetivados de outra maneira.

Para a subjetividade, abordada nesta discussão se dá o seguinte conceito:

Subjetividade, não no sentido de referente a aquilo que é particular a um “si mesmo”, mas sim, subjetividade enquanto tentativa de apreender aquelas linhas fugidias que transpassam e constituem os fluxos produtores do nosso mundo vivido. Aquilo que é menor e mutável, que se encontra invisibilizado por representações gerais, tampões da diversidade, como as definições de normal e patológico (FONSECA; COSTA, 2008, p.519).

Cada subjetividade refere-se, particularmente, aos estudantes, carrega características próprias que são formadas em sua história de vida, de família, de rotina, de significações diárias e eventos que auxiliam na formação da identidade e da personalidade. Isto se justifica pelo fato do sujeito possuir diversas dimensões: física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica, que acabam por interferir no modo como se visualiza o mundo e seus elementos a partir destas dimensões.

Para esta discussão, Costa (2005) apresenta sua visão de sujeito:

[...] os sujeitos escolares são subjetivados simultaneamente por múltiplos discursos. Crianças e estudantes quando chegam à escola já foram objeto de um conjunto de discursos, que produzem diferentes “posições de sujeitos”, entre eles, aqueles que os constituem como consumidores, como clientes (2006, p. 2).

Assim, no cenário atual brasileiro, em que se encontra o Ensino Médio, os estudantes apresentam-se subjetivados pela sociedade contemporânea e seus processos digitais. A posição de sujeito cliente, enunciada por Costa, pode ser claramente vista nos estudantes, ou pelo

menos em grande parte deles, que já nascem imersos na “[...] cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas” (COSTA, 2009, p. 35). Vivendo hoje uma realidade de mudanças de estilos de vida das sociedades:

Mais do que admitir que vivemos em uma sociedade de consumo, ele [Bauman] tem ressaltado que o consumo tornou-se eixo das sociedades do presente, diferentemente da de nossos predecessores, que se caracterizava pela produção. A sociedade que moldava seus membros como produtores foi substituída por esta que os molda como consumidores” (COSTA, 2009, p. 34).

Caracterizando socialmente o ambiente no qual os estudantes estão inseridos, possibilitando traçar o perfil de pessoas que são facilmente moldados a consumidores, a escola assume, neste aspecto, um lugar tradicional para moldar comportamentos que sejam adequados a atual sociedade. A estrutura da escola atual busca moldar comportamentos e não está adequada aos anseios dos estudantes, já que estes, muitas vezes, não se identificam no processo pedagógico da sua formação e acabam desinteressados pela escola. A escola, como proposta e estrutura, não dialoga com a diversidade dos estudantes, no sentido de formar para compreensão de sua realidade e de sua cultura. Sobre a concepção de Ensino Médio, Kuenzer esclarece:

O desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil caracterizou-se pela heterogeneidade em todos os aspectos, da finalidade à estrutura física. Essa heterogeneidade, somada às diferenças e desigualdades do alunado e às especificidades regionais, determina a necessidade da oferta de programas diversificados, estimulando a criação de alternativas, desde que se observe a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estaduais (2000, p 30-31).

A autora traz importante indício de como a escola de Ensino Médio está se organizando e que, pode ser este um dos motivos que levam os estudantes ao desinteresse por sua educação formal.

Esta educação, para Saviani (2008, p. 13), é o início da humanização. Desta forma, a educação se faz pela identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem verdadeiramente humanos.

Com relação ao conceito de humanização, Paulo Freire (1975) preconiza que a efetivação do projeto de humanização, deve ter como base a consciência de sua incompletude e de sua condição de vida, e a partir do diálogo, que é “[...] a condição fundamental para a verdadeira humanização dos homens” (JORGE, 1975, p. 160 *apud* AZEVEDO, 2010, p. 43) e da palavra que “[...] se existencializa no diálogo” (AZEVEDO, 2010, p. 43), se libertem de toda opressão e cresçam “[...] espiritual e conscientemente, na relação dialética da construção da sociedade” (AZEVEDO, 2010, p.46).

A escola entra em cena, pois, ainda que ela tenha uma das suas funções a humanização, por si só, não consegue proporcionar ao indivíduo a compreensão sobre as suas condições de vida, preconizada por Freire (1975). No entanto, o que a educação escolar tem em suas mãos é o grande potencial e capacidade de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações que exigem reflexão constante visto que:

[...] a escola é compreendida dentro de uma rede de relações mais amplas, o que permite analisá-la como construção histórica e social, incorporando formas que sempre interagem com a sociedade como um todo (GIROUX, 1987, p. 88).

Para esta condução, cabe considerar estes estudantes como seres sociais e históricos, determinados por contextos econômicos, políticos e culturais e propiciar-lhes condições para que eles comecem a engajar-se em questões relevantes para seu próprio desenvolvimento intelectual e social. Essas condições, geradas em discussões com seus pares, contribuem para com a formação de uma geração de pensadores que investem em práticas efetivas de transformação, em atividades e projetos da própria instituição e da sociedade.

Sobre a afirmação acima, Giroux (1987) esclarece que a escola deve ser formulada e vista como um

[...] espaço de possibilidade, isto é como instância onde formas particulares de conhecimento, de relações sociais e de valores pudessem ser ensinadas a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento [...] (p. 57).

Esta “posição de fortalecimento” abre a possibilidade para reconhecer a escola como um lugar, não apenas de reprodução social, mas, um lugar que proporciona ambientes pedagógicos que deem condições para se pensar e criar novas situações sociais de vida. A sociedade, da qual se menciona, será exemplificada a seguir.

Entendendo a escola atual entre a Modernidade e a pós-Modernidade

Apesar da discussão sobre a Modernidade e pós-Modernidade, neste trabalho, se utilizará o conceito utilizado por Giroux (1993, p. 46) que se referiu à ideia de condição pós-moderna, como um período de evolução científica e tecnológica e mudanças sociais e culturais, que não significam uma ruptura com a modernidade, mas sim, uma mudança em relação a certos elementos definidores da pós-modernidade ou modernismo.

Assim, a condição pós-moderna pode, nesta perspectiva, ser vista como parte de mudanças estruturais globais e como uma “mudança radical na forma pela qual a cultura é produzida, circulada, lida e consumida” das condições modernas do ser na sociedade (*Ibidem*, p. 47).

A educação Moderna baseia-se na racionalidade científica, pela qual, cada indivíduo poderia melhorar a humanidade. Esse projeto de sociedade com base na razão científica aparece no modelo de educação, conforme Lima

[...] a educação moderna está assentada no mito da ascensão social por meio da escola. [...] A tarefa educacional torna-se um mecanismo de libertação do indivíduo em relação à visão estreita que lhe impõem a família e suas paixões, e disponibiliza ao sujeito o conhecimento ad-

vindo da capacidade racional. A escola se torna o lugar de ruptura com o meio de origem para alcançar o progresso, o veículo de transição entre a esfera privada da família e a esfera pública dada pela sociedade (2002, p.73-77).

Corroborar com Bauman que também expõe uma ideia de ruptura

A modernidade viveu num estado de permanente guerra à tradição, legitimada pelo anseio de coletivizar o destino humano num plano mais alto e novo, que substituiu a velha ordem remanescente, já esfalfada, por uma nova e melhor (1998, p.26).

Oliveira (2009) traz para a discussão outro conceito de Bauman (2000): o da modernidade líquida, período que ele considera o atual

[...] uma vez que as transformações foram profundas no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade: se antes a sociedade se apoiava em instituições, normas e regimes de convivência sólidos, fixos, estáveis e previsíveis, hoje o mundo é fluido, instável, plástico e imprevisível (BAUMAN apud OLIVEIRA, 2009, p.35).

A forma como a sociedade vai se organizando e reorganizando, como apresentado por Bauman, Oliveira e Lima, contribuíram para o surgimento da definição de pós-modernidade que pela característica líquida, plástica e imprevisível, ainda sujeita os trabalhadores a organização social com base no mercado, consumo, lucro e acumulação de bens, camuflando novas formas de domínio social e econômico. Sobre estas constantes mudanças Giroux (1993) sintetiza a contribuição de outro importante estudioso do tema em questão.

Gallo (2006) se manifesta sobre o tema, deixando claro sua posição em relação à fraqueza do conceito de pós-modernidade que se torna “vazio”, o conceito não a convence se mostrando apenas uma modernidade mascarada.

Não será algo análogo o que temos assistido nos debates em relação à modernidade e sua superação? As novas feições, talvez apressadamente demais denominadas de pós-moderni-

dade, não serão nada mais do que as metamorfoses do projeto moderno, que assume novas feições, na medida em que suas realizações não nos satisfazem? Colocando de outra maneira: não estaríamos condenados a viver uma ‘eterna modernidade’, como que presos a um infinito crepúsculo, que nunca vê a noite cair, mas que também não recupera o brilho do meio-dia? (GALLO, 2006, p.556).

Para o autor, o conceito tem resquícios da influência dos anos 70, quando o conceito pós-moderno era usado no meio artístico, mas para o momento ele não tem “força e potência de um conceito” (GALLO, 2006, p.553).

Considerando que há mudanças entre a modernidade e o atual período da pós-modernidade, principalmente no que diz respeito aos novos mecanismos de organização social, manipulação e domínio dos sujeitos históricos nos aspectos do comportamento, atitudes, valores e cultura. Costa (2005) analisa a condição do sujeito na atual condição pós-moderna, já mencionada acima, completando sua visão de sujeito.

O sujeito antes concebido como uma agência centrada, estável e amadora no sentido identitário, tem sua posição deslocada. A condição pós-moderna, acentuadamente marcada pela visibilidade, objetiva o sujeito em meio à transparente cena contemporânea (2005, p. 2).

Este sujeito está em consonância com a pós-Modernidade, pois considera este período especialmente definidor de modos de ser, pensar e agir de crianças, jovens e adultos. Ao passo que, as inovações tecnológicas estão cada vez mais direcionando pensamentos e ações da sociedade, elas passam a ser o “significado na vida dos humanos”, na medida em que, modificam formas, há tempos enraizadas de se relacionar com o mundo, mas ao mesmo tempo trazem “a incerteza, a imprevisibilidade e a provisoriabilidade.” (2005, p. 8).

Estas características, do momento de mudanças atual, chegam à escola sem licença e exigem cada vez mais adequação à sua forma. Costa (2005) afirma que, na escola, há uma aproximação de duas gerações: a dos pro-

fessores, que em sua maioria parecem estar perdidos em sua forma de ensinar, e a dos alunos que apresentam cada vez mais “[...] habilidades e capacidades para viver num mundo que, concordemos ou não, parece que está se tornando cada vez mais pós-moderno” (p. 8).

Em relação a este novo tipo de estudante, o trabalho de Green e Bigum (1995) contribui para análises das características destes estudantes, que hoje chegam à escola. Para eles, esta juventude é, também, determinada pela “condição cultural específica” da pós-modernidade (1995, p. 209), que se revela em uma subjetividade humana e se forma a partir “[...] do nexos entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia” (p.212) e deve-se aprender a lidar com ela. No que tange à escola, transformar o currículo escolar para esta subjetividade.

É que não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas também, de forma mais geral, da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para as formas cambiantes de currículo [...] (GREEN e BIGUM, 1995, p. 214).

Há o conflito eminente das duas gerações: a de professores e a de estudantes, que não só o cultural, mas os conflitos de ideias e de posições que caracterizam a relação na escola. Cada jovem apresenta uma subjetividade e em cada tempo histórico ele representa uma nova subjetividade que, no atual cenário, chega a uma instituição “medieval” tradicional com modelo único de formação de comportamento social. Pode-se estender aos estudantes a citação de Costa

[...] as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX- ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção- enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI- cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança (2005, p. 2).

Como também diz Karnal², a tão mencionada crise na escola tem como uma de suas características a repre-

sentação de uma sociedade que tem diversas informações a todo instante sobre as mais diferentes coisas, tornando o espaço escolar com seus livros didáticos, grades curriculares e horários de aulas pré-estabelecidos um tanto quanto atrasadas, em relação a velocidade de informações que os estudantes e professores tem no seu cotidiano, fora da organização escolar. A escola está organizada em uma estrutura fixa e pré-estabelecida, enquanto as informações, que alteram constantemente a sociedade, mudam de forma constante, fazendo a escola parecer arcaica. E é neste sentido também que para Gentili (2002) a escola

[...] atravessa uma crise sem precedentes, incapacitada, como ela está, de responder aos desafios que os novos tempos lhe impõem. Numa “sociedade do conhecimento”- dizem-, a escola perde qualidade, dinamismo flexibilidade e abandona a educação das novas gerações nas mãos dos meios de comunicação, das redes virtuais, da parafernália tecnológica que, em aparência regula a vida dos indivíduos no presente e a regulará no futuro (p. 25-26).

Essa “sociedade do conhecimento” apresenta informações relevantes ao estudante em tempos incessantes. Na sala de aula quando um conteúdo novo é trazido pelo professor, em segundos o assunto já recebe contribuições, por parte dos alunos, quando é do interesse destes, que buscam em seus dispositivos eletrônicos e portáteis, informações extras com uma enorme vantagem: a velocidade e facilidade com que estas informações chegam a eles. Green e Bigum esclarecem que

Em termos gerais, a característica que distingue uma determinada geração é que ela é [...] mais rápida que as gerações anteriores. [...] A velocidade se traduz na capacidade de fazer mais coisas no tempo equivalente ao limite inferior da percepção humana- o “pisar de olhos” (GREEN E BIGUM, 1995, p. 236).

Talvez, por isso que o tempo escolar já não sustente mais o interesse destes estudantes, visto que, o tempo que a escola prevê para suas atividades não é o mesmo tempo que o estudante pretende cumprir a tarefa dada ou assimilar a informação obtida. Para Arco-Verde

A pressão do tempo na sociedade moderna, em sua qualidade de constituir-se como aspecto do código social, gera problemas que ainda estão à espera de soluções. Um deles é a utilização do tempo destinado à escola. Desde a infância, a vida do homem está atrelada aos tempos sociais e, entre esses, à escola, que, como instituição, também instala um ritmo de horários e calendários para a vida do indivíduo (2012 p.84-85).

Assim, considerar que não há apenas um tempo/espaço na escola, e sim, tempos/espaços escolares que devem ser compreendidos “[...] como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Relações estas, que não são formuladas da mesma forma em todos os indivíduos envolvidos nos processos que ocorrem dentro da escola.

O desenvolvimento deste artigo, até então, teceu uma crítica aos elementos do currículo escolar: seus conteúdos pré-definidos que não consideram as singularidades dos alunos desvinculando-se da realidade destes; o tempo/espaço pedagógico que é pensado estanque, com cargas horárias pré-definidas que não consideram o real momento pedagógico de aprendizagem, nem o momento individual de cada aluno para aprender e a relação aluno/professor tensionada e muitas vezes não aberta ao diálogo, que é ferramenta de emancipação.

Diante de todo exposto, até então neste artigo, e considerando que o desinteresse dos estudantes pela escola e pelo estudo, é uma realidade, cabe propor uma possibilidade que atraia mais os estudantes a esta instituição - a escola. Instituição que, para atender aos interesses dos estudantes, deve ser reformulada e reinventada a partir das diversas características que podem ser entendidas, em suas especificidades, pelo Pensamento Complexo.

Proposições para a escola a partir do Pensamento Complexo

O pensamento complexo é uma possibilidade para pensar a escola de forma ressignificada, pois suas categorias e conceitos são importantes para pensar a escola como

uma realidade caracterizada por diversos elementos de naturezas completamente distintas.

Um dos aspectos nodais da complexidade está na necessidade de uma reforma radical do pensamento no sentido de priorizar um pensamento sistêmico-complexo em detrimento de um pensamento linear que tem em sua essência a disjunção e o reducionismo. Esse pensamento sistêmico-complexo concebe “[...] o contexto, o global, o multidimensional, e o complexo [...]” (MARTINAZZO, 2010a, p. 198), pois

Pouco ou nada irá significar o grande volume de informações disponibilizadas pelos meios impressos e vias eletrônicas, bem como a agilidade e a confiabilidade com que são veiculadas, se a forma de sistematizar, organizar, reunir e produzir tais informações, e o próprio conhecimento continuarem ostentando a marca da simplificação, da disjunção e da redução. (MARTINAZZO, 2010a, p. 199).

Ou seja, superar esta disjunção do pensamento significa considerar um pensamento que dá importância a diversos aspectos de um todo, da realidade. Contrariamente, para Morin (2000) a barbárie do pensamento se instala quando há um pensamento simplista, reducionista e determinista das coisas, do mundo, da condição humana. A complexidade vem, então, para “civilizar” estas ideias no “sentido de complexificá-las e de torná-las mais abertas, em vez de promover a dogmatização e a doutrinarização” (MARTINAZZO, 2010a, p. 203).

A escola ressignificada através do pensamento complexo apresenta uma visão mais adequada às necessidades dos estudantes. Para estas últimas considerações, George Snyders em sua obra *A alegria na escola (1988)* deixa transparecer uma posição otimista ao papel da escola e especialmente de seus estudantes. Como foi visto, Morin propõe a reforma de pensamento a todo e qualquer tempo e, na escola não é diferente, é urgente a reforma radical do pensamento para a educação escolar. Assim, uma deve levar à outra: a reforma do pensamento culmina na reforma do ensino.

Assim entende Morin (2004, p. 26): “a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar

cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo”, através da apreensão de conhecimentos significativos, religados, contextualizados e organizados.

Na ciência, o modelo cartesiano simplificador, separou o sujeito pensante do seu objeto. Os conhecimentos fracionados contribuíram, em alguma medida, para que se conhecessem mais sobre o homem e a natureza, porém, no desenvolvimento da Modernidade, estes conhecimentos foram se tornando independentes e cada vez mais fragmentados, perdendo-se o todo e sucumbindo-se na falsa ideia de conhecer o todo somente através da soma de todas as partes, o que influencia até hoje na verticalização das ciências e a estrutura dos conhecimentos escolares.

Na escola, os princípios cartesianos auxiliaram na fragmentação e distanciamento da realidade do conhecimento científico, o que acaba por engessar a capacidade dos estudantes em dialogar e recriar novos conhecimentos escolares. Por isso, o pensamento complexo analisa a importância da transdisciplinaridade, a fim de ser uma possibilidade de superação da dicotomia e da fragmentação:

A transdisciplinaridade requer, não raras vezes, coragem e conhecimento profundo que envolve uma atitude pós-cartesiana e, até mesmo, anticartesiana, no sentido de não considerar o conhecimento como o reflexo e o espelho do real, mas sim uma tradução (MORIN, 1998) e uma aproximação do real que vai da simplificação até a complexificação e vice-versa (MARTINAZZO, 2010a, p. 209).

A relação com o conhecimento pode partir de uma instigante proposta do professor que, através do diálogo, consegue captar os reais interesses e acima de tudo estabelecer relações tecidas e contextualizadas na ótica da complexidade que apresentam ligações e são interdependentes, partícipes do mesmo todo. “Aprendendo a pensar de forma complexa, o aluno estará apto a colocar e tratar os problemas incorporados, hoje, nos grandes desafios culturais, éticos, políticos, científicos, ecológicos e profissionais [...]” (MARTINAZZO, 2010a, p. 201). Não serão apenas lições “[...] desprovidas da liga-

ção real com seus problemas próprios (dos estudantes), com os questionamentos de sua época [...]” (SNYDERS, 1988, p. 77).

Horizontalmente estudantes e professores compreendem-se em seus discursos apesar da “relação professor aluno ser sempre uma relação tensionada, complementar, antagônica e dialógica”.³ O que se imagina e se pretende para os alunos no contexto social atual é que eles possam: entender, vivenciar e se relacionar de forma consciente com o cotidiano. Compreendê-lo e compreender os outros cada qual em seu contexto ímpar, singular, lembrando que, a escola é um espaço frutífero ao diálogo: um dos princípios da Complexidade.

Ao se considerar o diálogo, as portas se abrem ao complexo, que pretende edificar um método possibilitando construir um conhecimento interpretativo, mas não conclusivo sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a educação, ao passo que, o conhecimento é sempre apenas uma interpretação do real. Essa interpretação diferenciada, como esclarece Sá “[...] por mais racionais e lógicas que possam parecer, incorporam sempre interferências subjetivas, emocionais e culturais, as quais são intrínsecas ao sujeito que opera a elaboração do conhecimento” (2013, p. 61). São diversas percepções humanas, portanto, passíveis de equívocos ao se revelarem na linguagem ou até mesmo em pensamento.

Nesse âmbito, a escola oprime o educando ao desconsiderar o erro (o equívoco) e torná-lo um fatalismo da aprendizagem que deve ser ao máximo evitado. Segundo Morin, “A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão” (2000a, p. 23). Porém, é mister ressaltar que a racionalidade torna-se mera racionalização quando não aceita ser questionada e não assume em si os erros e a ilusão que teorias podem gerar. A racionalização não permite a contribuição externa a ela e, portanto, não avança em seu conhecimento, findando ao isolamento teórico. No entanto, somente o conhecimento científico não dá conta de todos os problemas de ordem epistemológica, filosóficas ou éticas de dentro da escola.

Ademais, deve ser considerada também na escola a multiplicidade de fatores como emoções, afetividade, delírios, paixões, ódios. O ser humano é multidimensional e é assim que deve ser pensada a educação para ele, pois “a compreensão complexa do ser humano não aceita reduzir o outro a um único aspecto e o considera na sua multidimensionalidade” (MORIN, 2005, p. 114).

A afetividade como uma das dimensões humanas, no contexto escolar, seria capaz de reconectar estes indivíduos no sentido que para Morin (2000a) é conhecer o humano e “situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (p. 47). Afirma-se, portanto que não há pensamento emocional racional sem a emoção, “o desenvolvimento da inteligência é inseparável da afetividade” (MORIN, 2000a, p. 20). A separação do homo *sapiens* e *demens* não é possível, na ótica da complexidade.

Considerando todos os preceitos do pensamento complexo descritos até então, a forma que a escola organiza suas disciplinas e conteúdos nela inseridos, deve estar no centro das discussões de uma escola ressignificada a partir do pensamento complexo. Snyders (1988) vem contribuir neste tema quando diz

No âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia- os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo do homem que se espera ver sair da escola (1988, p. 11).

Estes conteúdos, de certa forma, são influenciados também pela sociedade que vai trazendo novas demandas, ou seja, são vinculados a um modelo social, e aqui não é o foco tratar do assunto de classes dominantes na sociedade, somente mencionar esta influência. Neste sentido, esses conteúdos apresentam-se como saberes escolares, não necessariamente científicos, moldados em diferentes contextos, mas que não dão conta de contextualizar os conhecimentos, visto que, “a humanidade que habita o Planeta Terra requer um conhecimento que transcenda o limite imposto pelas disciplinas e, portanto, saiba juntar, religar, conectar e contextualizar” (MARTINAZZO, 2010a, p. 200).

A organização/sistematização destes conteúdos faz parte da característica da escola, mas é falha na visão do pensamento complexo, pois, a forma como isso é feito ainda responde ao pensamento fragmentado e disjuntivo.

A escola, em matéria de conhecimento, ainda está alicerçada no paradigma da simplicidade: aquilo que é transmitido por ela o é de forma disciplinar e fragmentada e, hoje, a humanidade que habita o Planeta Terra requer um conhecimento que transcenda o limite imposto pelas disciplinas e, portanto, saiba juntar, religar, conectar e contextualizar (MARTINAZZO, 2010a, p. 200).

A possibilidade para superar esta fragmentação, tão questionada pelo pensamento complexo em Morin, está na ênfase que deve ser dada à transdisciplinaridade. Muito além do pretendido pela interdisciplinaridade, que tenta unir algum aspecto das disciplinas, mas não transcende suas fronteiras (MARTINAZZO, 2010a), a transdisciplinaridade

[...] rompe com a forma epistemológica e metodológica tradicional de ensino. Os limites parcelares impostos pelas disciplinas tradicionalmente organizadas fragmentam o conhecimento e impedem a compreensão de um sistema complexo, no qual todos os elementos estão em relação e interdependência (MARTINAZZO, 2010a, p. 201).

Para a compreensão da realidade através do ensino, é válido considerar que os estudantes produzem conhecimento dentro de uma determinada cultura e de um momento histórico:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio de culturas (MORIN, 2000a, p. 56).

Como desafio para a nova função da escola (MARTINAZZO, 2010a) esses conteúdos culturais, permeados pela transdisciplinaridade, devem priorizar em sua essência o ensino da “pertinência dos conhecimentos” que Morin caracteriza como aquele “[...] capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (*Ibidem* 2000a, p. 15).

A transdisciplinaridade, que captura o todo sem descuidar das partes, é uma opção para a escola se engajar no movimento de religação das partes e do todo para ser fidedigna o bastante à realidade que se está inserida. Se esta religação não acontecer, não há como enxergar o todo, nem as partes e, por conseguinte a identidade das partes, que se relacionam com o todo, também ficará anuviada. Evidencia-se o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, pois só assim, os saberes fragmentados passam a ter e fazer relação para todos os envolvidos no processo educativo. Essa é a cerne da educação do futuro, além, é claro do constante estudo da complexidade humana.

E Morin, já alertava

[...] a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o **livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência** (*grifo nosso*), que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2000a, p.39)

Ou seja, é válido promover uma tessitura (proposta a todo o momento pelo pensamento complexo), sendo construída e constantemente aprimorada que refletida no cenário educativo da escola, de fato, pode tornar os conteúdos e tudo o que envolve a rede de conhecimentos mais atrativos para os estudantes.

Encerra-se este artigo com uma citação de Snyders que, apesar de não trazer de forma explícita o pensamento complexo, muito contribuiu para as discussões traçadas.

O destino da escola age sobre a manifestação de uma cultura capaz de responder à expectativa séria da felicidade dos estudantes- essa expectativa que eles exploram através das formas múltiplas, matizadas de sua cultura e da nossa: dar um sentido à sua vida, encontrar razões para viver (SNYDERS, 1988, p. 77).

Conclusões

A discussão traçada no decorrer deste artigo teve por base quatro elementos de análise. Estas auxiliaram na discussão sobre o desinteresse dos alunos que hoje cursam o Ensino Médio Técnico Integrado em uma Instituição Federal de Ensino.

Quanto aos elementos de análise do currículo, pôde-se observar que estes são elementos que sintetizam aspectos importantes para a discussão sobre o desinteresse na escola. Isto é, frente a um currículo fragmentado, o interesse parece não se manifestar, visto que, muitas vezes, não há elementos que conectem e que norteie os conteúdos, atividades extra-curriculares, atividades em sala, entre outros momentos escolares. A possibilidade proposta para a superação desta fragmentação e reconexão de todos estes elementos foi a transdisciplinaridade, abordada pelo pensamento complexo. E a partir deste currículo é possível entender a complexidade do tempo pedagógico, do conteúdo e da relação aluno professor.

O tempo pedagógico pré-estabelecido no currículo, com horas/aula engessadas e divididas de acordo com o grau de importância definida por cada área, também encontram no pensamento complexo, uma proposição perfeitamente aceitável, que prevê a concessão do tempo que for necessário para a consolidação de um determinado conteúdo, sem que este seja interrompido ou “atropelado”. Assim, os assuntos e conteúdos serão abordados de acordo com a demanda que passa a surgir e novamente, a transdisciplinaridade deve estar presente, abordando o todo, sem descuidar das partes, conseqüentemente o interesse passa a ser crescente.

No decorrer da linha de análise, os conteúdos escolares aparecem como outra categoria. Na instituição pesquisa-

da, assim como o tempo pedagógico, os conteúdos também são pré-estabelecidos, abordados basicamente em livros. A Complexidade vem elucidar para importância de se considerar diversos aspectos do aluno que entra em sala. Priorizar um pensamento sistêmico e complexo, evitando que os conteúdos sejam reducionistas, fragmentados ou simplificados. A conjuntura atual, da pós-modernidade, que hoje adentra a escola, deve ser vista, como prevê a Complexidade, de uma forma contextualizada e multidimensional, isto é, são diversos fatores que a determinam e que devem ser levados em conta dentro da escola. É somente a partir desta contextualização que os alunos serão capazes de religar, significar os conhecimentos adquiridos e compreender a realidade.

E neste cenário, entra a última categoria de análise: a relação aluno-professor. Professor e aluno são também determinados pelos contextos que estão inseridos, e para o pensamento complexo, o diálogo é a chave para captar os reais interesses dos alunos e é sempre interpretativo, nunca conclusivo. A afetividade nas relações, e especialmente, nas relações dentro da escola também devem ser consideradas, considerando o aspecto multidimensional de todo sujeito. As diversas percepções do homem podem modificar o sentido que determinado conteúdo possa apresentar, nesse sentido, o professor poderá proporcionar a relação dos conteúdos com a vida destes alunos, com seus problemas, seus anseios e preocupações. A escola, enfim faz sentido e o tempo destinado a ela passa a ser valorizado.

Por fim, o pensamento Complexo abre possibilidades para propor uma ressignificação da escola e trazer para ela o interesse de todos os seus sujeitos. A criação da Rede Federal de Ensino pretendia que, ofertando o Ensino Médio Integrado, os saberes técnicos e comuns pudessem ser interligados. Os estudos indicam que, ainda, há ausência dessa interligação entre os saberes e os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, que há, também, possibilidades, com base no pensamento complexo, de proposições para ambientes interessantes aos sujeitos da escola de hoje. A proposição de uma instituição, que visa, o ensino técnico integrado, num contexto pós-moderno, em uma sociedade que traz cada vez mais demandas e discussões a

serem abordadas, só tem a ganhar ao considerar e pôr em prática as proposições que o pensamento complexo prevê.

Notas

- 1 Contraturno na instituição estudada é o período em que os estudantes devem permanecer na escola além do habitual diariamente. Normalmente se o curso ocorre pela manhã há um dia na semana em que estes estudantes ficarão também no período da tarde na escola.
- 2 Entrevista do professor Leandro Karnal intitulada "O ódio no Brasil" em 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=iG-OGc1bufs>. Acesso em 06/04/2015.
- 3 Informação oral da aula do dia 25.06.2015 ministrada pelo professor Ricardo Antunes de Sá no Mestrado Profissional.

Referências

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- AZEVEDO, José André de. **Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire**. In: Akrópolis, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010. Disponível em <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/3115/2209>. Acesso em 14/01/2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Inquietações da vida contemporânea e suas formas atuais de organização: uma relação de imanência.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Vol.1. Brasília:MEC/SEB, 2006. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 18 de agosto de 2015.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2015.
- CASSIOLATO, M. M. C.; GARCIA, R. C.. **PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à Educação Profissional**. Rio de Janeiro: IPEA, 2014. Texto para discussão 1919.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (orgs.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a edu-**

- caçãoambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e estudantes do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir** (v. II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (no prelo).
- COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 33-37.
- FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, Set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de agosto de 2015.
- FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur. Da Diversidade: Uma Definição do Conceito de Subjetividade. In: **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology** - 2008, Vol. 42, Num. 3 p. 513-519. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a11.pdf>. Acesso em 14/01/2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GALLO, Silvio. Modernidade/pós-Modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- GENTILI, Pablo. A educação e as razões da esperança numa era de desencanto. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Orgs.). **Educação e mudança social por uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2002. cap.2. p.25-40.
- GIROUX, Henry. **A escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GIROUX, Henry. O pós - modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria crítica e tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. cap.2, p.41-71.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KARNAL, Leandro. Entrevista intitulada "O ódio no Brasil" em 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iG-OGc1bufs>. Acesso em 06/04/2015.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da Modernidade. **Interações**. Vol. VII, n. 14, p. 59-84. 2002.
- MARTINAZZO, Celso José. O pensamento complexo e a educação escolar na era planetária. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol.10 - n. 2 - p. 197-208 / mai-ago,2010a .
- MARTINAZZO, Celso José. A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar. In: **Sete saberes necessários à educação do presente**, 2010, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010b.
- MARTINAZZO, Celso José. Identidade humana: unidade e diversidade enquanto desafios para uma educação planetária. In: **Sete saberes necessários à educação do presente**, 2010, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010c.
- MESQUITA; George Eduardo Ferreira de; BARBOSA, Zênia Regina dos Santos ; SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Formação e desenvolvimento da identidade ético-profissional do docente**. In: IV FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia, 2012, Parnaíba-PI, Trabalhos, Campina Grande- REALIZE Editora, 2012, p.1-9. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/fd1e5b5ca7bcdf88ac18a6bcc5a4f87_495.pdf. Acesso em 14/01/2016.
- MORIN, Edgar. O enigma do homem: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO: 2000a.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c.
- MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- MORIN, Edgar. O sistema: paradigma ou/e teoria? In: **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- MORIN, Edgar. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar. CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. A. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. Ética da compreensão. **O método 6**: ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005, p. 109-123.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Tradução de Edgard Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

OLIVEIRA, Thabata Franco de. Pós-Modernidade e educação: a multidimensionalidade da escola contemporânea. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 3 v. 3 n. 6, p. 33-45, jul. - dez. 2009.

SÁ, Ricardo Antunes de; CARNEIRO, Sonia Maria Marchioratto; LUZ, Araci Asinelli da. A Escola E Os Sete Saberes: Reflexões Para Avanços Inovadores No Processo Educativo . **Revista da FAEF-BA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 10 ed rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Orgs.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Nata: IFRN, 2009. 70 p.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole LTDA, 1988.

Recebido em 20 de setembro de 2015.

Aceito em 20 de março de 2016.

Educação, Trabalho e Vulnerabilidade Social: Reflexões sobre os Jovens Excluídos do Ensino Médio no Brasil

Paulo Sergio Marchelli¹

Resumo

No Brasil a educação é considerada pela Constituição Federal como um direito de todos, bem como é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. A escolaridade da população brasileira de 15 a 17 anos passou na última década por uma elevação progressiva do número total de matrículas, mas o fato é que menos de 60% desses jovens frequenta o Ensino Médio, cerca de 20% deles ainda permanece no Ensino Fundamental e os demais estão afastados da escola. Com a finalidade de colaborar para com o entendimento do fenômeno da exclusão de um grande número de jovens do Ensino Médio, o presente trabalho apresenta uma análise crítica dos pressupostos sociológicos, princípios políticos e indicadores educacionais que permeiam os estudos atualmente publicados sobre esse importante assunto.

Palavras-chave: Ensino Médio. Exclusão Escolar. Crítica Sociológica. Políticas Públicas. Indicadores Educacionais.

¹ Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe, vinculado ao Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho e leciona em cursos de Graduação e na Pós-Graduação em Educação. E-mail: paulomarchelli@hotmail.com

Education, Labor And Social Vulnerability: Reflections On The Excluded Youngsters In Brazilian High School System

Educación, Trabajo Y Vulnerabilidad Social: Reflexiones Sobre Los Jóvenes Excluidos En La Enseñanza Secundaria En Brasil

Abstract

Brazilian federal constitution considers education as a right for everyone; it is also obligatory and free from 4 to 17 years of age. In terms of schooling, there has been a progressive increase in registration numbers in Brazilian population between 15 and 17 years of age, but the fact is that less than 60% of these youngsters attend to High School, about 20% are still in junior school and the rest are not even at school. Aiming to collaborate on the understanding of this exclusion phenomenon of a great number of youngsters from high school, this work presents a critical analysis on the sociological approaches, political principles and educational indicators that figure within the latest studies on this important subject.

Keywords: High School. School Exclusion. Sociological Critics. Public Policies. Educational Indicators.

Resumen

En Brasil la educación está considerada por la Constitución Federal como un derecho de todos, así como obligatoria y gratuita desde los 4 hasta los 17 años de edad. La escolaridad de la población brasileña de 15 a 17 años pasó, en la última década, por un aumento progresivo del número total de matrículas; sin embargo, es un hecho que menos del 60% de esos jóvenes frecuenta la Enseñanza Secundaria, cerca del 20% de ellos aún permanecen en la Enseñanza Primaria y los demás están fuera de la escuela. Con la finalidad de colaborar para con el entendimiento del fenómeno de la exclusión de un gran número de jóvenes de la Enseñanza Secundaria, el presente trabajo expone un análisis crítico de los presupuestos sociológicos, principios políticos e indicadores educativos que abundan en los estudios actualmente publicados sobre este importante asunto.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria. Exclusión Escolar. Crítica Sociológica. Políticas Públicas. Indicadores Educativos.

Introdução

A educação é tradicionalmente considerada tanto no âmbito individual quanto coletivo uma das mais importantes realizações do ser humano, de forma que desde a antiguidade grega até os dias atuais ela ocupa um lugar central no campo da organização social e política das sociedades. No livro quarto da *República*, escrito por Platão no Século IV a. C. Sócrates dialoga sobre o fato de que a união dos cidadãos em torno da *Pólis* depende essencialmente da educação dos jovens: “[...] uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que os seus antecessores [...]” (PLATÃO, 1980, p. 168). Encontra-se enraizada na cultura humana a ideia de que a formação educacional é capaz de promover o desenvolvimento intelectual, a constituição do espírito de cidadania e o aperfeiçoamento das habilidades necessárias para o acesso ao mundo do trabalho. Por meio da educação os indivíduos exercem entre si forças de mudança e libertação destinadas a leva-los a tomarem consciência dos conflitos de interesse entre as suas classes sociais, que são necessários para a história evoluir e dessa forma produzir a igualdade econômica, a preservação das relações humanas e as bases de sustentação da convivência política mediante os princípios da democracia (FREIRE, 1974). Particularmente os jovens devem ser bem educados, pois sua visão de mundo assim como a identidade social está se estabelecendo em conjunto com a formação das competências profissionais que lhes permitirão por meio da geração de renda própria adquirir independência material futura em relação a seus pais ou responsáveis.

No Brasil a educação é considerada pela Constituição Federal como um direito de todos e dever do Estado e da família, de forma que é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, encontrando-se assegurada sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na época adequada (BRASIL, 1988). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando os filhos atingirem a idade de 4 anos os pais devem matricula-los nas escolas de educação infantil para cursarem a primeira etapa

da educação básica, oportunizando-se lhes com isso a possibilidade de realizarem integralmente as potencialidades que estão a desenvolver; aos 6 anos a matrícula deve ser realizada na educação fundamental, que tem a duração de nove anos e cujo objetivo é promover a formação considerada basilar do cidadão; aos 15 anos tem início a etapa do ensino médio com duração mínima de três anos, cujas finalidades são completar a escolarização essencial por meio da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos anteriormente adquiridos, preparar para o trabalho e o exercício da cidadania, promover o aprimoramento da pessoa humana e fornecer os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996). Especialmente dirigido às pessoas entre 15 e 29 anos foi recentemente promulgado o Estatuto da Juventude como Lei que estabelece normas de direito específicas para os jovens e torna obrigatória por parte do Estado a formulação de políticas públicas específicas para esse segmento social independentemente da vontade dos governos (BRASIL, 2013). No momento, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei denominado Sistema Nacional de Juventude, voltado para a regulação das ações e serviços que precisarão ser praticados no país como decorrência das políticas públicas formuladas de maneira especial para os jovens (CONGRESSO NACIONAL, 2015).

A escolaridade da população brasileira de 15 a 17 anos passou entre os anos de 1992 a 2012 pela elevação progressiva de 59,7% para 84,2% do número total de matrículas na Educação Básica, fato cuja importância histórica só é diminuída pela situação de que aproximadamente 23,2% dos matriculados ainda estava cursando o ensino fundamental e somente pouco mais de 55% deles ingressou propriamente no ensino médio (BOLETIM JUVENTUDE INFORMA, 2014, p. 2-4). Esses números mostram que o ensino médio é um tipo de gargalo social cuja taxa líquida no ano de 2013 foi de apenas 59,5%, correspondente à porcentagem dos jovens de 15 a 17 que efetivamente se matricularam (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015a). Mesmo assim, a taxa líquida nada revela sobre a distorção das matrículas em relação à idade dos alunos, que em proporção também considerável estão cursando o ensino médio após ultrapassarem os 17 anos,

impondo ao sistema educacional um problema que tem se mostrado persistente ao longo do tempo. A gravidade desse problema pode ser avaliada pelo indicador denominado taxa bruta, relação entre a quantidade total de matrículas independentemente da idade dos alunos e a população total de jovens dentro da faixa etária dos 15 a 17 anos de idade. No ano de 2014, o total de matrículas no ensino médio sem consideração à idade atingiu o número de 7.031.624 alunos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015). Nesse mesmo ano, a população de jovens correspondente à faixa etária dos 15 aos 17 anos atingiu a marca dos 10 milhões de habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014a). Assim, a taxa bruta de matrícula no ensino médio estabeleceu-se em torno dos 70%, porcentagem que mostra o quanto o sistema está alterado em confronto com a taxa líquida. Para explicar a baixa presença dos jovens com idade entre 15 e 17 anos no ensino médio deve-se levar em conta que a denominada defasagem entre idade e série está presente de forma expressiva no ensino fundamental em decorrência de distorções sistêmicas do quadro educacional brasileiro, que implica inclusive elevadas taxas de abandono. A taxa bruta de matrícula indica os níveis de qualidade dos sistemas de ensino, de forma que pode ser controlada por meio das políticas públicas educacionais postas em prática para evitar entre outros problemas que a distorção entre idade e série ultrapasse certos limites suportáveis. Por outro lado, o cumprimento pelo Estado brasileiro do preceito constitucional de apresentar educação formal para pessoas em situação de discrepância oferece alternativas pouco plausíveis para os que ultrapassaram os 17 anos e não conseguiram concluir sua escolarização adequadamente. Entende-se, assim, porque o desgoverno político em relação à educação tem reflexos sociais negativos tão evidentes.

Por outro lado, as melhores políticas públicas desenvolvidas no Brasil para corrigir as distorções educacionais existentes na faixa da população jovem em geral compreendem ações de educação técnica-profissional de nível médio (BRASIL, 2008) que também constituem programas de formação pouco eficientes em seu sentido social, pois colocam o público alvo em regime de competi-

ção pelas poucas vagas ofertadas, desde que a ocupação das mesmas depende amplamente da qualidade da educação fundamental recebida. As dificuldades do sistema educacional público em relação ao ensino fundamental fazem com que uma significativa parcela de jovens que o concluíram em situação de defasagem apresente pouca capacidade de competição intelectual e os que receberam formação basilar de maior consistência tendam a ocupar as poucas vagas disponíveis, de forma que aos demais nada mais resta além de se matricular no ensino médio da escola regular ou abandonar de vez os estudos. Em última análise, a distorção da taxa bruta parece decorrer da escassez das possibilidades educacionais que poderiam minimizar o efeito negativo da defasagem idade-série, de forma que uma oferta de vagas em número adequado haveria de romper com a complexa rede das implicações dadas pela excessiva desigualdade social entre as famílias brasileiras. Os jovens com defasagem educacional colocam-se sem dúvida numa situação de desigualdade social em relação aos demais.

O fato é que pouco mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos frequenta o ensino médio e cerca de 20% deles permanece no ensino fundamental. Os demais estão afastados da escola e a maior parte das explicações sobre as razões pelas quais isso ocorre gira em torno da incompatibilidade com o regime de trabalho e o desinteresse pelos estudos. Mais de 10% dos jovens que estão fora da escola trabalha e a outra parcela situa-se na condição social extremamente vulnerável de não trabalhar e nem estudar. Em 2009, a população brasileira de jovens de 15 a 17 anos era formada por 10.399.385 indivíduos, das quais 14,8% não frequentava nenhuma etapa do sistema educacional, correspondendo a 1.539.811 pessoas (BARRETO; CODES; DUARTE, 2012, p. 7). Torna-se importante estudar o perfil sociológico desse segmento de pessoas que está fora da escola, principalmente na situação atual em que a Educação Básica é prevista como obrigatória por força da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009).

As estratificações sociais típicas da pesquisa sociológica que levam em consideração a classificação das pessoas em grupos formados pelas condições econômicas, cor da pele, gênero, entre outras diferenciações têm sido

utilizadas para o estudo dos motivos que explicam a exclusão de expressivo número de jovens do ensino médio na faixa de idade em que no Brasil hoje ele é obrigatório. Para tanto, considere a Tabela de dados abaixo, que contém informações coletadas a partir de estudos realizados sobre o tema.

Tabela 1: Números do acesso dos jovens de 15 a 17 anos ao ensino médio no Brasil em função de características socioeconômicas selecionadas

| Estrato social | Jovens de 15 a 17 anos de idade incluídos no ensino médio | | Jovens de 15 a 17 anos de idade excluídos do ensino médio | |
|---|---|------------|---|------------|
| | Ano de referência | Percentual | Ano de referência | Percentual |
| Pertencentes a famílias do primeiro quinto de rendimento (os 20% mais pobres) | 2009 | 78,4% | 2009 | 18,3% |
| Pertencentes a famílias do último quinto de rendimento (os 20% mais ricos) | 2009 | 93,7% | 2009 | 6,1% |
| Sexo masculino | 2012 | 50% | 2009 | 15,9% |
| Sexo feminino | 2012 | 61% | 2009 | 13,7% |
| Negros | 2007 | 38% | 2009 | 15,3% |
| Branco | 2007 | 59% | 2009 | 13,1% |
| Residentes em áreas metropolitanas | 2007 | 57% | 2009 | 13,8% |
| Residentes no campo | 2007 | 31% | 2009 | 19,3% |

Fontes: Aur e Castro (2012); Barreto, Codes e Duarte (2012); Boletim Juventude Informa (2014).

Os dados da Tabela 1 serão utilizados para o estudo apresentado nas seções a seguir sobre algumas verdades e mitos a respeito dos jovens brasileiros que se encontram excluídos do ensino médio.

A Visão Economicista sobre a Exclusão Escolar

Os dados apresentados na Tabela 1 referentes aos jovens incluídos e excluídos tendo em conta seu pertencimento a famílias pobres e ricas do primeiro e último quinto social de rendimentos respectivamente mostram que as diferenças econômicas apesar de significativas não explicam por si mesmas o acesso ao ensino médio e a permanência dentro dele. De fato, mesmo que em 2009 a inclusão dos poucos brasileiros mais ricos se aproxime dos 100% e a exclusão de 18,3% entre os mais pobres represente um grande número de pes-

soas devido ao tamanho do contingente populacional que esse segmento abrange, as razões econômicas parecem perder sua significância quando se leva em conta que naquele mesmo ano 78,7% dos menos favorecidos se matricularam. Assim, a estratificação pela renda familiar não é certamente um bom método para se estudar o fenômeno da existência de um grande número de jovens fora do ensino médio, mas a pesquisa voltada para o tema tem salientado sistematicamente que as razões econômicas são elucidativas. À guisa de exemplo pode-se considerar o seguinte:

Pressionada pela nova configuração econômica e social, a escola abriu-se para um público crescente e novo, mas ainda não encontrou sua nova efetiva natureza. Em outras palavras, a demografia escolar tem refletido mudanças sociais e econômicas, e o ensino médio especialmente tem vivido essas alterações de forma exponencial, ao receber um público novo e crescente, para o qual a escola precisa se adequar em escala e qualidade. (MENEZES, 2001, p. 203)

O autor na verdade não está a tratar da exclusão escolar, mas sim da inclusão no sentido de procurar explicações para sinalizar no momento em que seu texto foi produzido as novas perspectivas do ensino médio, traçadas pela então recente lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como etapa final da Educação Básica, que deveria promover a preparação para o trabalho, a cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do sistema produtivo e o processo histórico de transformação da sociedade. Em termos pessoais relacionados ao jovem excluído as perspectivas políticas nacionais traçadas sobre a educação são abstratas e talvez pouco importem. Ademais, a visão economicista colocada pelo autor subverte a dialética da transformação histórica ao submeter a escola à lógica do capital articulada com a realidade econômica, que é extremamente exclusiva. Nessa lógica, o acesso à escola de nível médio com qualidade torna-se regalia dos mais aptos intelectualmente, que como são em menor número na sociedade exercem pressão política no sentido de garantir seus privilégios. As competências e habilidades que a escola fundada na lógica do capital poderia desenvolver nos

que permanecem excluídos estão longe de torná-los socialmente competitivos, de forma que independente de se formarem ou não lhes restam as funções restritas aos baixos salários dentro do sistema de produção, que são necessárias para usufruto dos mais ricos. Essa lógica existe na sociedade, mas não impede que a maioria dos mais pobres se matricule. A renda familiar não é, portanto a principal razão do jovem frequentar ou não o ensino médio, mas isso não significa que tal categoria de análise nada consiga explicar, pois as diferenças percentuais relativas entre ricos e pobres tanto entre os incluídos quanto os excluídos merecem consideração. Certamente, a voz do mais pobre poderia esclarecer melhor o peso que se abate sobre ele decorrente das suas dificuldades econômicas em frequentar a escola. O rico normalmente cursa escolas de melhor qualidade e seguramente vai dizer que está matriculado no Ensino médio daquela escola porque ela lhe dá perspectivas de uma melhor formação em nível superior, subtendendo com isto a capacidade de competir pelas vagas mais disputadas.

Muitas outras abordagens têm sido produzidas com base na hipótese de que a existência no Brasil de um grande número de jovens fora da escola decorre da histórica desigualdade distributiva de renda que caracteriza o país, que ao mesmo tempo impede a formulação de políticas públicas adequadas à inclusão:

[...] a presença do Brasil no cenário internacional associada à histórica desigual distribuição de renda estimulam políticas compensatórias e focalizadas em vez de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades. [...]. No decurso desse ensaio ficaram claros alguns dos limites mais importantes que impedem uma política social mais ampla. Há problemas que perpassam a escola – estão nela, mas não são dela, como: desigual distribuição da renda e incapacidade do país de redistribuí-la de modo mais equitativo; [...]. (CURY, 2005, p. 11 e 29)

Mesmo que a desigualdade de renda não se mostre o impedimento mais importante para o acesso ao ensino médio, ela sem dúvida justifica a necessidade de políticas sociais de maior amplitude para os excluídos. Mas a afirmação contrária de que a desigualdade im-

pede a formulação de políticas apropriadas é falaciosa e contraprodutiva para a organização do sistema de ensino. Talvez seja correto afirmar que a incontestável desigualdade existente faz com que os efeitos das políticas sociais se percam, mas nada impede que essas sejam formuladas e aplicadas. Se as políticas não fazem efeito, é porque sua formulação não é boa e nisso parece residir o verdadeiro problema da ineficácia dos seus resultados. Uma falha clara na formulação das políticas públicas aparece quando os sofismas encontrados no pensamento educacional mudam o foco lógico do problema da exclusão de sua essência para a aparência. No caso supracitado, o autor reconhece que “[...] há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais em que um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar” (CURY, 2005, p. 14). No entanto, ao considerar dialeticamente a inclusão e a exclusão como termos relacionais opostos o autor não define qual deles deve ser colocado como tese segundo a qual o outro é pensado como antítese. Tal incompletude tem produzido a crença de que políticas voltadas para a inclusão são suficientes para tratar também a exclusão, quando esses conceitos referem-se a fenômenos sociais distintos. As políticas inclusivas estão voltadas para a escola e as de combate à exclusão aplicam-se aos segmentos sociais vulneráveis que estão fora dela. O autor esclarece que com base no princípio da igualdade as políticas inclusivas devem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Por meio da presença interventora do Estado as táticas de promoção da igualdade conseguem reordenar a sociedade no sentido de criar oportunidades para todos se matriculem e permanecerem na escola. O Estado, explica o autor vale-se em sua intervenção do ordenamento jurídico dado pelo princípio da igualdade de todos perante a lei e também esclarece que “essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas” (CURY, 2005, p. 15). Esse último ponto é importantíssimo para a discussão do problema da exclusão escolar, pois uma vez que o jovem está dentro da escola então aí sim ela pode agir segundo sua natureza precípua de universalizar os direitos civis,

políticos e sociais. Diante da obrigatoriedade de se matricular, o jovem somente adquire os direitos que a educação pode lhe dar se estiver dentro da escola, mas no caso de estar fora como excluído, mesmo que nunca se possa negar-lhe a cidadania não há nada no sentido concreto além da Lei abstrata que lhe proporcione a vivência da igualdade. Somente a escola pode proporcionar vivências reais para o jovem no sentido estrito da conduzi-lo à superação das limitações geradas pela sua origem social, a etnia a que pertence, seu gênero, o local em que reside etc.

A princípio, as políticas públicas voltadas para o segmento da população jovem que está fora da escola não serão bem formuladas quando se olha apenas para dentro do sistema educacional. Mesmo assim, esse tipo de análise foi utilizado pelos autores da importante pesquisa realizada em 2009 e publicada em 2010 pelo INEP, que levantou dados sobre as práticas em escolas de ensino médio no Brasil com apoio de um convênio de cooperação técnica firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Ministério da Educação. As Sinopses estatísticas da Educação Básica publicadas pelo INEP em 2005 esclareciam que na década de 1990 a média de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade girava em torno de cinco anos. No entanto, as medidas de universalização e correção do fluxo que foram tomadas em consonância com a nova LDB favoreceram a continuidade dos estudos até a 8ª série, de forma que no início dos anos 2000 havia uma forte pressão dos concluintes do ensino fundamental para a entrada no ensino médio. No artigo-síntese da pesquisa são reveladoras as questões norteadoras dos autores sobre esse fato:

Simultaneamente, a demanda dos jovens por maior escolaridade diante das exigências do mercado de trabalho fez com que houvesse explosão das matrículas nesse nível de ensino. De fato, de 5.739.077 matrículas no ensino médio em 1996, há um salto para 8.710.584 em 2002, uma evolução de 51,8% (Brasil, 2006). O século 21, porém, inicia-se com uma mudança desse quadro: a queda geral nas matrículas, apontada pelas estatísticas educacionais. Que razões estariam motivando a queda de matrículas no ensino médio? Falta de vagas? Desinteresse dos

jovens? Desconexão com o mercado de trabalho? (NEUBAUER et al., 2011, p. 14).

Conforme os autores destacam, a década de 1990 propiciara reformas educacionais com ênfase na formação continuada de competências voltadas para a capacitação das pessoas inserirem-se e manterem-se no mercado de trabalho que até hoje se encontra em constante mutação. Se em função da expectativa econômica gerada nos jovens pela sua aderência ao mercado de trabalho tais reformas ampliaram a procura pelo ensino médio, porque de um momento para outro surge um desinteresse que faz as matrículas diminuírem? O decréscimo das matrículas no ensino médio entre os anos de 2004 a 2008 foi de -8,8%. Não tem sentido admitir que as reformas implantadas fracassassem e que nesse período de repente o ensino médio desconectou-se do mercado de trabalho. Deve-se levar em conta que a primeira década dos anos 2000 assistiu à diminuição da taxa de desemprego no Brasil, ao mesmo tempo em que as matrículas no ensino médio recuaram. Esse fato indica que a procura pelo ensino médio comportou-se naquela época de forma diretamente proporcional à taxa de desemprego, demonstrando com isso que os fundamentos do raciocínio educacional economicista equivocam-se quando consideram que as matrículas aumentam na razão inversa daquela taxa. Dessa forma, os fatos ocorridos nas décadas dos anos de 1990 e 2000 apontam para a ideia de que o desinteresse dos jovens pelo ensino médio aumenta quando há mais emprego no mercado de trabalho e vice-versa. Nessa forma de pensar, evidentemente, existe a ação do desinteresse dos jovens, mas não se pode entender o fenômeno da variação do número de matrículas de outra forma a não ser pelo fato de que o aumento da taxa de desemprego produz a necessidade de uma melhor formação para a competição pelo menor número de vagas de trabalho existente.

O efeito da variação da taxa de matrícula no ensino médio em função do comportamento da taxa de desemprego põe fim às especulações sobre as razões que motivaram a queda de matrículas ao longo dos anos 2000, a saber:

[...] a) a manutenção de um currículo abarrotado de conteúdos das mais diversas naturezas; b) a adoção de um mesmo vestibular para o ingresso em diferentes carreiras do ensino médio, o que acaba por nivelar todas as escolas; c) a precariedade do corpo docente, em especial no que concerne às áreas das Ciências Exatas; d) o pouco tempo para ensinar e aprender tudo que é previsto (CASTRO apud NEUBAUER et al., 2011, p. 14)

Nenhuma dessas razões, mesmo que constituam explicações plausíveis conseguem captar em sua totalidade o sentido da exclusão de uma parcela de jovens do ensino médio da forma como expressa pela lei do efeito da variação da taxa de matrícula em função do comportamento da taxa de desemprego. As razões acima apontadas constituem mitos da visão economicista que precisam ser corrigidos, principalmente porque deles se deduz como corolário que para as políticas de não exclusão vale o citado acima em Cury (2005), ou seja, que elas não são destinadas a grupos específicos em função de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. A ideia de que no contexto de uma educação igualitária todos os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, todos frequentando os mesmos claustros, vale somente dentro da escola. A própria inclusão é um conceito interno da escola em seu sentido microsocial, que deve promover a integração do aluno como ser universal sujeito aos princípios da igualdade política do direito à educação, mas fora desse claustro a realidade macrossocial impõem diferenças sobre as quais é preciso refletir, como se pretende fazer no caso da análise a seguir.

Paridade de Gênero, Composição Étnico-Racial e Distribuição dos Domicílios entre os Jovens Incluídos e Excluídos do Ensino Médio

Diversos programas de governo no final da década de 1960 e início dos anos 1970 estabeleceram o tema da educação como sinônimo de desenvolvimento econômico e social, difundindo a crença de que um povo educado é sinal de país desenvolvido, o que pontua o exercício da democracia e amplia a organização política

da sociedade (ARROYO, 1991). Surge assim a temática da educação para todos fundamentada na ideia de democratização da escola pública, de forma que o processo de escolarização das pessoas de menor capital cultural oriundas das camadas sociais historicamente desfavorecidas representa o caminho pelo qual o desenvolvimento econômico virá. No entanto, essa visão não tem favorecido a inserção dos jovens na escola de forma que haja retornos econômicos visíveis e o problema tem se mostrado difícil para o Brasil resolver. O autor citado amplia ainda mais a crítica lançada sobre o mito da visão economicista ao reforçar que as políticas educacionais estabelecidas no Brasil nas últimas décadas não conseguiram ampliar suficientemente o capital cultural das classes economicamente subalternas, de forma que sua contribuição para o desenvolvimento fosse mais significativa.

Um dos pontos polêmicos da perspectiva economicista voltada para o planejamento do ensino médio no Brasil é que o universalismo de suas políticas desviou o foco em maior profundidade sobre a diversidade cultural da população, desconsiderando as diferenças e singularidades existentes entre os jovens. Por exemplo, o Estatuto da Juventude aprovado em 2013 pelo Congresso nacional, pelo Senado e sancionado pela Presidência da República, foi apresentado como um imenso legado no que diz respeito aos direitos dos jovens, às diretrizes para as políticas públicas de juventude e ao estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude que no momento encontra-se em discussão. “Com o Estatuto, o Estado brasileiro reconhece o papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país e aponta os direitos que devem ser garantidos de acordo com a especificidade dessa população” (BRASIL, 2013, p. 7). No entanto, a própria Lei é pouco expressiva no que tange ao reconhecimento da dupla dimensão do atual desafio da escolarização de jovens no âmbito do ensino médio, que diz respeito às diferenças e singularidades existentes entre eles. Nessa perspectiva, os jovens que chegam à escola média não são apenas muitos, mas também diferentes (BRENNER; CARRANO, 2014). Distintos da classe social historicamente frequentadora do ensino médio, os novos jovens demandam um trabalho pedagógico e ético-político para

além das práticas de uniformização dos públicos estudantis tradicionais, para os quais a ausência das diferenças sociais na escola secundária não impunha as modificações atualmente necessárias para que a presença dos setores populares seja efetiva.

Dessa forma, a estrutura atual do ensino médio no Brasil aponta para uma incapacidade de responder às necessidades formativas da juventude, desafio que o poder público deve assumir (AZEVEDO; REIS, 2013). Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho ou para a continuação dos estudos. Não fossem apenas as dificuldades para reorganizar a escola de ensino médio internamente, o problema de entender a natureza sociológica tanto dos incluídos quanto dos excluídos apresenta-se como extremamente difícil. Os dados da Tabela 1 apontam que no ano de 2012 a disparidade de gênero entre os incluídos foi além dos 10% a favor do sexo feminino, número significativamente distinto da composição social brasileira como um todo. Ao mesmo tempo, entre os excluídos a diferença foi no ano de 2009 de apenas 2,5% a favor das jovens do sexo feminino, o que mostra uma paridade de gênero praticamente igual à da sociedade brasileira como um todo. As razões pelas quais as jovens conseguem maior acesso ao ensino médio não são fáceis de entender e demandam estudos aprofundados. Uma especulação que parece pertinente é considerar a taxa de frequência à escola da população de 15 a 17 anos por gênero no Brasil, que em 2012 foi de 84,7% para o feminino e de 83,6% para o masculino (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL, 2014, p. 54). Os dados desse relatório mostram que a disparidade de gênero em termos da frequência à escola independentemente da matrícula ter sido realizada no ensino médio ou fundamental é pequena entre a população de 15 a 17 anos. Portanto, em confronto com a Tabela 1 pode-se inferir que a frequência ao ensino fundamental entre os jovens do sexo masculino dessa faixa de idade é maior do que entre as jovens do sexo feminino. Isso significa que a distorção idade-série entre os jovens é maior do que entre as jovens. Pode-se inferir também que o efeito da variação

da taxa de matrícula no ensino médio em função do comportamento da taxa de desemprego é significativamente maior entre os jovens do sexo masculino, cuja inserção precoce no mercado de trabalho provoca maior repetência, evasão e exclusão escolares.

Dessa forma, a possibilidade de produzir medidas na forma de políticas públicas para evitar que a disparidade de gênero avance com o aumento das taxas de matrícula no ensino médio é muito importante quando se contempla a juventude como uma categoria histórica e social cuja compreensibilidade necessita que seja considerada em suas múltiplas dimensões. É importante destacar que a decisão entre implantar políticas universais ou focalizadas não se constitui em tarefa simples, pois enquanto as primeiras são acessíveis a todos, as segundas são destinadas aos grupos minoritários selecionados por suas especificidades e vulnerabilidades sociais. Contudo, ambas as políticas têm como objetivo proclamado garantir a igualdade de direitos e de cidadania a todos. Ao contrário do que preceituam alguns autores, as políticas inclusivas na educação afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos em determinados grupos marcados por uma diferença específica, objetivando corrigir as desigualdades sociais existentes. O próprio autor citado na seção 2 acima que é basicamente contrário à tese de políticas específicas, admite que na educação tem-se mais nitidamente a dimensão excludente e desigual entre grupos sociais, étnicos e regionais. Essa questão que se torna complexa por mesclar-se a situações de preconceito e discriminação “atingiu e continua atingindo negros, índios, migrantes e trabalhadores braçais. Trata-se de uma herança histórica associada a formas específicas de colonização que potencializaram a já existente exclusão maior” (CURY, 2005, p. 22).

No que tange à composição étnico-racial dos jovens matriculados e excluídos do ensino médio, conforme apontado pela Tabela 1 verificou-se no ano de 2007 uma disparidade enorme em relação à população brasileira como um todo. Naquele ano, a diferença entre os brancos e as demais etnias na composição da população brasileira era inferior a 10%, mas entre os incluídos a dispari-

dade chegou a 20% a favor dos que não são brancos nem pardos. Já entre os excluídos, a diferença na composição étnica foi menor e pouco ultrapassou os 2% contra os negros. Assim, os que se consideram brancos eram maioria entre os matriculados e minoria entre os excluídos, panorama que presumivelmente mantém-se constante até os dias atuais. Lembre-se que a partir de 2010 a maioria da população brasileira passou a considerar-se não branca. Os estudos sobre as desigualdades salariais entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro (CAMPANTE; CRESPO; LEITE, 2004), sobre a mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes (OLIVEIRA FILHO, 2009) e sobre os efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil (SANTOS, 2005) são de grande interesse para mostrar os históricos problemas das diferenças entre brancos e negros na sociedade brasileira.

A distribuição dos domicílios entre os jovens brasileiros na faixa dos 15 a 17 anos em áreas metropolitanas e rurais também tem apresentado elevado grau de disparidade no que diz respeito ao acesso do sistema escolar. Conforme os dados da Tabela 1, em 2007 a diferença entre os matriculados residentes nas cidades e os domiciliados no campo foi de 26% a favor dos primeiros. Já em 2009, essa diferença foi entre os excluídos de 5,5% também favorável aos que moram nas cidades. A necessidade de ampliar as matrículas dos residentes na cidade e uma questão diferente de possibilitar aos moradores do campo ingressar no sistema, pois enquanto para os primeiros as vagas em escolas urbanas são suficientes para acolhê-los, para os outros a locomoção necessária para frequentarem a escola de Ensino médio mais próxima do seu domicílio é em geral um impedimento que prejudica a assiduidade. Os residentes do campo tornam-se assim vulneráveis à questão da mobilidade e enquanto na economia brasileira as transações comerciais representadas pelos *commodities* sobre produtos de origem primária forem dominantes, muitos jovens optarão por aproveitar os empregos acessíveis e deixarão de estudar.

As Taxas de Matrícula e as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Médio

A lei do efeito da variação da taxa de matrícula em função do comportamento da taxa de desemprego deduzida na seção 2 acima vale no sentido universalista do acesso à educação, que no caso do ensino médio significa uma situação em que não haveria restrições para os jovens de 15 a 17 anos que desejam se matricular possam fazê-lo. Na medida em que a lei é válida sempre haverá jovens que optam por não se matricular devido ao efeito do emprego fácil, caso essa facilidade exista, é claro. Diante disso, torna-se questionável a pretensão de se universalizar o ensino médio apenas por meio da criação de condições para que todos possam se matricular na idade certa, pois não é bem assim que as coisas funcionam. Na literatura, essa pretendida universalização tem sido pensada como efeito em longo prazo da correção das insuficiências do ensino fundamental que o jovem de 15 anos precisa ter concluído para ingressar no nível seguinte.

[...] embora o país tenha atingido um nível de acesso à escola da população de 7 a 14 anos praticamente universal, o nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos. Esse aparente paradoxo pode ser explicado pela baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes, pois se o acesso é quase universal, é baixo o percentual daqueles que concluem o ensino fundamental, sobretudo na idade adequada. Haveria, portanto, uma população de quase 20% que já poderia cursar o ensino médio, mas que ainda permanece retida no nível anterior, sem contar aqueles que evadiram. (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006, p.1)

A ineficiência do ensino fundamental é demonstrada no trabalho citado pela análise dos indicadores de fluxo escolar, considerados como um importante instrumento para aferir o quanto os sistemas de ensino são capazes de manter seus alunos cursando as séries corretas de acordo com a idade. Tal indicador tornaria possível equacionar o problema do fracasso escolar que persiste na

educação brasileira, representado pelo anacronismo dos estudantes passarem em média aproximadamente 10 anos na escola, mas conseguirem completar apenas pouco mais de 6 períodos regulares. Mesmo que se observe a diminuição da taxa de repetência no Brasil, ela ainda é alta e seu valor está aquém dos índices apresentados pelos países com nível de desenvolvimento econômico equivalente e até mesmo inferior. Segundo os autores, o esforço para diminuir a repetência permitiu que a distribuição das matrículas entre as diferentes séries do ensino fundamental se tornasse menos distorcida, causando aumento do número de alunos que chegam às séries finais e concluem os estudos desse nível. Como consequência, houve em determinado período um crescimento imediato das matrículas no ensino médio, mas como são muitos os concluintes do ensino fundamental em situação de defasagem de idade, grande parte deles abandonou os estudos. Talvez o melhor fosse dizer que muitos jovens aptos ao ensino médio, mas com defasagem de idade enfrentam as adversidades do mundo do trabalho e deixam de estudar. De qualquer forma, perguntam os autores: “Como encarar, então, o desafio de universalizar o ensino médio?” (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006, p. 2). Nesse ponto, os autores recorrem à taxa de escolarização bruta, que à época em que produziram sua análise era de 81,1% para o ensino médio. A taxa líquida correspondia a pouco mais da metade, ou seja, era de 43,1%. O método assumido de considerar a taxa bruta para estabelecer princípios de universalização dos sistemas de ensino é sem dúvida um caminho correto, que mesmo não sendo suficiente apresenta-se como profundamente necessário para o equacionamento da questão. Os autores deixam claro que haveria um espaço para crescimento no ensino médio de pelo menos 20% dentro da população de 15 a 17 anos, que seria preenchido pelos jovens que na situação da diminuição do valor da taxa bruta do ensino fundamental teriam concluído essa etapa na idade certa. Mas ao interpretarem o significado do número que exprime a taxa bruta em associação com o valor da taxa líquida eles se enganam, pois entendem que:

Afinal, se 82% estão na escola e apenas metade no ensino médio, é razoável supor que os demais se encontram no ensino fundamental e, portanto, atrasados em seus estudos em

relação à idade. (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006, p. 3)

Não é bem dessa forma que as coisas devem ser interpretadas porque os 81,1% da taxa bruta em relação aos 43,1% da taxa líquida não significam que cerca da metade dos alunos de 15 a 17 anos está cursando o fundamental, pois é preciso considerar a possibilidade de que haja muitos matriculados no ensino médio que já estão além dessa faixa de idade e se veem assim em situação de defasagem. A taxa bruta do ensino médio em determinado momento nada diz sobre a situação dos matriculados no ensino fundamental naquele mesmo momento. Ela somente indica quantitativamente o tamanho da defasagem da idade dos alunos que estão cursando o ensino médio, não revelando nada qualitativamente sobre como isso ocorreu.

O conceito de taxa bruta de matrícula é básica na formulação das políticas públicas educacionais e tem feito muita falta no caso do Brasil. Veja-se, por exemplo, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) atual, cujo período de vigência encerra em 2024:

[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a **taxa líquida** de matrícula no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014, p. 10, grifo nosso).

A Meta do PNE só utiliza o conceito de taxa líquida e desconsidera a natureza do ensino médio de precisar agregar os que estão em situação de defasagem por não conseguirem concluí-lo ou matricular-se em função da interiniência de variáveis sociais próprias à sua faixa de idade. Essa defasagem pode chegar a ser muito baixa no ensino fundamental, mas não no ensino médio, pois sua natureza está associada ao mundo do trabalho segundo a lei aqui demonstrada que estabelece a relação entre o número de matrículas e a taxa socioeconômica de desemprego. Dessa forma, sempre haverá jovens que mesmo tendo concluído o ensino fundamental na idade certa precisarão se matricular mais tarde no ensino médio para compatibilizar seu ingresso com as condições oferecidas pelo mercado de trabalho. Haverá sempre uma porcentagem de

alunos que não terminará o ensino fundamental na idade certa, devido aos déficits da correção do fluxo que são contingências sistêmicas impostas por fatores sociais externos ao sistema educacional. As próprias reprovações são inevitáveis quando se pensa a questão da qualidade do sistema educacional. Haverá jovens que para atender às circunstâncias de mobilidade dentro do mercado de trabalho globalizado precisarão trancar suas matrículas para retornarem posteriormente aos estudos. Um levantamento feito pela ONG Todos pela Educação com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2013 mostra que o ensino médio é cursado até o seu final por apenas 54,3% dos jovens

que se matricularam até os 19 anos (GUILHERME, 2014). Dessa forma, sendo impossível eliminar todos os déficits da distorção idade-série no ensino médio será preciso controlá-los eficientemente para que a qualidade do sistema não fique comprometida além de certos limites, que somente serão possíveis de equacionamento por meio da consideração da taxa bruta de matrícula. Se a taxa bruta estiver fora desses limites os 85% como meta da taxa líquida não significam algo em si mesmo notável, o que será demonstrado a seguir pela análise dos dados apresentados nas tabelas 2 e 3 referentes aos indicadores observados no período de 2003 a 2012 para o nível secundário de educação em alguns países selecionados.

Tabela 2: Valores anuais da taxa líquida de matrícula no nível secundário de educação em países selecionados (2003 a 2012)

| PAÍS | VALOR ANUAL DA TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA NO NÍVEL SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO (%) | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Argentina | - | - | - | - | - | - | 82,23 | 83,58 | 85,12 | 89,06 |
| Austrália | 85,87 | 85,68 | 84,53 | 83,88 | 83,78 | 83,96 | 84,96 | 85,18 | 85,61 | 85,27 |
| Brasil | 46,80 | 47,50 | 48,70 | 50,30 | 51,60 | 54,00 | 54,50 | - | 56,10 | 57,90 |
| Chile | - | - | - | - | 84,62 | 84,03 | 82,32 | 83,97 | 84,68 | 84,09 |
| China, Hong Kong | 70,15 | 71,38 | 72,61 | 73,23 | 74,72 | 76,24 | 77,64 | 79,09 | 78,10 | 88,74 |
| Equador | 50,29 | 51,09 | 53,58 | 55,21 | 57,02 | - | - | 71,31 | 72,18 | 74,03 |
| Finlândia | 95,11 | 95,27 | 95,96 | 96,36 | 95,97 | 95,04 | 94,12 | 93,57 | 92,96 | 92,38 |
| Holanda | 89,05 | 89,52 | 87,45 | 88,79 | 88,59 | 88,08 | 87,48 | 87,80 | 89,19 | 90,22 |
| México | 61,12 | 62,61 | 63,84 | 64,88 | 66,24 | 67,10 | 67,20 | 67,34 | 67,34 | 67,88 |
| Paraguai | 54,51 | 56,25 | 57,38 | 57,74 | 58,33 | 59,46 | 59,95 | 61,02 | 62,56 | - |
| Portugal | 80,42 | - | 81,64 | 81,87 | - | - | - | - | - | - |
| Turquia | 71,53 | 73,52 | 75,85 | 78,43 | 80,18 | 79,62 | 76,41 | 81,08 | 84,69 | 82,11 |
| Venezuela | 58,36 | 60,84 | 62,77 | 66,32 | 68,61 | 69,73 | 71,38 | 71,57 | 72,59 | 74,34 |
| Países desenvolvidos | 89,64 | 89,87 | 90,38 | 90,18 | 90,05 | 90,50 | 90,52 | 90,46 | 90,50 | 90,27 |
| Países em desenvolvimento | 48,98 | 50,20 | 51,24 | 5,57 | 54,37 | 55,99 | 56,81 | 58,61 | 60,31 | 60,70 |
| Leste da Ásia e Pacífico | 58,28 | 59,58 | 60,43 | 62,51 | 65,78 | 67,95 | 70,12 | 72,50 | 75,10 | 76,43 |
| América Latina e Caribe | 65,73 | 67,36 | 68,63 | 69,86 | 71,01 | 71,85 | 72,42 | 72,75 | 72,87 | 72,99 |
| Mundo | 54,89 | 55,81 | 56,63 | 57,72 | 59,22 | 60,62 | 61,31 | 62,85 | 64,31 | 64,63 |

Fonte: Unesco (2015), Observatório do PNE (2015c)

Tabela 3: Valores anuais da taxa bruta de matrícula no nível secundário da educação em países selecionados (2003 a 2012)

| PAÍS | VALOR ANUAL DA TAXA BRUTA DE MATRÍCULA NO NÍVEL SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO (%) | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Argentina | 86,36 | 85,83 | 84,93 | 84,78 | 84,71 | 85,89 | 88,58 | 90,23 | 91,94 | 107,29 |
| Austrália | 154,81 | 148,88 | 147,62 | 126,65 | 125,38 | 126,74 | 128,78 | 130,84 | 133,04 | 135,53 |
| Brasil | 75,70 | 81,00 | 79,40 | 80,60 | 82,50 | 85,60 | 84,30 | 83,55 | 82,80 | 83,60 |
| Chile | 87,91 | 89,15 | 90,51 | 90,66 | 89,91 | 89,62 | 87,67 | 89,12 | 89,86 | 89,01 |
| China, Hong Kong | 76,50 | 78,14 | 79,58 | 80,16 | 82,27 | 83,99 | 85,44 | 87,18 | 86,22 | 105,62 |
| Equador | 59,11 | 59,80 | 62,58 | 65,11 | 67,03 | - | - | 85,19 | 85,12 | 86,84 |
| Finlândia | 131,75 | 110,92 | 111,98 | 111,61 | 110,30 | 108,68 | 107,33 | 107,20 | 107,48 | 107,67 |
| Holanda | 122,14 | 119,22 | 119,11 | 118,93 | 119,55 | 120,30 | 120,39 | 121,98 | 128,42 | 129,91 |
| México | 77,15 | 78,25 | 78,80 | 80,41 | 81,59 | 83,32 | 82,88 | 83,66 | 84,05 | 85,68 |
| Paraguai | 65,56 | 66,76 | 66,48 | 65,90 | 65,70 | 66,53 | 66,84 | 67,77 | 69,60 | - |
| Portugal | 106,57 | 94,91 | 97,43 | 97,58 | 101,27 | 103,76 | 107,23 | 109,71 | 111,26 | 112,85 |
| Turquia | 89,32 | 86,22 | 83,39 | 87,38 | 89,89 | 88,26 | 79,92 | 84,43 | 88,85 | 86,11 |
| Venezuela | 68,88 | 71,61 | 74,15 | 76,98 | 79,61 | 81,40 | 82,34 | 82,28 | 83,24 | 85,37 |
| Países desenvolvidos | 99,30 | 97,36 | 97,63 | 97,22 | 97,45 | 97,93 | 98,36 | 99,26 | 99,61 | 100,20 |
| Países em desenvolvimento | 55,96 | 57,38 | 58,51 | 59,85 | 61,73 | 63,65 | 64,81 | 66,87 | 68,67 | 69,12 |
| Leste da Ásia e Pacífico | 62,99 | 64,69 | 65,97 | 68,05 | 71,84 | 74,49 | 77,66 | 80,41 | 82,90 | 84,48 |
| América Latina e Caribe | 84,44 | 86,47 | 87,02 | 87,17 | 86,87 | 87,83 | 88,35 | 88,72 | 88,54 | 88,08 |
| Mundo | 61,88 | 62,78 | 63,72 | 64,76 | 66,38 | 68,07 | 69,08 | 70,95 | 72,53 | 72,96 |

Fonte: Unesco (2015), Observatório do PNE (2015b).

No momento atual, o último dado alusivo à taxa líquida do ensino médio no Brasil é de 2013 e corresponde a 59,5% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015a). Dessa forma, de acordo com os dados da Tabela 2 o valor cresceu 1,6 pontos percentuais entre os anos de 2012 e 2013. Para atingir a meta prevista pelo PNE, a taxa líquida deverá crescer em média 2,32 pontos percentuais por ano até 2024, o que significa indubitavelmente um grande esforço do país para conseguir-lo. No caso do grupo dos países em desenvolvimento apontados na Tabela 2 o valor da taxa líquida do nível secundário cresceu em média 1,17 pontos percentuais no período de 2003 a 2012, de forma que a partir do momento atual o Brasil precisa superar de modo significativo esse patamar para atingir a meta prevista para 2024. A situação brasileira de hoje pode ser comparada em termos numéricos à dos países do Leste da Ásia e Pacífico no início da série histórica considerada na Tabela 2, países esses que estrategicamente fizeram grandes investimentos em educação e elevaram sua taxa líquida de matrícula no nível secundário de 58,28% em 2003 para 76,43% em 2012, o que dá um crescimento total no período de 18,15 pontos percentuais. O PNE refere-se aos anos futuros, mas no mesmo movimento de tempo que conta desde 2003 até 2012 onde os países do Leste da Ásia e Pacífico conseguiram os grandes avanços que os colocaram na vanguarda da educação mundial contemporânea, a meta do Brasil é crescer 7,35 pontos percentuais a mais do que os mesmos. A região da China de Hong Kong, que se coloca hoje entre os primeiros do ranking mundial no quesito de desempenho dos seus jovens em ciência, investiu sobremaneira em educação naquele período e assistiu a sua taxa líquida de matrícula no nível secundário elevar-se no total de 18,59 pontos percentuais, valor que é resultado um esforço enorme, mas mesmo assim inferior ao que a meta brasileira pretende atingir nos próximos 10 anos. No conjunto dos países da América Latina e Caribe o crescimento foi muito lento e não ultrapassou o valor total de 7,26 pontos percentuais no período considerado. A situação do mundo como um todo em termos do valor da taxa líquida de matrícula no nível secundário foi no início da série histórica mostrada na última linha da Tabela 2 bastante próxima daquela que hoje se verifica Brasil. Mas no final do período apontado o crescimento mundial não ultrapassou os 10%, muito aquém da meta do PNE brasileiro atual. No entanto,

os tempos hoje são outros e dessa forma não parece produtivo considerar se o Brasil terá ou não uma boa chance de atingir sua meta a partir apenas dos fatos que podem ser diretamente constatados pela análise da Tabela 2. Para uma avaliação mais concisa, será preciso considerar também as informações apresentadas na Tabela 3, que se referem à taxa bruta de matrícula no nível secundário nos mesmos países e regiões mundiais.

Primeiramente, considere-se na Tabela 3 o grupo de países formado pela Austrália, Finlândia e Holanda, que têm em comum o fato de possuírem os maiores escores para a taxa bruta mundial no período de 2003 a 2012 e estarem no ano de 2014 situados entre os 15 melhores colocados no ranking do PISA (G1 EDUCAÇÃO, 2014). Retomando a Tabela 2, verifica-se que suas taxas líquidas de matrícula também se mantiveram entre as mais altas que aparecem para o período. A educação secundária australiana é amplamente integrada ao mundo do trabalho, visa à eficácia e tem em conta a vocação dos jovens para o tipo de estudos que desejam realizar, ao mesmo tempo em que seu currículo é estratificado, ou seja, a composição das turmas é realizada por meio do nível de habilidade dos alunos. Nos anos que antecederam ao período considerado nas Tabelas acima, a Austrália conseguiu promover um aumento progressivo dos conhecimentos sobre matemática e ciência entre os jovens. Por outro lado, políticas públicas específicas foram formuladas e aplicadas com sucesso para conter o efeito do decréscimo das matrículas diante do aumento da empregabilidade entre os jovens. Para que a educação secundária não perdesse alunos como efeito negativo do impulso econômico, uma mudança para cima na estrutura de ocupações levou milhares de novos jovens para a escola. “O sistema escolar está agora quase completamente integrado à vida econômica nacional, mantendo grupos que sem o treinamento e as credenciais recebidas somente apoiaram o pé no mercado de trabalho para preencher postos de baixa remuneração” (TEESE; POLESEL, 2003, p. 1). Assim, as políticas públicas australianas conseguiram regular o mercado de trabalho no sentido de que ele absorvesse amplamente os jovens que egressão com sucesso da educação secundária. Mas isso teve um custo, que é a alta seletividade do modelo australiano.

Na Finlândia, sucessivas reformas realizadas a partir dos anos de 1970 colocaram a educação secundária entre as mais bem sucedidas do mundo. Ao longo da grave recessão econômica vivida pelo país na década de 1990, “o sistema de ensino passou por uma grande transformação, quando a maioria das regulamentações estaduais foi abolida e os caminhos para oportunidades de educação expandiram-se dramaticamente” (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006, p. 115). Os altos níveis de desemprego produziram uma grande corrida à escola secundária e para que as matrículas se mantivessem ao longo dos anos 2000, quando a economia da Finlândia se recuperou, políticas públicas específicas desenvolvidas pelo governo e apoiadas pelo setor privado, sindicatos e educadores conseguiram elevar substancialmente a escolarização dos ocupados no mercado de trabalho. As sucessivas reformas implementadas para equilibrar o sistema educacional finlandês como um todo o tornaram extremamente seletivo e isso tem colocado seus jovens entre os mais bem-sucedidos no PISA, bem como explicam os elevados níveis da taxa bruta no nível secundário.

Na Holanda o ensino secundário começa com a idade de 12 anos e desde 2008 é obrigatório até a idade de 18 anos. Oferecido em vários níveis, sua oferta é bilíngue, realizada em holandês e inglês, que tem resultado em ganhos na habilidade cognitiva geral dos alunos (ADMIRAAL; WESTHOFF; BOT, 2006). Também considerado como de natureza seletiva, no sistema holandês os alunos são matriculados de acordo com sua capacidade de aprendizagem e a aposta na qualidade e complexidade do currículo tem sido fundamental para a garantia da qualidade de ensino.

Considere agora outro grupo de países, formado por Portugal, Chile e Argentina, que se mantiveram ao longo do período considerado nas Tabelas 2 e 3 próximos da meta que em termos da taxa líquida o Brasil pretende atingir no ano de 2024. Portugal tem se colocado em uma posição intermediária nos ranking do PISA, o Chile um pouco abaixo e a Argentina tem ficado próxima ao Brasil entre os dez últimos (G1 EDUCAÇÃO, 2014). A taxa bruta de Portugal girou em torno da média de 94,26% no período, que implica uma baixa seletividade do sis-

tema secundário, pois a taxa líquida é alta, mas poucos alunos estão matriculados além da idade adequada. Ao mesmo tempo, o valor médio da taxa bruta indica que o sistema português não excluiu muitos alunos entre os que atrasam seus estudos secundários. O mesmo que se pode dizer de Portugal vale para os outros dois países do grupo, cujas médias da taxa bruta foram respectivamente 89,35% para o Chile e 89,05% para a Argentina.

O problema que se coloca diante da meta brasileira de 85% para a taxa líquida em 2024 diz respeito à seletividade do ensino médio, ou seja, qual nível de dificuldade pretende-se impor ao sistema para conseguir que sua qualidade seja adequada à modelagem da realidade social planejada para o país. Uma taxa bruta maior é sinal de mais seletividade e se ela for muito baixa, como no caso do Equador, México, Venezuela, Paraguai, Turquia e o próprio Brasil, significa que o sistema é além de nada seletivo também dotado de níveis elevados de exclusão. Observe que o valor da taxa bruta nos países desenvolvidos esteve sempre próximo dos 100% no período, podendo-se inferir a partir disso que a seletividade do seu sistema secundário é equilibrada, ao mesmo tempo em que seu nível de exclusão é extremamente baixo. Dessa forma, se o valor da taxa líquida fixada como meta pelo PNE viesse acompanhada de um valor para a taxa bruta, isso serviria para exprimir a qualidade que se pretende fornecer ao sistema do ensino médio, bem como definiria a medida dos seus níveis de exclusão em relação aos alunos que não conseguirem se formar na idade adequada e até mesmo poderia dar uma idéia do tipo de sociedade que se pretende formar.

Muitos perguntam por que ao produzir e aprovar o último PNE de uma forma que envolveu praticamente todos os setores representativos da sociedade brasileira omitiu-se completamente o importante indicador da taxa bruta, que é uma condição imprescindível para a formulação de metas educacionais. Como é possível que a intelectualidade acadêmica, os partidos políticos, os movimentos sociais pela educação, enfim, todos que se juntaram em torno do esforço para produzir o PNE e que agora estão participando da produção dos planos estaduais e municipais não se dessem conta de que a

taxa bruta é imprescindível? Pode-se encontrar alguma resposta diante do fato de que certos indicadores educacionais formulados por órgãos oficiais estão substituindo artificialmente a natureza do conceito expresso pela taxa bruta de matrículas. Um desses indicadores é a taxa de frequência escolar bruta, definida como a “proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014b, p. 207). Ora, a frequência escolar bruta exprime-se por uma porcentagem que nada informa sobre a qualidade do sistema educacional, afastando-se completamente do conceito de taxa bruta de matrículas adotada internacionalmente pela UNESCO. Há, portanto, no ideário conceitual em voga no Brasil de hoje carências interpretativas que impõem déficits à formulação de políticas educacionais coerentes com a realidade internacional. O Brasil está fechado em torno de concepções pouco precisas que limitam sua visão de futuro e dessa forma colocam em cheque a perspectiva de que as metas do PNE estejam adequadamente formuladas.

Considerações Finais

Poucos são os trabalhos publicados sobre os jovens excluídos do ensino médio no Brasil. Há muita coisa sobre o perfil dos matriculados, cuja facilidade de acesso aos dados torna o trabalho dos pesquisadores bem menos complexo do que perfilar os excluídos. Uma das poucas publicações que consegue penetrar no universo dos excluídos é o estudo sobre as crianças e jovens fora da escola no Brasil patrocinado pela Representação da UNESCO no país (BARRETO, CODES; DUARTE, 2012), que utilizou os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE). Os dados foram processados pela UNESCO, de forma que sua precisão associada à competência analítica dos autores resultaram em um excelente trabalho. Os autores determinaram quem e quantos são os excluídos da escola na idade própria à educação básica, estratificando-os pela renda familiar, discriminação racial e de gênero, analisando a seguir a evolução dos indicadores ao longo da década dos anos 2000. Ao questionarem sobre onde se localizam os excluídos, os

autores apresentam análises sobre as diferenças regionais e intrarregionais associadas ao fenômeno, traçando o quadro atual e a evolução dessas diferenças na década contemplada. O estudo se volta ainda para a análise do problema dos jovens e adultos com baixo nível de escolaridade, definindo o quadro atual e sua evolução na década, para depois traçar considerações sobre as políticas brasileiras adotadas para a redução das desigualdades e a garantia do direito de aprender aos mais excluídos.

Como contribuição para aprofundar os resultados apresentados por aquela rara e pioneira pesquisa sobre os jovens fora da escola no Brasil, mormente no que tange aos que se encontram na faixa de idade entre os 15 e 17 anos e não estão matriculados no ensino médio, o presente trabalho procurou discutir as limitações da visão economicista tradicional sobre o fenômeno pesquisado e definiu a lei do efeito da variação da taxa de matrícula em função do comportamento da taxa de desemprego como princípio basilar para a análise da paridade de gênero, composição étnico-racial e distribuição dos domicílios entre os jovens incluídos e excluídos do ensino médio. Por fim, o presente trabalho discutiu a importância de considerar a taxa bruta de matrículas para o desenvolvimento das políticas educacionais, lamentando que esse conceito não esteja presente no Plano Nacional de Educação para a definição das metas de inclusão dos jovens no ensino médio.

Referências

- ADMIRAAL, Wilfried; WESTHOFF, Gerard; BOT, Kees de. Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, nº. 1, February 2006, p. 75 – 93.
- AHO, Erkki; PITKÄNEN, Kari; SAHLBERG, Pasi. **Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968**. Washington, D.C.: The World Bank, 2006. 166 p.
- ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991, p.11-53. 183p.

- AUR, Bahij Amin; CASTRO, Jane Margareth de. Ensino médio: proposições para inclusão e diversidade. **Série Debates ED**, Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília, nº 2, 2012. 23p.
- AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25- 48. 255p.
- BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. **Série Debates ED**, Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília, nº 3, 2012. 38p.
- BOLETIM JUVENTUDE INFORMA**. Participatório: Observatório Participativo da Juventude da Secretaria Nacional de Juventude/SNJ e do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada /IPEA, Brasília, Ano 1, nº 1, 2014. 37p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as ações da educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezesete anos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 02 maio 2015
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília, DF: Secretaria Nacional da Juventude, 2013. 133 p.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. 63 p.
- BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 35, nº 129, out./dez. 2014. p. 1223-1240.
- CAMPANTE, Filipe R.; CRESPO, Anna R. V.; LEITE, Phillippe G. P. G.. Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 185-210, Junho 2004.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. Apud NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.
- CONGRESSO NACIONAL. **Sistema Nacional de Juventude**. minuta de projeto de lei. Brasília, 2015. Disponível em <<http://juventude.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p.
- G1 EDUCAÇÃO. Estudantes brasileiros ficam entre últimos em teste de raciocínio, 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao>>. Acesso em 23 maio 2015.
- GOULART, Linda Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. **O DESAFIO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/universalizacao.pdf>. Acesso em: 04 maio 2015. 5 p.
- GUILHERME, Paulo. Apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até 19 anos [...]. **G1 Educação**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/index.html>>. Acesso em 13 maio 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Distribuição da população por sexo segundo os grupos de idade**. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://vamoscontar.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b. 214 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014**, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- MENEZES, Luis Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 15, nº 42, p. 201-208, 2001.

NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio (2013)**. Brasília, 2015a. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. **Matrículas no Ensino Médio em relação à população de 15 a 17 anos: taxa bruta de matrícula**. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em 13 maio 2015.

_____. **Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio: Taxa líquida de matrícula**. Brasília, 2015c. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em 13 maio 2015.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas v. 26, n. 4, p. 429-436, Dez. 2009.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980. 500 p.

RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL: versão preliminar. 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em 29 maio 2015. 126 p.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 21-65, Mar. 2005.

TEESE, Richard; POLESEL, John. **Undemocratic schooling: equity and quality in mass secondary education in Australia**. Melbourne, Victoria: Melbourne University Press, 2003. 261 p. Disponível em <<https://books.google.com.br/>>. Acesso em 28 maio 2015.

UNESCO. Institute of Statistics, 2015. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org>>. Acesso em: 07 maio 2015.

Recebido em 20 de março de 2016.

Aceito em 15 de maio de 2016.

De Slutwalk A Marcha das Vadias: o Imperativo dos Feminismos em Natal (RN)

Rozeli Porto¹

Fabiana Damasceno Galvão²

Resumo

Esse artigo apresenta o contexto da “Marcha das Vadias da cidade de Natal”, Rio Grande do Norte, entre os anos de 2011 e 2015. Tem por objetivo descrever como se configuram os campos políticos que atuam sobre a Marcha, dando visibilidade aos feminismos locais atuantes nessa cidade e no Estado. Das estruturas simbólicas que perpassam sua execução e legitimidade, estas envolvem ações de sujeitas e sujeitos políticos, imersos em correntes ideológicas, sindicais, *queer* e dos feminismos do Brasil. A metodologia utilizada reflete sobre a *Slutwalk* e as premissas que envolvem sua construção, ou seja, pensar os campos políticos e educativos que atuam sobre ela localmente a partir de diferentes *performatividades* e discursos, por meio da coleta de materiais divulgados na internet, blogs, redes sociais e artigos jornalísticos. Por fim, procura-se encontrar na literatura feminista, categorias analíticas e empíricas que elucidem o cenário desses eventos e arranjos sociais que envolvem a Marcha das Vadias de Natal.

Palavras chaves: Feminismos. Marcha das Vadias. Sujeitas e Sujeitos Políticos.

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e do Departamento de Antropologia Social (PPGAS/DAN/UFRN). rozeliporto@gmail.com

2 Cientista Social (UFRN). Estudante do curso de Especialização em Ensino de Sociologia (UFRN). fabitagalvao@hotmail.com.

From *Slutwalk To Marcha das Vadias*: Feminist Imperatives in Natal, (RN)

Abstract

This paper introduces the context of *Marcha das Vadias* (Portuguese for *SlutWalk*) in Natal, Rio Grande do Norte, between 2011 and 2015. Its goal is to describe the settings of the political fields that operate upon the Walk, giving visibility to local feminist movements that operate in that city and state. From symbolic structures that pervade its realization and legitimacy, political female and male subjects are involved in actions within Brazilian ideological, syndical, queer and feminist branches. By collecting material widespread on the internet, weblogs, social media and newspaper articles, the methodology consists at thinking over *SlutWalk* and the premises that involve its construction, i.e. thinking about the political and educational fields that operate locally upon it from different *performativities* and discourses. Finally, it is intended to find, within feminist literature, analytical and empirical categories that clarify the scenario of those events and social arrangements that involve Natal's *Marcha das Vadias*.

Keywords: Feminisms. *SlutWalk*. Political Female and Male Subjects.

Desde *la Slutwalk Hasta la Marcha das Vadias*: Imperativos Feministas en Natal, (RN)

Resumén

El objetivo de este artículo es describir la configuración de los campos políticos en las manifestaciones feministas, concretamente de la *Marcha das Vadias*, en Natal, Rio Grande do Norte, entre 2011 y 2015. La visibilidad de los movimientos feministas locales que operan en esa ciudad y en el Estado generan estructuras simbólicas que la dotan de legitimidad. Los sujetos políticos femeninos y masculinos están involucrados en acciones dentro de cadenas ideológicas, sindicales, queer y desde los distintos feminismos que coexisten en Brasil. Mediante la recopilación de material virtual, presente en Internet, weblogs, redes sociales y periódicos digitales, nuestra metodología permite pensar sobre la *SlutWalk* y los poderes locales que implican su construcción, es decir, pensar en los campos políticos y educativos desde diferentes performatividades y discursos. Por último, pretendemos encontrar, dentro de la literatura feminista, las categorías analíticas y empíricas que aclaran la situación de esos eventos y arreglos sociales en la *Marcha das Vadias* en Natal.

Palabras clave: Feminismos. *SlutWalk*. Políticas de género relaciones sociales de sexo, masculinidades.

Introdução

Fiquei parada diante dela, as mãos unidas, dedos entrelaçados. Então, disse ela. Pegou um cigarro e o colocou entre os lábios e o segurou lá enquanto o acendia. Os lábios eram finos, apertados daquela forma, com as rugas verticais ao redor deles como se costumava ver nos anúncios de cosméticos para lábios. O isqueiro era cor de marfim. Os cigarros deviam ter vindo do mercado negro, pensei, e aquilo me deu esperança. Mesmo agora que não existe mais dinheiro de verdade, ainda há um mercado negro. Sempre existe um mercado negro, sempre existe alguma coisa que pode ser trocada. Então ela era uma mulher que talvez violasse as regras (ATWOOD, p. 24, 2006).

A Marcha das Vadias (MDV) surgiu em Toronto no mês de abril de 2011, Canadá, quando algumas alunas de uma universidade local ouviram a palestra de um policial que sugeria às estudantes, todas do sexo feminino, que elas deveriam evitar vestirem-se como “vagabundas/vadias/sluts”, para não serem vítimas de abuso sexual. Revoltadas com a atitude policial, resolveram ir às ruas protestar contra o ato considerado pelas mesmas como “misógeno” e “sexista”. As estudantes utilizaram, além de bandeiras e cartazes, seus próprios corpos como instrumentos políticos, subvertendo, assim, a prescrição de uma sociedade conservadora, que culpabiliza as mulheres pela violência sexual, sob a justificativa do tamanho da roupa e da postura de *vadia*¹.

Após o ocorrido no Canadá, que reuniu cerca de três mil pessoas, a MDV percorreu o mundo – Costa Rica, Honduras, México, Nicarágua, Suécia, Nova Zelândia, Inglaterra, Israel, Estados Unidos, Argentina e Brasil² –, passando por mais de 30 cidades, tendo o município de Natal, em 23 de julho de 2011, sua primeira versão. Aproximadamente, 150 pessoas, entre militantes mulheres e homens, representantes de movimentos e causas sociais ligadas aos Direitos Humanos das Mulheres, se reuniram e fizeram o trajeto da marcha pela praia de Ponta Negra, zona sul da cidade, em direção a um de seus pontos turísticos, o Morro do Careca.

O foco principal da MDV é o de alertar a população sobre a violência sexual contra mulheres e protestar contra o

“machismo”³. Proposta com teor pedagógico, que auxilia na desconstrução de formas educacionais que permeiam uma sociedade machista. E esse é o imperativo dos feminismos em Natal: combater de forma educativa e crítica à violência contra a mulher, ter uma pauta comum entre os movimentos de mulheres e feministas, denunciar a violência nas instituições, do espaço público ao privado.



Figura 1 - Cartazes de divulgação: Marcha das Vadias Natal, 2011.

Fonte: Marcha das Vadias, 2011.

Nesse sentido, o texto discorre sobre “A Marcha das Vadias da cidade de Natal”, Rio Grande do Norte, entre os anos de 2011 e 2015. Tem por objetivo descrever como se configuram os campos políticos que atuam sobre a Marcha, dando visibilidade aos feminismos locais, atuantes nesta cidade e no Estado. A metodologia utilizada reflete sobre a *SlutWalk* e as premissas que envolvem sua construção, ou seja, pensar os campos políticos e educativos que atuam sobre ela localmente, a partir de diferentes *performatividades*⁴ e discursos. Por meio da coleta de materiais divulgados na internet (blogs, facebook, redes sociais, artigos jornalísticos) se constrói um escrito que procura na literatura feminista, encontrar categorias analíticas e empíricas que elucidem o cenário dos arranjos sociais que envolvem a MDV nesta cidade. Importante lembrar que a marcha foi veiculada nos jornais de maior circulação local, como no *Jornal Tribuna do Norte*⁵, *No Minuto*⁶, em outras mídias alternativas, como o site *Substantivo Plural*⁷ e em vários blogs pessoais, utilizados como fonte de pesquisa para a confecção desse artigo.

Além do site do Coletivo Leila Diniz⁹, o grupo fechado do facebook #MarchadasVadiasNatal (#SlutwalkNatal), foi o grande veículo de mobilização e divulgação da MDV de Natal, o que demonstra a rapidez de articulação através das redes sociais na internet (GOMES; SORJ, 2014; MARTINI; PUHL, 2015). Esse grupo ainda está ativo virtualmente, e até o momento da escrita do texto, possuía cerca de 1660 membros. É utilizado principalmente com o objetivo de divulgação e articulação da MDV, e como os demais sites, blogs e páginas de jornal, foi acompanhado entre os anos de 2011 a 2016 para o resgate de informações locais.

De Volta ao Espelho: de Slutwalk A Marcha das Vadias em Natal

“O sexo é uma antítese da cobiça material.”
(NANCY FRIDAY, p.23, 1991)

Qual o sentido da marcha? O que é ser uma vadia? No Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) *vadia*: s. f. B infm. *pej.* Mulher que, sem viver da prostituição, leva vida devassa ou amoral. ETM fem. de *vadio*; ver *vadi* – SIN/VAR vagabunda; ver também, sinonímia de *meretriz* HOM *VADIA* (fl. vadiar). Já no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, (BUENO, 1984) é curioso, porque não existe *vadia* no feminino, e *vadio*, é *adj.*: *Que não tem ocupação ou que não faz nada; que vagueia; vagabundo; tunante; próprio de gente ociosa; diz-se de quem é pouco aplicado; s.m. indivíduo vadio. (Colet.: cambada, caterva, corja, matuta, súcia).*

A subversão do movimento parte daí, da ideia de que, sejam quais forem os papéis sociais assumidos na sociedade, ou à forma que estejam vestidas, nenhuma mulher quer ou deve ser estuprada. Ser vadia para as que marcham, também significa ter liberdade na escolha das roupas, na forma que querem assumir e se portar na sociedade. E por que não ser uma vadia? A *slut* ou vadia, coloca em questão o paradigma da mulher reservada e submissa, criticando o estereótipo daquela considerada “*Bela, recatada e do lar*”⁹. Vadia é uma *persona* que subverte a moral conservadora que vê as mulheres como “depósito de esperma” para procriação e manutenção

da família mononuclear. Vadia é a mulher que vê o seu corpo como instrumento político, como um bem inalienável, que jamais deve ser violado. Dessa maneira, o assédio sexual e a violência sexual contra as mulheres se tornam os alvos desse movimento, os quais, sob tal perspectiva, devem ser combatidos.

Nessa relutante guerra simbólica, a subversiva, ironicamente, é a mulher que luta por um direito civil básico. É ela que não quer ter seu corpo violentado sob nenhuma justificativa. As roupas provocativas, algumas em estilo *Lady Gaga*¹⁰, exibindo expressões de um *transfeminismo*¹¹, chamam atenção para a luta pelo direito ao próprio corpo: “*meu corpo é meu, não se maltrata, não se viola e não se mata*”. Essa bandeira de luta do movimento feminista da década de 1970¹² foi um dos gritos de guerra da MDV de Natal em 2011 e 2012.

Mdv 2011 – “Vai Vadiar”: Feministas locais na luta contra as violências



Figura 2 - Cartaz de divulgação: Marcha das Vadias Natal/ 2011
Fonte: Marcha das Vadias, 2011.

A MDV foi construída principalmente por mulheres jovens, de camadas médias, com acesso a formação escolar, em sua maioria universitária, o que evidencia largamente seu teor pedagógico e crítico. Grande parte da marcha também foi formada por mulheres sindicalistas, agentes de saúde, profissionais do sexo, profissionais liberais, militantes de movimentos de mulheres e fe-

ministas – Fórum de Mulheres¹³ e Marcha Mundial de Mulheres. Houve significativa participação dos homens, em número menor do que de mulheres, que apoiaram e participam da construção da marcha. Muitas pessoas que participaram não faziam parte de nenhum dos coletivos ou grupos formalizados de militância política, eram ativistas ocasionais de causas relacionadas aos Direitos Humanos.

A irreverência esteve presente no chamamento público. O conteúdo dos *flyers* de mobilização que circularam impressos e pela internet expressaram os fluxos culturais presentes nessa “nova maneira” de fazer feminismo¹⁴, desde participantes do Canadá, com seus coturnos, a Leila Diniz, ícone da liberação sexual do Brasil na década de 70. Vale lembrar que seu nome e luta, inspiraram o nome do “Coletivo Leila Diniz” (Ações de cidadania e estudos feministas) que anunciou sua participação nesta primeira versão da MDV, com o cartaz de divulgação sob o tema “Violência contra as Mulheres”.

Naquele período, quase todas as integrantes desse Coletivo, cerca de oito mulheres, participaram da organização da marcha. Realizaram a confecção e impressão de cartazes para mobilização - para articulação de seu acontecimento - ao pagamento do carrinho de som, que percorreu o trajeto de cerca de dois quilômetros tocando repetidamente a música “Vai vadear” do cantor brasileiro Zeca Pagodinho.



Figura 3 - Fotos produção de cartazes: Marcha das Vadias Natal, 27 de julho de 2011.

Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2011.

Com horário de concentração marcado para às 14 horas, houve inicialmente um momento lúdico de confecção de faixas e cartazes. Constituindo um evento político de bastante adesão de homens – heterossexuais não ortodoxos, gays, travestis, transexuais, a marcha de Natal de 2011 foi um sucesso em termos de mobilização e ativismo político, concretizando a reivindicação política comum aos movimentos feministas (no caso a violência contra as mulheres) aglutinadas por uma potente expressão lúdica, irreverente e transfeminista. É interessante observar, como nesse processo local, os “novos feminismos” se mesclam sempre que possível às trilhas clássicas da memória política alusivas ao feminismo da década de 70, que tinha como principal bandeira o tema da violência contra as mulheres, fortalecendo-se também no âmbito das políticas públicas a partir dos anos 80 (GROSSI, 1994)¹⁵. E no ano de 2012, essa chamada e irreverência não foram diferentes.

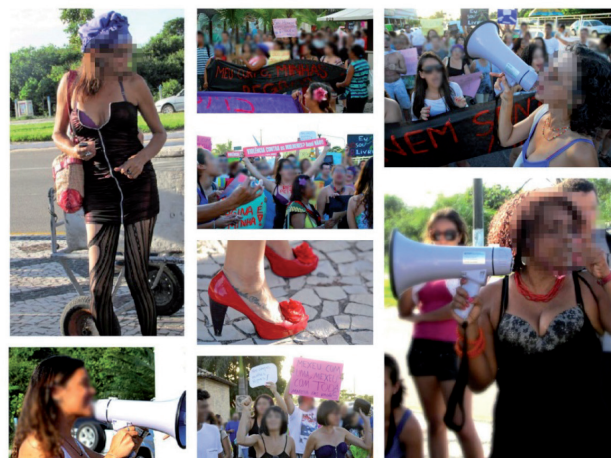


Figura 4 - Fotos: Marcha das Vadias Natal/ 2011.

Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2011.

Mdv 2012 – “A gota d’água”: homicídios de mulheres e a precarização do atendimento às vítimas de violência

Com essa mesma perspectiva, a MDV em 2012 teve duas edições. A primeira foi articulada pelos grupos pertencentes ao movimento de mulheres e feministas locais, AMB (Articulação de Mulheres Brasileiras) e MMM (Marcha Mundial das Mulheres), Movimentos

Estudantis, Sindicatos, Partidos Políticos, Grupos locais de Percussão e Anarquistas. Importante destacar que a divulgação da pesquisa de 2012 da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO - (WALSELFISZ, 2012) sobre os números de homicídios com recorte de gênero, assim como o cenário dos precários serviços de atendimento às mulheres vítimas de violência, foram a gota d'água para as militantes organizarem um ato.

A primeira marcha realizada fez alusão ao “08 de março”, Dia Internacional da Mulher. Um dia que marca trajetórias de lutas das mulheres pelos direitos de uma vida digna.



Figura 5 - Fotos: Marcha das Vadias Natal/ 2012.
Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2012.

A forte chuva não intimidou um grupo de militantes que foi às ruas marchar como vadias, molhadas e desinibidas. Aqueles que estiveram presentes andaram pelas ruas com irreverência. Performances marcantes de rapazes, que se dispuseram a posar para fotografias com exibições provocativas a não “cultura do estupro”¹⁶, marcaram a marcha das vadias de março de 2012. Todavia, apesar de bastante divulgada, essa marcha foi invisibilizada, pois havia poucas pessoas nas ruas e muitas integrantes do movimento não compareceram. Esse mesmo grupo percebeu a necessidade de se fazer outra marcha, e, assim, foi articulada uma mobilização para o dia 26 de maio daquele ano.



Figura 6 - Cartaz de divulgação: Marcha das Vadias Natal, 26 de maio de 2012.

Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2012.

Essa edição ocorreu estrategicamente na manhã de um sábado, no Alecrim, um bairro comercial da cidade, em dia de Feira. A marcha se concentrou na *Praça do Relógio*, e percorreu cerca de dois quilômetros pelas ruas do bairro até a feira, local onde havia muitas trabalhadora/es, feirantes, transeuntes, clientes, que ficaram exaltadas/os com a presença inesperada das “vadias” e “vadios”.



Figura 7 - Fotos: Marcha das Vadias Natal, 26 de maio de 2012.
Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2012.

Era impossível a marcha não chamar atenção. Da praça até a feira, pessoas aderiam efetivamente ao movimento, expressavam isso de várias maneiras, sorrindo, batendo palmas ou mesmo acompanhando o trajeto da marcha. Além das palavras de ordem comuns aos movimentos feministas

nacionais, o grupo também entou trechos inspirados no *Toré*¹⁷ do grupo feminista de teatro “Loucas de Pedra Lilás” de Recife (PE): “José, José, prepara o teu café; João, João, cozinha o teu feijão; ô Zeca, ô Zeca, lava a sua cueca; Ernesto, Ernesto, aprenda a fazer sexo; Zequinha, Zequinha, só com camisinha; Tião, Tião, com violência, não! E um não, é um NÃO! Simone, Simone, bota a boca no trombone; Cristina, Cristina, olha a tua vagina; Mulher, Mulher, seja o que quiser!” Houve grande adesão por parte das expectadoras: percebemos que elas vibravam quando eram ditas as palavras de ordem de combate ao machismo e violência contra as mulheres.

Na feira, por exemplo, houve momentos de tensão, alguns homens demonstraram em suas expressões faciais sinais de surpresa, ficando atônitos, quase sem entender o que ocorria. Demonstraram um misto de interesse para saber se àquelas mulheres quase desnudas estavam ali para serem apreciadas, a “serviço” deles, justificando suas expressões de excitação, ou se elas estavam fazendo piada e, portanto, mereciam risadas. O grupo da marcha, também composto por jovens e adultos do sexo masculino, *trans* ou não, provocou inquietações entre as pessoas que assistiam. Algumas pessoas tiveram discernimento do conteúdo da intervenção, percebendo que aquele grupo estava ali contrariando a ordem natural de suas rotinas para alertá-las/os sobre o sério problema que representa a violência perpetrada contra as mulheres.

Nesse interim, a marcha, junto a outros grupos feministas da cidade, realizou um ato político, também fazendo uma crítica a algumas instituições, como, por exemplo, às Delegacias das Mulheres da Capital (DEAM)¹⁸. Tais grupos levantaram pautas relacionadas a precariedade dos serviços que fazem parte das políticas de enfrentamento

à violência. Na marcha, ou fora dela, foram organizadas fortes articulações por grupo de militantes que reivindicavam a abertura das DEAMs 24 horas por dia, e uma rede de atendimento com acolhimento. O aviso na porta de entrada da delegacia, com os dizeres “Não é permitida a entrada de pessoas vestindo short, minissaia, top, min-blusa, bermudas”, denuncia o caráter punitivo e conservador da instituição, que acaba por revitimizar as mulheres pela não utilização de uma vestimenta “padrão”.



Figura 8 - Fotos: Ato Político em frente a DEAM da Ribeira, Natal/ RN. Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2012.

MDV 2013 - contra o estatuto do nascituro e a favor do beijaço

A Marcha das Vadias de 2013¹⁹, mais uma vez ocorreu em um bairro comercial, chamado “Cidade Alta”. A escolha deste bairro, parte do intuito de dialogar com as classes trabalhadoras sobre as pautas comuns a todas as mulheres. Para essa marcha, um vídeo foi realizado, no qual pessoas da sociedade civil e movimentos sociais ligados aos Direitos Humanos e das Mulheres demonstraram seu apoio²⁰.



Figura 9 - Cartazes de divulgação de Encontros de Formação e da Marcha das Vadias Natal, 2013. Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2013.

Naquele ano, com a atuação de Marcos Antônio Feliciano²¹ como presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados Federais, o PL 478/2007, que tratava sobre o Estatuto do Nascituro - apelidado pelas feministas como Bolsa Estupro - foi desengavetado e discutido na Câmara. Sem dúvidas, tal Projeto representa um retrocesso na legislação brasileira, sendo que a interrupção voluntária da gravidez em casos de estupro ou de risco de vida a gestante é um direito garantido desde 1940 pelo Código Penal Brasileiro, ratificado posteriormente pelas Normas Técnicas do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009). Conforme observa Dulce Xavier, socióloga e militante da ONG "Entre Nós"²², "O Estatuto fere princípios fundamentais da Constituição brasileira, pois solapa a laicidade do Estado, desconsidera a mulher como portadora de direitos sobre si mesma e atenta contra a liberdade de expressão, criminalizando as pessoas que defendem a legalização do aborto".



Figura 10 – Cartaz Campanha contra o PL 478/2007. - CFEMEA, 2013.

Com a iminência de sua aprovação e a forte ameaça a supressão dos Direitos Sexuais e Reprodutivos das mulheres conquistados nas últimas décadas, o PL se tornou uma das principais pautas dos grupos feministas de Natal e, portanto da Marcha das Vadias de 2013. Observa-se, mais uma vez, um retorno às antigas pautas feministas na infinita batalha sobre a descriminalização do aborto.

Um dos pontos altos dessa manifestação foi o depoimento de uma professora aposentada, 82 anos, formada pela UFRN. Apoiando efetivamente a marcha das vadias, relatou bastante comovida que aquelas mulheres estavam fazendo "aquilo que ela gostaria de fazer". Em seu depoimento, dizia-se injustiçada por não ter recebido a metade do seu décimo terceiro salário por culpa do go-

verno do Estado: "não é ela que está passando fome (a então governadora) sou eu e meus filhos e netos"... "as mulheres devem sim batalhar pelos seus direitos, para ter uma vida mais digna... e não se deixar abater pela violência"... "Fui mãe solteira e criei meus filhos"... "eu estou com vocês"...

Ainda em 2013, pouco depois do Ato político da MDV, um grupo de lésbicas e gays de Natal realizou em frente a principal sede da Igreja Universal do Reino de Deus da cidade²³, o que elas/eles chamaram de *Beijaço*. Segundo seus integrantes, "um escracho ao conservadorismo, a sociedade homofóbica e heteronormativa"²⁴, representada pelas normas da "moral e dos bons costumes" pregadas pelas maiorias igrejas cristãs. Teve por objetivo, radicalizar o conservadorismo e insultos devido a atuação e pronunciamentos homofóbicos do então presidente dessa Comissão na Câmara de Deputados.



Figura 11 - Fotos: Marcha das Vadias Natal/ 2013.

Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2013.

Nessas duas ações, a crítica remete-se ao debate conservador que está cada vez mais engessado pelos políticos que compõe o cenário federal. Diversos argumentos contrários tanto ao aborto como a diversidade sexual estão ligados a grupos religiosos fundamentalistas, não havendo o menor respeito pela laicidade do Estado, muito menos pelos direitos reprodutivos e sexuais das mulheres e dos grupos LGBT²⁵. Enfim, o desenrolar das marchas de 2013 prometia uma mobilização ainda mais engajada para as próximas manifestações em Natal. E foi efetivamente o que se viu nas mobilizações do ano de 2014 nessa cidade.

MDV 2014 - turismo sexual e hibridiz identidade dos movimentos

Os dados divulgados em março de 2014 pelo IPEA, Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), e as vésperas da realização de alguns jogos do mundial da Copa do Mundo, foram pautas de discussões do grupo que construiu a Marcha das Vadias de Natal no ano de 2014. Naquele período, se debateu a relação do aumento do fluxo de mulheres que oferecem trabalho sexual com o aumento do fluxo de estrangeiros na cidade em busca desse Mundial Esportivo.

Essa marcha teve como local de concentração o *Cruzeiro*, na Vila de Ponta Negra, local estratégico para se pautar a questão do turismo sexual na cidade e a exploração sexual de mulheres, crianças, travestis e transexuais, muito comuns em regiões turísticas transnacionais. Para a antropóloga Adriana Piscitelli,

No Brasil, os aspectos mais discutidos da indústria transnacional do sexo são o “turismo sexual” e a migração internacional com o objetivo de oferecer serviços sexuais no exterior. No debate público, o “turismo sexual” é intimamente vinculado à prostituição e à exploração sexual de crianças por estrangeiros. E ambos, o turismo sexual e a migração internacional para trabalhar na indústria do sexo são frequentemente relacionados com o tráfico internacional de pessoas com fins de exploração sexual (PISCITELLI, p.5, 2004).

Como Natal é um dos destinos turísticos mais procurados do nordeste brasileiro, com voos regulares advindos de diversos países, tal situação coloca a cidade nas rotas internacionais da exploração sexual do tráfico de pessoas. A cidade já foi bastante conhecida pelo turismo com motivações sexuais e prostituição envolvendo essas sujeitas, especialmente na Praia de Ponta Negra²⁶ (FERRIGATTO, 2008).

Neste sentido, os encontros de formação e mobilização de um grupo de jovens e mulheres que fizeram parte da marcha daquele ano, foram pautados por esses temas, assim como suas ações reivindicatórias no próprio ato político da marcha. Como nas edições anteriores, foram distribuídos panfletos coloridos, cartazes e faixas com o teor de reprovação a essas práticas. Do mesmo modo, várias chama-

das e notas de apoio foram realizadas pelas redes sociais e reuniões foram organizadas para a construção da marcha. O “Movimento Passe Livre de Natal/RN”²⁷, postou em sua página na internet uma dessas notas de apoio:

NOTA DE APOIO A MARCHA DAS VADIAS - 21/06
É pelo direito ao corpo e a liberdade que o MPL-Natal apoia e convida a todxs para esta livre manifestação da Marcha das Vadias - Natal e se soma na luta contra as catracas físicas e sociais que impedem muitas mulheres de exercer amplamente o seu direito de ir e vir sem sofrer com qualquer tipo de assédio/violência, cantadas, apalpações, estupro ou preconceitos: transfobia, lesbofobia, bifobia, homofobia. A marcha das vadias acontecerá esse sábado 21/06, com concentração às 13h, na Praça do Cruzeiro, na vila de Ponta Negra. Por uma vida sem machismo! Por uma vida sem catracas! Lutemos! #MachistasNãoPassarão!
O transporte é público, o corpo da mulher NÃO.

Figura 12 - Nota de apoio a Marcha das Vadias - 21/06

Fonte: PASSELIVRENATAL, 2014.

É muito interessante observar a criatividade e hibridiz identidade que assumem esses movimentos sociais na organização dessas manifestações (VALE DE ALMEIDA, 2004). Nessa nota, o MPL articula sua crítica a mercantilização aos sistemas de transportes, ao mesmo tempo em que estende sua crítica ao machismo, ao preconceito homofóbico e ao direito de ir e vir das mulheres, seja dentro do transporte público, fora dele, ou em quaisquer lugares e situações. Crítica e irreverência que também pode ser vista nessa outra nota, (HEYEVENT, 2014).

O QUE É A MARCHA DAS VADIAS?
Primeira reunião para construir a Marcha das Vadias 2014 - Natal/RN
O que é a Marcha das Vadias?
A Marcha das Vadias teve início em 2011 no Canadá e surgiu em resposta à declaração de um segurança da Universidade de Toronto ao relacionar as ocorrências de estupro à forma como as mulheres se vestiam. Desde então a Marcha se expandiu e chegou ao Brasil, onde acontece em várias capitais, inclusive em Natal onde vamos agora para a 5ª edição! A opressão e a violência se manifestam na restrição da NOSSA liberdade sobre o NOSSO corpo e no LIVRE exercício da NOSSA sexualidade! Então, vamos à luta!
“As bi, as gays, as trava e as sapatão tão tudo organizadas pra fazer revolução!”

Figura 13 - Primeira reunião para construir a Marcha das Vadias 2014 - Natal/RN

Fonte: HEYEVENT, 2014.

Essas chamadas, como outras que ocorreram tanto nessa como em edições anteriores, demonstram a importância e o debate crítico à violência por parte desses movimentos feministas plurais, movimentos LGBT*, dentre outros, e da produção de conhecimento nas universidades, como bem lembra o sociólogo Alípio de Souza Filho (2011). Segundo o autor, sem esses movimentos “não teríamos o debate que se faz sobre a opressão, a violência e a discriminação praticadas a partir de um viés de gênero, que termina também por incluir as sexualidades dissidentes da heteronormatividade hegemônica”.

A relação entre academia e militância evidencia o quão relevante se torna esse debate, trazendo a tona interseções de gênero, raça, classe, que se mesclam aos vários grupos de mobilização, como já discutido por diferentes autoras (BONETTI, 2011; RAMOS; MUZART, 2013). Sem dúvida, percebe-se que a marcha demonstra uma clara preocupação com as/os jovens no que diz respeito especialmente às pedagogias relacionadas ao gênero, a sexualidade e a educação (LOURO, 2004).



Figura 14 - Cartazes de divulgação de Encontros de Formação e da MDV, 2014.

Fonte: Marcha das Vadias Natal, 2014.

Registra-se ainda na Marcha das Vadias deste ano, a nível nacional, que as redes sociais virilizaram a campanha idealizada pela jornalista brasileira Nana Queiroz “*Não mereço ser estuprada*”. Tal campanha teve grande adesão nas redes sociais ligadas ao facebook. Mulheres Brasil afora replicaram a campanha, postando fotos suas com

a frase “*Não mereço ser estuprada*”. Depois dessa divulgação alguns indivíduos encamparam fazer apologia a violência, e a jornalista foi ameaçada inclusive de estupro.



Figura 15 - Foto: Campanha de 2014 #Eu não mereço ser estuprada.

Fonte: Favorito, 2014.

Sem a MDV em 2015, porém adiante! Criação da frente feminista de natal

Vale lembrar que em 2015 não existiu propriamente uma ação política das MDV em Natal. Houve convocação virtual para duas reuniões, porém, não obteve a participação necessária para se efetuarem ações coletivas à realização da Marcha. Contudo, no dia 27 de agosto, vários grupos feministas da cidade e do Estado criaram a “Frente Feminista de Natal”, para efetivarem ações conjuntas pelo fim da violência contra as mulheres. Foi realizado no centro da cidade um Ato Político de luta, impulsionada principalmente por uma onda de violência e estupros que ocorreram em Natal e na Grande Natal neste ano²⁸.

Na pesquisa de 2015 realizada pela FLACSO, o estado do Rio Grande do Norte apareceu na 16ª posição em homicídios cometidos contra mulheres, em relação aos outros estados do Brasil, com a taxa de 5,3 homicídios em cada 100 mil mulheres. A capital Natal ocupava a 12ª posição com 6,6 homicídios para cada 100 mil mulheres, sendo que o Rio Grande do Norte, Paraná e Pará, destacavam-se por evidenciarem as maiores taxas de agressão do sexo feminino.

Apesar dos números crescentes e alarmantes, observa-se que a violência contra as mulheres se mantém como um

assunto secundário perante a sociedade, especialmente diante da conjuntura política brasileira e, em particular, da situação precária do Rio Grande do Norte (sucateamento carcerário do Estado, crimes de latrocínio ocorridos em várias cidades, violência sexual, etc.).

Em Natal, embora a MDV não tenha saído às ruas – pelo menos não com esta chamada - ações e mobilizações não deixaram de ser realizadas pelos grupos feministas, os quais, de uma forma ou de outra, tentam elucidar e chamar atenção da sociedade para este crime que violenta principalmente as mulheres, sejam elas hetero, bi, homo ou transexuais.

Conclusão

A ironia está no fato de que os homens creem que é necessário manter-nos “em nosso lugar” porque acreditam mais em nosso poder do que nós mesmas (NANCY FRIDAY, p. 22, 1991).

A cultura hegemônica masculina (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013)²⁹ e a consequente subordinação das mulheres (MACHADO, 1999), categorizam esse contexto de culpabilização feminina diante da prática ou da “cultura do estupro”. De maneira geral, os estudos brasileiros enfatizam os aspectos sociais, históricos e culturais que engendram a cena desse tipo de crime e suas consequências. Apesar da existência de leis, ainda persiste a crença popular de que a maioria das mulheres estupradas é responsável por algum tipo de situação favorável ao estuprador, isto é, a mulher criaria situações que provocassem o homem³⁰.

Certamente, é inegável a visibilidade que a violência contra a mulher adquiriu a partir da implantação das DEAMs, como fato local e nacional. No entanto, esta instituição não cumpre com eficiência sua missão de polícia judiciária, pois mulheres vítimas de estupro esperam muito mais da delegacia do que a mesma lhes tem oferecido e perdem a esperança na justiça, ao perceber sua incapacidade de investigação e intervenção (PORTO, 2014). Diante desta perspectiva, muitas denúncias não são realizadas, pois além do fato já ocorrido, as mulheres acabam ainda passando pela violência insti-

tucional (HOTIMSKY, 2014), confirmando os comentários de Lourdes Bandeira e Myrea Suárez (1999) sobre o número de denúncias realizadas no Brasil, em que para cada crime denunciado existem, no mínimo, três sem denúncia.

Porém, a MDV evidencia a ação de mulheres obstinadas a romperem com o silêncio e radicalizarem com a prática do estupro como algo abominável para a sociedade. Elas se colocam como *agentes ativas* nesse processo de reconhecimentos e rompimento da violação de direitos, negando a cumplicidade dessa subordinação. Nesse sentido, o papel de organizações autônomas que trabalhem com o foco no *empoderamento*³¹ de mulheres é bastante relevante e possui um teor pedagógico/educacional importantíssimo para a sociedade.

Vemos o Estatuto do Nascituro como um símbolo de uma vontade de dominação, que contraria os acordos feitos pelo governo brasileiro nos últimos anos. Este se aliou às grandes Fundações estrangeiras que reconhecem a violência contra a mulher como um problema cultural e social, e o aborto como um problema de saúde pública, seguindo a linha dos principais tratados e convenções internacionais de Direitos Humanos. Nesse sentido, o *estatuto do nascituro* se inscreve como um instrumento de controle sobre a sexualidade das mulheres e a legalização do aborto como uma das bandeiras de luta dos feminismos no Brasil se substancializa pelo direito ao corpo (GALVÃO, 2010). Enquanto isso, ele se soma as pautas das *sluts*, que também reivindicam autonomia e liberdade sobre o corpo, de exercerem suas práticas sexuais livremente, sem coação da Igreja, do Estado, nem da Sociedade.

Diante do quadro, é inegável as possibilidades que as novas tecnologias de comunicação proporcionam ao ativismo político mobilizando rapidamente os vários movimentos de mulheres, de direitos humanos e a sociedade civil pelo mundo e pelo país. Sem dúvidas, as mídias digitais, especialmente as redes sociais na internet, são grandes aliadas promovendo novas possibilidades para as mais diversas formas de ativismo (GOMES; SORJ, 2014; MARTINI; PUHL, 2015).

As *sluts*, por fim, seriam a versão “pós-moderna” das bruxas da Idade Média, assim como as que lutaram pelo sufrágio universal no século 19, ou as que estiveram presentes na criação da segunda, terceira e de “outras ondas” do feminismo³². A violência de gênero maltrata e eviscera as mulheres. E o objetivo das vadias nessa marcha é o de construir um feminismo plural, pedagógico, que embora venha com uma “roupagem nova”, acaba por recuperar e ressignificar os imperativos dos feminismos já existentes em Natal. Junto aos outros movimentos, tenta eliminar definitivamente essa prática vil e perversa que permeia a insidiosa e opressora “cultura do estupro”.

Notas

1 Sobre a culpabilização da mulher nos crimes de estupro ver Lia Zanotta Machado (1999). Sobre o tema da violência sexual, ver Marisa Corrêa, (1981; 1983), Georges Vigarello, (1998), Lourdes Bandeira e Mireya Suárez, (1999); Lia Zanotta Machado, (1998); Miriam Grossi, (2000); Grossi, Minella e Porto, (Orgs., 2006); Flavia Motta, (2006a; 2006b), Andréa Peres, (2011).

2 A primeira Marcha das Vadias no Brasil aconteceu em São Paulo, dois meses depois da primeira marcha ser realizada em Toronto. Marcha das Vadias pelo mundo: Disponível em <http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/sobre/>. Acessado em: 12 abr. 2014.

3 Para Heleieth Saffioti (1994; 2004), o machismo se apresenta como um catalizador de reações violentas e como a representação do poder de um sexo sobre o outro, considerando que vivemos numa sociedade patriarcal, onde a violência “é sempre masculina”. Outra tendência é expressa por Maria Filomena Gregori (1993) e Miriam Pillar Grossi (1991; 1998) que discutem o papel da mulher como produtora, juntamente com o parceiro, das relações violentas, surgindo, assim, a imagem de casais violentos não se limitando as relações afetivo-conjugais heterossexuais (GROSSI, 1991; 1998; GREGORI, 1993).

4 *Performatividade* aqui entendida a partir de Butler, 1997.

5 Marcha das Vadias Reúne Mulheres em Ponta Negra. *Tribuna do Norte*. Natal, 10 de mar de 2012.

6 DANTAS, Silvia Ribeiro. Natal sedia edição da Marcha das Vadias em Ponta Negra. *Nominuto*. Natal, 22 de julho de 2011.

7 COSTA, Tácito. Marcha das Vadias será realizada sábado, 26, em Natal. *Substantivo Plural*. Natal, 23 de maio de 2012.

8 O Coletivo Leila Diniz – Ações de Cidadania e Estudos Feministas, existiu em Natal de 1992 a 2012 como uma Organização

da Sociedade Civil de apoio aos movimentos de mulheres e feminista - foi um dos principais responsáveis pela organização das primeiras edições das Marchas em Natal. Hoje atua enquanto grupo autônomo.

9 Um artigo publicado pela revista *Veja* e intitulado “*Bela, recatada e do lar*”, sobre a esposa do interino Michel Temer, provocou uma avalanche de críticas e reações nas redes sociais. Milhares de mulheres postaram fotos suas em momentos de diversão, ironizando o tom tradicionalista do perfil e afirmando que a esposa do interino não as representaria (veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar).

10 Lady Gaga é uma cantora novaiorquina da música pop da atualidade, que usa e abusa de roupas consideradas excêntricas, extravagantes e *sexys*.

11 O *transfeminismo* surge como uma corrente feminista voltada às questões das pessoas *trans* (transexuais, transgêneros, travestis, etc). Frustradas com a falta de visibilidade e até mesmo exclusão dentro do próprio movimento feminista, as *trans* se organizam para lutar em prol de sua emancipação e autonomia, frente uma estrutura que mantém essas pessoas à margem (KAAS, 2015).

12 Foi o movimento feminista brasileiro que no final da década de 70, deu visibilidade à problemática das violências contra as mulheres. As discussões a respeito da violência doméstica e conjugal começaram então a ganhar maior espaço a partir desta década, e o problema da violência, anteriormente confinado apenas ao espaço doméstico, começou a adquirir visibilidade pública ao ser tratado como uma violação dos Direitos Humanos (GROSSI, 1994).

13 Grupo local da Articulação de Mulheres Brasileiras.

14 As novas práticas feministas que surgiram no final dos anos 90 do séc. XX é o que se chama de “novos feminismos”, como uma maneira “não apenas de nomear algo que reformulou de maneira irreversível o movimento feminista tal e qual o conhecíamos, mas também como forma de articular um novo marco de problemas e estratégias no contexto dos novos circuitos abertos pela globalização” (GARCIA, 2015; GALVÃO; MÉLLO, 2009).

15 Até a década de 80, sobrevivia com força a dualidade entre sexo e gênero, sendo que o primeiro estava para a natureza e, o segundo, para cultura (Ver, por ex. ORTNER, 1979). Uma das feministas que mais abalou essa concepção, trazendo novas perspectivas para os estudos de gênero no Brasil, foi a historiadora Joan Scott, quando da escrita de seu famoso artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1990), publicado originalmente em 1986.

16 O termo “cultura do estupro” tem sido utilizado desde os anos 1970, época da chamada segunda onda feminista, para apontar comportamentos sutis ou explícitos que silenciam ou

relativizam a violência sexual contra a mulher. A palavra “cultura” no termo “cultura do estupro” reforça a ideia de que esses comportamentos não podem ser interpretados como normais ou naturais (MORELLI, 2014).

17 O *toré* é uma tradição indígena de difícil demonstração substantiva por conta da variação semântica e das diversas formas de suas realizações práticas entre as sociedades indígenas e fora delas. Trata-se, a princípio, de uma dança ritual que consagra o grupo étnico (GRÜNEWALD, 2008).

18 Sobre a DEAM de Natal ver o livro organizado por Miriam Grossi e Analba Brazão Teixeira: “Histórias para Contar: Retrato da Violência Física e Sexual contra o Sexo Feminino da Cidade de Natal”. Natal, Casa Renascer, Fpolis, NIGS, 2000.

19 Entre 2003 e 2013 as taxas de homicídios femininos dos estados brasileiros cresceram 8,8%, enquanto as das capitais caíram 5,8%, evidenciado a interiorização da violência – deslocamento da violência letal contra mulheres dos municípios de grande porte para municípios de porte médio. No RN, Nísia floresta ocupou o 33º lugar na taxa nacional de homicídios de mulheres, com uma média de 13,7 mortes entre 2009 e 2013.

20 Carta Maior, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=ZAC5FKLnFOY>

21 Deputado Federal, evangélico, ligado a Igreja Assembleia de Deus, um dos líderes da bancada evangélica na Câmara.

22 <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Primeiros-Passos/Os-perigos-do-Estatuto-do-Nascituro/42/2805>

23 Essa Igreja é conhecida vulgarmente como “Casa da Moeda”, referência a pompa imperialista do prédio: sinônimo de poder e de acúmulo de capital gerado pela exploração de fiéis por meio do pagamento do dízimo.

24 Para questões e interfaces entre os estudos antropológicos sobre gênero e sexualidade e os movimentos sociais pelos direitos das mulheres e pelos direitos à diversidade sexual no Brasil, ver Lia Zanotta Machado, 2014.

25 LGBT*: Lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. O asterisco funciona como um sinal que indica que o T tem significado múltiplo.

26 Em 2003, inclusive, houve a visita da Comissão Parlamentar de Inquérito da Exploração Sexual com o fim de investigar denúncias de turismo sexual envolvendo taxistas, estabelecimentos comerciais e hotéis em Natal.

27 O Movimento PASSE LIVRE- MPL (“Por Uma Vida Sem Catracas! Tarifa Zero Já!”) caracteriza-se por um movimento social de caráter anticapitalista que tem como objetivo final a construção de uma vida sem atracas e a desmercantilização dos sistemas de transportes públicos. <http://passelivrenatal.blogspot.com.es/2014/06/nota-de-apoio-marcha-das-vadias-2106.html>

28 Um estupro seguido de assassinato de uma jovem de 24 anos; três estupros coletivos; e por um estupro também seguido de assassinato de uma garota de 11 anos.

29 Robert W. Connell e Messerschmidt (2013, p. 15), ressalta a dominação contínua e coletiva de homens sobre mulheres, associada a violência física como práticas tóxicas e que acontecem em contextos particulares.

30 Tal como o caso de estupro coletivo ocorrido em maio de 2016 no Rio de Janeiro, em que 33 homens violaram uma garota de 16 anos, postando as fotos da violência nas redes sociais.

31 Aproveitamos o ensejo do *poder* para agradecer as contribuições da professora Daiani Dantas (UERN), assim como agradecer a professora Patrícia Rosalba (IFS) pelo convite e confiança. Também gostaríamos de agradecer a todas/os que construíram a Marcha em Natal e gentilmente contribuíram com nosso artigo.

32 Para conhecer um pouco da história do feminismo no Brasil ver Celi Pinto (2003).

Referências

ABRIL. **Bela, Recatada e do Lar**. Disponível em: www.veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar. Acessada em 20 jun 2016.

ADRIÃO, Karla Galvão; MÉLLO, Ricardo Pimentel. As Jovens feministas: sujeitos políticos que entrelaçam questões de gênero e geração? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, **Anais**. 2009.

ATWOOD, Margarete Eleanor. **O conto da Aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BANDEIRA, Lourdes; SÚAREZ, Myrea (Orgs.). Um recorrido pelas estatísticas da violência sexual no Distrito Federal. **Violência, Gênero e Crime no Distrito Federal**. Brasília (Paralelo 15): Editora Universidade de Brasília, 1999.

BLOGDOEDMILSONLOPES. **Mapa da violência contra as mulheres**. Disponível em: <http://blogdoedmilsonlopes.blogspot.com.br/2012/05/o-rn-no-mapa-da-violencia-contra-as.html>. Acessado em: 25 ago. 2012.

BONETTI, Alinne de L. Antropologia Feminista: o que essa antropologia adjetivada? In: Angela Maria Freire de Lima e Souza e Alinne de Lima Bonetti. (Org.). **Gênero, mulheres e feminismo** - Coleção Bahianas 14. Salvador: Edufba, 2011, v. 14, p. 41-56.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Aborto e Saúde Pública no Brasil: 20 anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. FAE: Rio de Janeiro, 1984.
- BUTLER, Judith. **Excitable Speech: a Politics of the Performative**. New York: Routledge, 1997.
- CARTA MAIOR. **Os perigos do estatuto do nascituro**. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Primeiros-Passos/Os-perigos-do-Estatuto-do-Nascituro/42/2805>. Acessado 04 jun 2016.
- CFEMEA. Disponível em: <<http://www.cfemea.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril. 2013.
- CORRÊA, Mariza. **Morte em família**. São Paulo: Graal, 1983.
- CORRÊA, Mariza. **Os crimes da paixão**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FAVORITO, Fernanda. Eu não mereço ser estuprada. Disponível em: <<http://fernandafav.jusbrasil.com.br/noticias/114912428/movimento->
- FERRIGATTO, Nayara Teodoro. **Os efeitos do turismo estrangeiro na praia de ponta negra em Natal, RN**: prostituição, drogas e exploração. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo)– UNESP ROSANA, SP 2008.
- FRIDAY, Nancy. **Mulheres por cima**: as fantasias sexuais das mulheres no pós-feminismo. Recorde: Rio de Janeiro, 1991.
- GALVÃO, Fabiana Damasceno. **Direito de morte e poder sobre a vida**: uma narrativa sobre o atendimento ao aborto na Maternidade Escola Januário Cicco Natal, RN. Natal: UFRN, 2010.
- GARCIA, Carla Cristina. **Os novos feminismos e os desafios para o século 21**. 2015. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/03/os-novos-feminismos-e-os-desafios-para-o-seculo-21>. Acessado em: 18 jun 2016.
- GARCIA, Carla, 2015. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/03/os-novos-feminismos-e-os-desafios-para-o-seculo-21> Acesso em: 23 de junho de 2016.
- GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Soc. Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 433-447, Aug. 2014.
- GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e Queixas**: Mulheres e Relações Violentas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- GROSSI, Miriam Pillar. Vítimas ou Cúmplices? Dos diferentes caminhos da produção acadêmica sobre violência contra a mulher no Brasil. Caxambú. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 15 a 18 de outubro de 1991.
- GROSSI, Miriam Pillar; BRAZÃO, Analba (Orgs.). **Histórias para Contar**: Retrato da Violência Física e Sexual contra o Sexo Feminino da Cidade de Natal. Natal, Casa Renascer, Florianópolis, NIGS, 2000.
- GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Florianópolis, Antropologia Primeira Mão, UFSC. PPGAS, 1998.
- GROSSI, Miriam Pillar. Novas/Velhas Violências contra as Mulheres no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, ano 2, 2. semestre, 1994, pp. 473
- GROSSI, Miriam Pillar; MINELLA Luzinete Simões; PORTO, Rozeli (Orgs.). **Depoimentos**: Trinta Anos de Pesquisas Feministas Brasileiras Sobre Violência. Florianópolis; Editora Mulheres, 2006. p. 382.
- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Toré e Jurema: Emblemas Indígenas no Nordeste do Brasil. **Cienc. Cult.** v. 60 n. 4 São Paulo, Oct. 2008.
- HEYEVENT. **Primeira reunião para construir a marcha das vadias**. Disponível em: <<http://heyevent.com/event/fv71-gjzp6kpiqa/primeira-reuniao-para-construir-a-marcha-das-vadias-2014-natalrn>>. Acessado em 04 de jun 2016.
- HOTIMSKY, Sonia. O impacto da criminalização do aborto na formação médica em obstetria. In: MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira, FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **Políticas e fronteiras**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. (IPEA). **Indicadores de Percepção Social (SIPS)**. Brasília: Secretária de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2014.
- KAAS, Hailey. **O que é Transfeminismo?** Uma Breve Introdução. 2. Versão, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 7ª ed., 2004.
- MACHADO, Lia Zanotta. Interfaces e deslocamentos: feminismos, direitos, sexualidades e antropologia. Dossiê Antropologia, Gênero e Sexualidade no Brasil: Balanço e Perspectivas. **Cadernos Pagu** (42), janeiro-junho de 2014:13-46.
- MACHADO, Lia Zanotta. Matar e Morrer no feminino e no masculino, In: LIMA, Oliveira; GERALDES (Orgs.). **A primavera já partiu**. Homicídios femininos, Petrópolis, Vozes, 1998.
- MACHADO, Lia Zanotta. Sexo, Estupro e Purificação. **Violência, Gênero e Crime no Distrito Federal**. Brasília (Paralelo 15): Editora Universidade de Brasília, 1999.
- MARCHA DAS VÁDIAS NATAL. Disponível em: <<https://www.facebook.com/marchadasvadiasnatalrn/>> Acessado em: 23 jul 2011.
- MARCHA DAS VÁDIAS NATAL. Disponível em: <<https://www.facebook.com/marchadasvadiasnatalrn/>> Acessado em março e nov de 2012.

- MARCHA DAS VADIAS NATAL. Disponível em <<https://www.facebook.com/marchadasvadiasnatalrn/>> Acessado em jun de 2013.
- MARCHA DAS VADIAS NATAL. Disponível em: <<https://www.facebook.com/marchadasvadiasnatalrn/>> Acessado em jun de 2014.
- MARCHADASVADIASDF. **Manifesto**: Por que marchamos. Disponível em: <<https://marchadasvadiasdf.wordpress.com/manifesto-porque-marchamos>>. Acessado em 12 jun 2016.
- MARCHADASVADIASDF. **Marcha das Vadias pelo mundo**. Disponível em: <<http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/so-bre/>>. Acessado em: 12 abr. 2014.
- MARTINI, Júlia Lewgoy; PUHL, Paula Regina. *Marcha das Vadias: Um Movimento Social na era da comunicação digital em rede*. Trabalho apresentado no GT de História da Mídia Digital, integrante. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 10, 2015.
- MORELLI, Liana Machado. A contribuição do discurso jurídico na formação dos papéis de gênero na Primeira República. **Revista Gênero e Direito** (1) 2014.
- MOTTA, Flavia de Mattos. A morte e a janela: a idéia de morte em representações contemporâneas de estupro. In: MINELLA, Luzinete Simões; FUNCK Susana (Orgs.). **Saberes e fazeres de gênero: entre o local e o global**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006a. p. 363.
- MOTTA, Flavia de Mattos. Raça, gênero, classe e estupro: exclusões e violências nas relações entre nativos e turistas em Florianópolis. **Phisys Revista de Saúde Coletiva** 16(1): 29-44, 2006b.
- NOVO MICHAELIS, **Dicionário Ilustrado**. v. I Inglês- Português. Dirigido por Fritz Pietschike. 18. ed. Edições Melhores Momentos: São Paulo, 1975.
- ORTNER, Sherry. Está a mulher para a natureza, assim como o homem para a cultura? In: Rosaldo, MICHELE Z.; LAMPHERE, L. **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PASSE LIVRE NATAL. **Movimento Passe Livre de Natal**. Disponível em: <<http://passelivre Natal.blogspot.com.es/2014/06/nota-de-apoio-marcha-das-vadias-2106.html>>. Acessado em: 03 jun 2016.
- PERES, Andréa Carolina Schwartz. Campos de estupro: as mulheres e a guerra na Bósnia. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 117-162, Dec. 2011.
- PINTO, Celi R. J. **Uma história do feminismo no Brasil** (Coleção História do Povo Brasileiro). São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.
- PISCITELLI, Adriana. Entre a Praia de Iracema e a União Europeia: turismo sexual internacional e migração feminina. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; Carrara Sergio. **Sexualidades e Saberes, Convenções e Fronteiras**, RJ, Ed. Garamond, 2004.
- PORTO, Rozeli Maria. **Gravidez e relações violentas: representações da violência doméstica no município de Lages, SC**. Natal: EdUFRN, 2014.
- RAMOS, Tânia Regina Oliveira; MUZART, Zahidé Lupinacci. Militância e academia em publicações feministas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 573-578, Aug. 2013.
- SAFFIOTI, Heleieith. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieith. Violência de Gênero no Brasil atual. **Revista Estudos Feministas**, número especial, Rio de Janeiro: CIEC-ECO-UFRJ. 1994.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, jul/dez. 1990.
- SERPA, Oswaldo Pereira. **Dicionário Escolar Inglês – Português**. FAE: Rio de Janeiro. 1995.
- SOMOS COMUNICAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE. *Glossário LGBT*. Série Diálogos -ONG Somos - Comunicação, Saúde e Sexualidade. Disponível em: <https://www.facebook.com/SomosBR?ref=hl>. Acessado em: 17 jun 2016.
- SOUSA FILHO, Alípio. Amantes de Clio. **A Marcha das Vadias: subversão pós-moderna**. Disponível em: <http://amantesdeclio.blogspot.com.br/2011/07/marcha-das-vadias-subversao-pos-moderna.html>. Acessado em: 18 Set de 2011.
- SUBSTANTIVO PLURAL. **Marcha das Vadias em Natal**. Disponível em: <<https://www.substantivoplural.com.br/marcha-das-vadias-em-natal>>. Acessado em: 12 jun 2016.
- TRIBUNA DO NORTE. **Marcha das vadias reúne mulheres em Ponta Negra**. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/marcha-das-vadias-reune-mulheres-em-ponta-negra/214579>>. Acessada em: 23 maio 2016.
- VALE DE ALMEIDA, Miguel. Cidadania e Antropologia: perplexidades de um agente social híbrido. **Ensaio de Antropologia e Cidadania**, 2004.
- VIGARELLO, Georges. **História do estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012**. Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil. FLACSO, 2012.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de Mulheres no Brasil. FLACSO, 2015.

Recebido em 10 de junho de 2016.

Aceito em 11 de julho de 2016.

Educação e Direitos para (in) Humanos? Desafios e Reflexões sobre os Dilemas de LGBT's perante o Discurso Jurídico Brasileiro

*Simone Becker*¹

*Esmael Alves de Oliveira*²

Resumo

Este artigo é o resultado de pesquisas e de diálogos sobre educação e direitos humanos entre os autores a partir de suas incursões pelos estudos de gênero e sexualidade. Todos os movimentos aqui delineados (no sentido deleuziano/guattariano para rizoma) foram e são produzidos na tentativa de desconstruir a categoria de gênero, presente na legislação brasileira sobre a violência contra as mulheres - conhecida como Maria da Penha - n.11.340 / 2006. Assim, inspirados nas inovações desta lei, os autores questionam as possibilidades de experiências menos precárias possíveis, em especial, para os agentes sociais que são considerados para o/e pelo Estado como algo desprezível, como abjetos.

Palavras-chave: gênero, violência, legislação

1 Doutora em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), docente associada I da Universidade Federal da Grande Dourados (FADIR-PPGANT-PPGS) e bolsista de produtividade CNPq. E-mail: simonebk@yahoo.com.br

2 Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), docente do curso de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: esmael_oliveira@live.com

Education and Rights to (In)Humans? Challenges and Reflections about Dilemmas LGBT People go Through in the Face of the Brazilian Legal Discourse

Educación y Derechos para (In) Humanos? Desafíos y Reflexiones Sobre los Dilemas de LGBT's Frente al Discurso Jurídico Brasileño

Abstract

This article is the result of research and dialogues on education and human rights between the authors whose starting point was their incursions into studies on gender and sexuality. All the movements outlined here (in the meaning given by Deleuze and Guattari to rizoma) were and are produced in the attempt to de-construct the category of gender, include in the Brazilian legislation about violence against women – known as Maria da Penha Act – No. 11340 / 2006. Thus, inspired by the innovations brought by such act of law, the authors question the possibility of experiences less precarious as possible, especially, for the social agents who are considered for and by the State as something despicable and abject.

Key words: gender; violence; legislation

Resumén

Este artículo es el resultado de la investigación y el diálogo sobre la educación y los derechos humanos entre los autores considerando sus incursiones en los estudios de género y sexualidad. Todos los movimientos delineados (en el sentido deleuziano/guattariano para rizoma) fueron y son producidos en un intento de deconstruir la categoría de género, presente en la legislación brasileña sobre la violencia contra las mujeres- conocida como Maria da Peña- n.11.340/2006. Así, inspirada en las innovaciones de esta ley, los autores cuestionan las posibilidades de la experiencia menos precaria que sea posible, especialmente para los agentes sociales que se consideran para el estado como abjetos.

Palabras clave: género, violència, legislación.

O presente artigo é resultado tanto de palestras ministradas desde 2008 na cidade de Dourados/MS, quanto do desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa com foco em educação e direitos humanos. Quanto aos de extensão, cabe mencionar o intitulado: “Acesso à justiça e conscientização quanto à violência doméstica”, que capacitou mais de cem pessoas através de três oficinas, todas voltadas à Lei Maria da Penha e ao acesso à justiça por parte das chamadas minorias de direitos, bem como “Fins de tarde em meio à diversidade: na sala com as travestis”.¹ No tocante aos projetos de pesquisa registramos “Maiorias que são minorias, invisíveis que (não) são dizíveis: etnografias sobre sujeitos à margem dos discursos dominantes”.²

Assim, a bricolagem que aqui faremos articulará as principais inquietações que suscitamos nestes diferentes momentos, cujo ponto em comum talvez seja a importância de apreendermos e replicarmos o conceito de gênero da forma mais ampliada possível, em especial, quando nossas ações mediadas por tal categoria caracterizam-se como discursos de autoridade e/ou de competência.

Para tanto, o artigo encontra-se dividido em quatro partes interligadas entre si. Iniciamos pincelando a importância da Lei Maria da Penha quanto a um de seus grandes méritos, qual seja: o de trazer em seu corpo de maneira inédita em termos legislativos o termo gênero. Porém, esperamos deixar claro que dependendo da maneira como o gênero é compreendido, de mérito ele se transforma em armadilha, criando uma série de impasses e dilemas.

Em seguida trataremos sucintamente da categoria analítica do gênero, portanto de um de seus conceitos e da sua distinção em relação aos termos sexo e sexualidade. Como veremos, tal diferenciação torna-se imprescindível ao falarmos de acesso à justiça por parte dos humanos e inumanos que compõem a sigla LGBGT.

Em um terceiro momento, retomaremos a Lei Maria da Penha e outras situações jurídico-legais, como possíveis exemplos para articular e pensar questões contemporâneas sobre o gênero no Judiciário, incluindo as críticas feitas às suas concepções restritas.

Na conclusão, sugeriremos aos leitores que somente uma visão ampliada do que vem a se entender por gênero poderá retirar determinados sujeitos da condição de inumanidade. Seguindo este raciocínio, na condição de inumanos ou de assujeitados não há que se falar de acesso a direitos ou de quaisquer visibilidades políticas, mas, talvez, somente há que se falar em ilustrações de violências simbólicas.

I.

A lei 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, trata das violências domésticas praticadas contra as mulheres, e de certa forma é elogiada por ter remediado, em tese (CRUZ et al, 2008), a maneira banal como o Estado via tal problema³. Aliás, fazendo nossas as palavras da socióloga Eva Blay (2008), as violências contra as mulheres, das quais a violência doméstica é uma parcela ou nuance, devem ser enfrentadas como uma questão de saúde pública. Ou seja, para além de um nível eminentemente jurídico, a violência de gênero precisa ser encarada sob o ponto de vista sociológico e, nesse sentido, as estratégias de enfrentamento precisam ser articuladas para além das políticas de punição. Em nosso entender, tanto o gênero quanto os processos de violência (tais como a violência contra mulher, bem como contra LGBTs) estão imbricados em relações de poder e imaginários socialmente estabelecidos que naturalizam as diferenças entre homens e mulheres, tornando tais diferenças como princípio de estruturação das relações sociais.

Um dos grandes avanços desta lei foi o de trazer em seu conteúdo o termo gênero (no artigo quinto) e de vinculá-lo à caracterização de todas as formas de violências domésticas praticadas contra as mulheres que não se resumem à agressão física, como a violência psicológica e a moral, ambas, definidas em seu artigo sétimo.

Todavia, inspirada novamente na obra de Eva Blay (idem), acrescentamos que não podemos focar a questão da violência contra as mulheres apenas nesta parcela representativa que é a violência doméstica, portanto, praticada por conhecidos. Ao fazê-lo, acabamos por obscurecer a

cultura de violência na qual somos introduzidos desde que nascemos enquanto brasileiros, bem como, observamos o preocupante número de feminicídios praticados contra as mulheres por desconhecidos que não mantêm com elas relações domésticas. Além dos inúmeros tipos e graus de violências a que as mulheres estão cotidianamente submetidas na dimensão física, há ainda outras violações que nem sempre são entendidas socialmente enquanto tais, por mais que constem no artigo 7º da Lei Maria da Penha. A título de exemplo, ressaltamos a desigualdade de oportunidades e tratamento, assédio moral, piadas, xingamentos, etc. Portanto, para além da violência física que, em nosso ponto de vista, pode ser entendida como apenas a ponta do iceberg, há a preponderância da violência simbólica por vezes mais violenta e atroz, pois constituída de intrincadas relações de poder socialmente compartilhadas e dissimuladas.

Assim, observa-se que a Lei Maria da Penha visibiliza a categoria gênero, muito embora não a conceitue, e explicita que além dos homens, as mulheres também podem ser consideradas agressoras, independentemente da orientação sexual. Mas, aonde desejamos chegar com estes lembretes acerca de quem podem ser agressores e vítimas para a Lei Maria da Penha? À assertiva de que essa legislação deve resguardar todas as mulheres que assim se veem sob uma perspectiva ampliada de gênero, para além da imposição do que vem a ser definido como sexo em nossa sociedade, que assim como o gênero também é uma construção social.

Sob este raciocínio, todas as políticas públicas que decorrem de implementações que a lei Maria da Penha ainda espera para sua maior efetividade na erradicação desta epidemia, devem ser realizadas sob esta perspectiva, bem como, todas as adequações da citada lei e de outras pelos operadores do direito a casos concretos devem ser feitas sob uma perspectiva ampliada de gênero, quando essa categoria é acionada implícita ou explicitamente.

Para que esta nossa hipótese fique suficientemente costurada, partimos para um dos possíveis conceitos da categoria analítica gênero, levando em consideração o breve retrospecto no qual o termo gênero emergiu.

A partir da década de 80 do século passado, ou como diz a própria historiadora Joan Scott, “muito recentemente”⁴, as teóricas de diferentes campos do conhecimento que estudavam as mulheres, e os processos sociais e históricos que perpetuavam (e perpetuam) a desigualdade entre os sexos, cunharam a tais o rótulo de estudos de “gênero”. Diga-se de passagem, ao se utilizar o termo “gênero”, uma reavaliação crítica dos métodos e da compreensão do mesmo como não pautado apenas nas descrições das relações entre os sexos, caracterizaria o novo horizonte das pesquisas desenvolvidas pelas teóricas feministas⁵.

Assim, enquanto possível conceito de gênero, remetemo-nos àquele para lá de referenciado por todos os estudiosos de gênero, que é de autoria da historiadora Joan Scott. Diz ela, o gênero:

(...) rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação, no fato de que as mulheres têm as crianças e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais”-criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as conexões entre o sexo e o que os sociólogos da família chamaram de “papéis sexuais”, aqueles(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. **O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 2009, s/p⁶). (negritos nossos).**

Neste sentido, não podemos perder de vista três elementos constitutivos deste conceito de gênero proposto por Joan Scott.

Quanto ao primeiro elemento, vê-se que produzimos representações sobre o corpo biológico ou sexuado

(homem com pênis e mulher com vagina⁷) por meio de simbologias que acabam por reiterar tanto a polaridade entre os universos masculinos e femininos quanto as suas assimetrias naturalizadoras. Essas, por sua vez, equivalem às representações que recaem sobre os corpos sexuados e, que, cada um de nós contribui em nossos cotidianos na e para a sua (re)produção e que não podemos esquecer que são contextualizadas e eminentemente sociais.

Para que visualizemos estas convenções sociais, nunca é demais pensarmos em exemplos tão corriqueiros e concretos, que mencionamos em forma de questionamentos. Quem disse que cor de menino é azul e de menina é rosa? Quem disse que menino brinca de bola e menina de boneca? Sempre foi assim e sempre será? Não, trata-se de convenções sociais, bem localizadas e contextualizadas. Além disso, como ignorar o papel das expectativas sobre a “descoberta” do sexo do bebê e como esse ato performativo⁸ cria uma determinada identidade ao futuro sujeito social que o localizará como pertencendo a um universo propriamente masculino e feminino com todas as implicações daí advindas? Trata-se, assim, de um sistema de “representações” que separa mundos, “papéis” e, conseqüentemente, cria e naturaliza invisibilidades e violências. Retomemos os elementos constitutivos do conceito de gênero proposto por Joan Scott.

No que diz respeito ao segundo elemento, observa-se que estas simbologias estão ligadas a significados produzidos pelos diferentes discursos que nos constituem enquanto sujeitos sociais. Destacamos alguns destes poderosos discursos que nos fazem apreender certos significados culturais como sendo “naturalizados”. São eles: educacional, religioso, científico (incluindo o médico) e o jurídico. Todos, aliás, que podem perpetuar “violências simbólicas” a partir de vetores como os de gênero, de raça, de geração, de classe social e de etnia. Se não, vejamos com os próprios dizeres de Pierre Bourdieu:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua rela-

ção com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 1999, p.47).

Ou seja, no processo de dominação, os dispositivos responsáveis pela internalização dos modelos de representação social precisam ser naturalizados pelos sujeitos sociais para que sua eficácia seja efetiva. Nesse jogo, a dissimulação da violência e dos sistemas de poder é fundamental. Assim é que podemos compreender uma série de discursos referidos às relações de gênero na esfera do social, e que os atrelam a um ideal de “normalidade” ligada à “tradição”, criando uma oposição deliberada. Embora nem sempre consciente, com relação aos papéis de gênero no que tange às diferenças entre homens e mulheres e ao lugar do feminino na sociedade, tais discursos binários produzem e reproduzem alguns aforismos: “É assim mesmo”; “Aprendi assim”; “Fui educado/a assim”; “Sempre foi assim”, etc. Na esteira deste conceito bourdieiano ou a ele atrelado, pode-se pensar que a violência simbólica encontra-se de mãos dadas com os atos ou discursos de autoridade (BOURDIEU, 1998), que apresentam similitudes com aqueles ditos de competência de autoria de Marilena Chauí.

O que é o discurso competente enquanto discurso do conhecimento? Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. Sabemos também que haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. Sabemos também que é um discurso que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. Enfim, também sabemos que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural

e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação. Todavia, essas determinações da linguagem competente não nos devem ocultar o fundamental, isto é, o ponto a partir do qual tais determinações se constituem. A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto *sujeitos sociais e políticos*. (...). *Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos sociais*. (...). *Essa tentativa se realiza através da competência privatizada. Invalidados como seres sociais e políticos, os homens seriam revalidados por intermédio de uma competência que lhes diz respeito enquanto sujeitos individuais ou pessoas privadas. Ora, essa revalidação é um logro na medida em que é apenas a transferência, para o plano individual e privado, do discurso competente do conhecimento cujas regras já estão dadas pelo mundo da burocracia e da organização. Ou seja, a competência privada está submetida à mesma reificação que preside a competência do discurso do conhecimento. Basta que prestemos uma certa atenção ao modo pelo qual opera a revalidação dos indivíduos pelo conhecimento para que percebamos sua fraude*. (CHAUI, 1982, p.11-12).

Assim, pensamos que o exercício da cidadania ou o acesso aos direitos inacessíveis pelas propaladas “minorias”, dentre as quais se destacam as travestis, transexuais, homossexuais, bissexuais, etc., só se faz possível em termos da categoria gênero, se o uso que dela fazemos se afina com os propósitos mais ousados de sua compreensão.⁹ Ou seja, impõem-se a necessidade de uma compreensão tanto da importância política da categoria gênero, mas também seus limites e contradições em termos de políticas de identidades e especificidades sociais (BUTLER, 2003). Como ignorar, por exemplo, mesmo em relação às mulheres (assim categorizadas desde o nascimento pelo discurso biomédico imposto nas certidões de nascimento), marcadores sociais de diferenças que podem tornar a condição feminina ainda mais vulnerável, como: raça/etnia, classe social, geração, etc. É assim que desembocamos, então, no último elemento que constitui, a nosso ver, o foco principal do conceito de Joan Scott.

Quanto ao terceiro elemento, destaca-se que um dos grandes desafios contemporâneos para os estudiosos do gênero baseia-se na explosão das dicotomias subentendidas e “naturalizadas” a partir da matriz sexual. Em outros dizeres, no rompimento da existência de um sujeito como pautado **apenas e tão somente** no binômio que se perfaz pela oposição à outra possibilidade de existência, a saber: ou se é homem, ou se é mulher.

Sob este raciocínio, o termo “gênero” foi estrategicamente escolhido pelas teóricas feministas, face à definição tomada de empréstimo da gramática, tendo em vista algumas das línguas indo-européias. Para essas, diz Joan Scott, o gênero representa tanto o masculino e o feminino veiculados pelos artigos “o” e “a” que antecedem ou sucedem certas palavras, quanto o sexo neutro ou indefinido que não se encaixa nem no “a” nem no “o”. Em seus próprios dizeres:

A conexão com a gramática é ao mesmo tempo explícita e cheia de possibilidades inexploradas. Explícita, porque o uso gramatical implica em regras que decorrem da designação do masculino ou feminino; cheia de possibilidades inexploradas, porque em vários idiomas indo-europeus existe uma terceira categoria – o sexo indefinido ou neutro. Na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados. (SCOTT, 2009, s/p).

Com base neste terceiro elemento, torna-se inevitável nos debruçarmos sobre a proposta teórica de Judith Butler (2003), para quem a dicotomia sexo/gênero, até então levada à cabo pela teóricas feministas, mostra-se insustentável. A partir da noção de performatividade – ligada à proposta de Austin como antes exposto –, Butler sustenta que nem o sexo nem o gênero são categorias elucidativas em si mesmas. Pelo contrário, a ideia de perenidade dos conceitos, concebidos como a priori, demonstram atos deliberados e performativos, próprios de uma metafísica da substância que tende a atribuir essencializações/substancializações tanto aos corpos quanto

às práticas sociais em que a “coerência” e a “continuidade” são buscadas e reiteradas. Para a autora, haveria no mundo social a busca por uma finalidade (telos) dos corpos e dos desejos engendrados em normas de inteligibilidade socialmente instituídas e naturalizadas (2003, p. 38).

Assim sendo, para Butler, as coerências de gênero mostram-se como verdadeiras ficções reguladoras, haja vista, o caráter ambíguo e flutuante das identidades. Assim, ao considerar o caráter performativo tanto do gênero quanto do sexo, Butler chama a atenção para a arbitrariedade e para a insustentabilidade dos modelos que reiteram a univocidade ou coerência inequívoca entre sexo, gênero e desejo como (re)produtora e (re)produzida pela estrutura binária alicerçada na “conjunção carnal” da heteronormatividade. Em síntese, não há um sujeito *a priori* da ação. O que há é o sujeito se produzindo a partir da ação e de sua iteração/repetição posta a partir das relações sociais.

Além disso, influenciada pela perspectiva foucaultiana, que considera as relações de poder como um aspecto importante das relações sociais, Butler afirma:

Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar. As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio de limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. Porém, em virtude de a elas estarem condicionados, os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas. Se esta análise é correta, a formação jurídica da linguagem e da política que representa as mulheres como “o sujeito” do feminismo é em si mesma uma formação discursiva e efeito de uma dada versão da política representacional. (BUTLER, 2003, p.18-19).

Vê-se que este discurso de competência denominado de jurídico é um dos principais responsáveis pela produção dos sujeitos sociais que se representam e passam a inferir representações, através de recursos que não extrapolam as estruturas por meio das quais são representados. Afir-

nal de contas, numa sociedade baseada na letra, o que não está definido em termos jurídicos-normativos, acaba por tornar-se não-ser, não existente, e então abjeto/inumano. Daí a necessidade ou o desafio de grupos minoritários e vulneráveis acessando uma aplicação sob outros olhares de dispositivos legais disponíveis, e quando indisponíveis na luta pela sua produção. Por outro lado, nem sempre o acesso ao reconhecimento goza de legitimidade e efetividade. Eis um dos fundamentos básicos da própria noção de “violência simbólica”. E, se focarmos na categoria gênero, o seu problema reside na imposição restritiva, impositiva e negativa de sermos homens **ou** sermos mulheres. O ambíguo e/ou o indefinido não é representado, e, então, não existe para o universo do direito. Trocando em miúdos, continua Butler:

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade.

É minha sugestão que as supostas universalidade e unidade do sujeito do feminismo são de fato minadas pelas restrições do discurso representacional em que funcionam. (idem, p.21).

Portanto, se em termos básicos e superficiais o gênero é o que agregamos ao corpo sexuado, e é por essência mutável e representacional, mas não somente redutível aos binarismos ditados pelo discurso legal, jurídico e médico, cremos que a partir destes dados devemos entender também quais são as características que circundam o que vem a se produzir discursivamente enquanto ser homem e ser mulher em nossa sociedade. Isto é, quais são os parâmetros definidores do sexo e do gênero para nós ocidentais.

Para tanto recorremos a Michel Foucault (1978, 2007, 2004), que problematiza como certas verdades são produzidas por determinados poderes/saberes discursivos. Como não pensar a naturalização das relações de gêne-

ro, a violência contra a mulher, contra os LGBTs e todas as ideologias que as sustentam a não ser como dispositivos engendrados em discursividades, saberes e práticas que servem para instalar e reiterar um regime normativo? Um normal que sinaliza para a capacidade de produção de normas contrariamente ao patológico, tomado como tal pela incapacidade de produzir normas em um dado contexto social e histórico.

II.

Michel Foucault publicou em 1978 as memórias e os diários de Herculine Barbin. Quem era Herculine Barbin também conhecida como Alexina? Em poucas palavras, Alexina vivia em um convento francês no período compreendido entre 1860 e 1870, com um estilo gracioso, um pouco pomposo e em desuso. Vivia em um universo eminentemente feminino. Eis que é nesta época, um período que reputamos como de “mutação”, que a Medicina (incluindo a Psiquiatria) enquanto um discurso autorizado pelo Estado, e com um poder proeminente, passa a definir os sujeitos de maneira distinta daquela anteriormente válida como “normal”, a saber: desta época em diante a verdade sobre os sujeitos passa pelo sexo verdadeiro.

Vamos aos dizeres de Foucault:

É no sexo que devemos procurar as verdades mais secretas e profundas do indivíduo; que é nele que se pode melhor descobrir o que ele é e aquilo que o determina; e se durante séculos acreditamos que fosse necessário esconder as coisas do sexo porque eram vergonhosas, sabemos agora que é o próprio sexo que esconde as partes mais secretas do indivíduo: a estrutura de seus fantasmas, as raízes de seu eu, as formas de sua relação com o real. No fundo do sexo, está a verdade (FOUCAULT, 1982, p.4).

Se antes deste período, até o século XVIII, o que existia era o modelo do sexo único enquanto dominante (TONELI, 2008, p.63), a partir de meados do século XIX, com o nascimento da clínica, os hospitais passaram de grandes entulhos ou depósitos de indigentes, leprosos e demais inumanos, para um grande espaço destinado ao

aprendizado da anatomia. Não esqueçamos que é muito recente, há apenas alguns séculos que a gramática das entranhas de nosso corpo humano passou a ser construída. Assim não é por acaso que para Foucault, o poder disciplinar, estabelecido a partir do século XVIII, adota como estratégia privilegiada o olhar. Afinal, é por meio do olhar que ocorre o esquadramento, a vigilância, a mensuração, a quantificação, as diferenciações entre sujeitos, o estabelecimento de espacialidades, etc. Sobre a soberania do olhar médico Foucault afirma: “(...) dirige-se ao que há de visível na doença, mas a partir do doente, que oculta este visível, mostrando-o; conseqüentemente, para conhecer, ele deve reconhecer.” (FOUCAULT, 2008, p. 8-9). Nesse jogo do ver que esquadra e rotula, coração, pulmão, cérebro, útero, e outros tantos órgãos passaram a ser nomeados. O que (não) dizer dos sujeitos, suas identidades e práticas? Tudo para justificar o inevitável e a força motriz da medicina: o retardamento da morte e a manipulação dos corpos. Da mesma forma, outras disciplinas como a psicologia e a psicanálise não escapam a esta produção dicotomizada entre os sexos com certas nuances que as particularizam. Como bem coloca Maria Juracy Filgueiras Toneli:

Ao longo do século XIX, o desenvolvimento da pesquisa biológica continua marcado pela fisiologia da reprodução. Por outro lado, a retomada da diferença mostra-se, sobretudo, na tematização da condição normal da sexualidade e de sua degeneração. A Psicologia surge aqui, direcionando-se para a psicofísica e para pesquisas sobre as reações dos sistemas sensoriais – incluindo a excitação sexual e as chamadas “respostas sexuais”. O que se pode observar de diferenciação com relação ao século anterior é uma maior separação entre a sexualidade e a reprodução. No entanto, por outra via, há uma aproximação maior da sexualidade com a moralidade. Nem mesmo a Psicanálise escapa a esta aproximação, uma vez que, embora tenha promovido rupturas com o pensamento hegemônico que via as crianças como assexuadas e tenha redefinido a própria noção de sexualidade colocando-a em posição central no desenvolvimento do psiquismo, a escola freudiana manteve-se apegada à moralidade vitoriana, inclusive no que diz respeito à orientação sexual. (TONELI, 2008, p.63-64).

Mas voltemos a Herculine Barbin. Por que o diário de uma suicida interessou Michel Foucault? Tratava-se de uma hermafrodita que era vista como uma mulher e aceita socialmente como tal até meados de 1860, e que por uma imposição do conhecimento científico foi obrigada por uma ordem judicial a escolher entre um dos dois únicos sexos disponíveis a partir daquela data. A medicina submeteu-a a cirurgia. Dito de outra forma: ela e/ou ele não poderia mais viver na indefinição, pois o neutro não mais seria concebível enquanto vivível, pensável e, portanto, existente. Talvez, não por acaso, ela se suicidou, porque já estava morta socialmente.

As memórias de sua vida, Alexina escreveu quando já havia sido descoberta e estabelecida sua nova identidade. Sua “verdadeira” e “definitiva” identidade. Mas é óbvio que não é do ponto de vista desse sexo enfim encontrado ou reencontrado que ela as escreve. Não é o homem que fala, tentando lembrar as sensações e a vida de quando não era ainda “ele-mesmo”. Quando Alexina redige suas memórias, não está longe do seu suicídio; ela tem sempre para ela mesma um sexo incerto; mas é privada das delícias que experimentava em não ter esse sexo, ou em não ter totalmente o mesmo sexo que tinham aquelas com as quais vivia, amava e desejava tanto. E o que ela evoca do seu passado é o limbo feliz de uma não-identidade, que protegia paradoxalmente a vida dentro daquelas sociedades fechadas, estreitas e calorosas, onde se tem a estranha felicidade, ao mesmo tempo, obrigatória e interdita, de conhecer apenas um único sexo. (FOUCAULT, 1982, p.6-7).

Feitas estas considerações, sugerimos que somente são humanos¹⁰ aqueles que nascem de uma mulher e não de outra fêmea mamífero, e que tais humanos somente podem ser homens ou mulheres, mesmo que para tanto a medicina deva fazer a opção, como no caso das crianças intersexuais¹¹ (as antigas hermafroditas). Assim, apenas os humanos que são homens ou mulheres, poderão, a nosso ver, sob o raciocínio hoje vigente, exercer suas cidadanias ao exigir do Estado a garantia de seus direitos tidos como humanos. Ou seja, para além da necessidade de existir como ser é necessário existir socialmente e sob os ditames do estatuto de cidadania, juridicamente estabelecido rimando com humanidade. Aliás, o exer-

cício da cidadania se faz no embate com o discurso de competência do direito e (in)diretamente com o da medicina. Então, quando em campanha publicitária há anos atrás o governo federal brasileiro lançou a propaganda evocando o *slogan* que para ter direitos humanos, basta ser humano, há que se levar em conta que somente os humanos é que acessam os direitos ditos humanos. Algo óbvio? Talvez, mas pouco explorado, partindo-se do pressuposto de que nem todos os sujeitos sociais são considerados humanos para o discurso do direito. Afinal o que é o humano? Quais são os critérios para ser considerado enquanto tal? Trata-se de uma condição que pode ser atribuída a qualquer sujeito? Ou haveriam determinados pressupostos requeridos para tal? Que pressupostos seriam esses? Quem os estabelece? Sob quais critérios? Quem fica “inominável” numa condição de abjeção? Eis a coerência entre sexo, gênero e desejo, considerando raça, etnia e classe social. Quanto mais pobre, negro/a, indígena e não heterossexual o sujeito assujeitado se (re) produz, mais inumano e menos humano é considerado pelo Estado. Eis os tentáculos ou facetas da face perversa do racismo de Estado (FOUCAULT, 2010).

Desta forma, resta um último esclarecimento em relação aos breves apontamentos sobre o conceito de gênero para que possamos compreender a importância desta categoria junto aos discursos de autoridade/competência, responsáveis também pela feitura das políticas públicas que se estabelecem, em especial, após a Constituição de 1988 com e no diálogo junto aos movimentos sociais. Trata-se do significado da expressão orientação sexual. Aliás, outra temática ou categoria teórica que não se confunde nem com gênero, nem com sexo. Faremos estes esclarecimentos tendo como parâmetro a sigla LGBT e as confusões que a partir dela são produzidas no tocante às identidades de gênero, de sexo e em relação à sexualidade.

O que significa a letra “L” e a letra “G”? Talvez estas duas letras sejam as mais conhecidas. L refere-se às lésbicas que são aquelas mulheres que se sentem atraídas por mulheres e vivem relações eróticas com mulheres, e G refere-se aos gays que são homens que se sentem atraídos por homens e vivem relações eróticas com homens.

Notem que antes de se sentirem e de viverem relações com pessoas do mesmo sexo, gays e lésbicas são, respectivamente, homens e mulheres. Tanto assim o é que a inversão de GLBT para LGBT desde junho de 2008 no Brasil ocorreu face às demandas de rompimento das relações de subordinação e invisibilidade vividas pelas mulheres lésbicas com os homens gays em meio à militância homossexual.

Sob este raciocínio, ao sublinhar que lésbicas e gays são antes de tudo mulheres e homens, apontamos para o fato da sexualidade ser um adjetivo em suas vidas, e não o elemento constitutivo de suas existências enquanto sujeitos. Com muitas ressalvas, estendemos o mesmo raciocínio para os antigos “S” – simpatizantes – que foram incorporados na sigla LGBT como os “B” de bissexuais, isto é, aqueles homens ou mulheres que desejam e se relacionam sexual-afetivamente tanto com homens quanto com mulheres. Por que as ressalvas? Porque esta situação de ambigüidade quanto à escolha erótica do sujeito bissexual também causa rejeição, muito maior, a nosso ver, do que aquela desfrutada por homossexuais – sejam eles gays ou lésbicas. Afinal, como diria a antropóloga Mary Douglas (1976), as situações de liminaridade – daquelas que estão na fronteira de uma dupla condição ou co-existência, faz com que todos os demais que fazem suas escolhas por ser uma coisa **ou** outra signifiquem estes sujeitos como impuros ou sujos.

De qualquer forma, todas estas três condições (Ls, Gs, e Bs) que refletem a sexualidade de nós sujeitos, ao lado da aprovadíssima heterossexualidade – que são os homens e as mulheres que vivem eroticamente e de preferência maritalmente com o sexo oposto - desfrutam da condição de humanidade.

Diferentemente do que sugere o antropólogo Luiz Mott (2003) em relação aos motivos que fazem dos homossexuais os mais odiados dentre todos os grupos minoritários em nossa sociedade, cremos que as discriminações sofridas na pele por cada um dos componentes da letra “T”, no e para o universo jurídico e legal são piores do que aquelas sofridas pelos homossexuais, quiçá se à condição de travestis e de transexuais, acrescentarmos,

por exemplo, os vetores de etnia e de raça¹². E mais: veremos daqui a pouco que mesmo entre aqueles que vivem guarnecidos sob o “T” (o grande “tesão”) há significativas diferenças. Perguntamo-nos: quem são estes que se escondem ou são escondidos por detrás do “T”? Trata-se, em especial, das travestis e dos transexuais. Eles são sinônimos? Pensamos que não e para reforçar este argumento, remetemos o leitor aos esclarecimentos da antropóloga e psicanalista Elisabeth Zambrano:

É muito comum homossexuais, travestis e transexuais serem percebidos como fazendo parte de um mesmo grupo, numa confusão entre a orientação sexual (homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade) e as “identidades de gênero” (homens masculinos, mulheres femininas, travestis, transexuais femininos e masculinos, entre outras).

Todos os indivíduos que reivindicam um gênero que não apoiado no seu sexo podem ser chamados de “transgênero”. Estariam incluídos aí, além de transexuais que realizaram cirurgia de troca de sexo, travestis que reconhecem seu sexo biológico, mas têm o seu gênero identificado como feminino; travestis que dizem pertencer a ambos os sexos/gêneros e transexuais masculinos e femininos que se percebem como homens ou mulheres mas não querem fazer cirurgia. A classificação de suas práticas sexuais como homo ou heterossexuais estará na dependência da categoria que estiver sendo considerada pelo indivíduo como a definidora de sua identidade. (apud RIOS, 2008, p.21-22).

Tomando como consensual que as travestis são aquelas que têm pênis e desfrutam do gozo – em sentido amplo – por detê-lo; e que os/as transexuais cirurgiados/as são aqueles que nasceram com um sexo imposto pelo discurso médico e jurídico, e que ao longo de suas trajetórias de vida modificam-no face às angústias que podem levá-los ao suicídio, uma vez que se vêem antes da cirurgia enquanto “erros de natureza” (Idem, 2008); arriscamos duas sugestões analíticas a partir das quais rumamos para a sinalização de quem é que são socialmente tratados como os inumanos nesta sigla, LGBT, e, então, despidos, a nosso ver, de quaisquer garantias e direitos desfrutados apenas pelos “humanos”; inclusive perante a lei Maria da Penha. Assim, nos parece que estes inuma-

nos são produtos também de uma visão não ampliada do que se entende por gênero, e, então arcam com as conseqüências de violências simbólicas advindas dos discursos de autoridade. Dito de outro modo, lésbicas, gays, bissexuais podem, ao permanecer no “armário”, sendo “discretos/as”, ou mesmo sendo assumido/as; continuar na condição de humanos (OLIVEIRA, 2014), e as/os transexuais podem passar por meio da transgenitalização de uma condição de “indefinição” anatômica e identitária para uma condição de “definição”, tornando-se homens ou mulheres. As travestis por sua vez, ao não se inserirem dentro da lógica da “discrição” e da “definição”, borram as normas de gênero e, deste modo, tem na abjeção, enquanto negação de humanidade, a condição “sine qua non” de seu estar no mundo social. Trata-se de uma condição liminar que nos permite problematizar tanto as arbitrariedades de um regime de verdade quanto os modelos que os constituem. Em nosso entender, ao questionarem as normas convencionais de gênero por meio de sua performatividade, as travestis, por meio de sua lógica deliberada de “parecer” e “sentir-se” mulher (BENEDETTI, 2005) colocam em xeque as lógicas das definições essencializadas/substancializadoras e como consequência, passam a sofrer da condição de desviantes (BECKER, 2008) e abjetos.

III.

Passamos às antes citadas sugestões, e com elas trazemos alguns exemplos de nossos tribunais quanto ao tratamento da questão de gênero frente à Lei Maria da Penha e outras legislações.

Em primeiro lugar, pode-se inferir que os/as transexuais pós cirurgiados, muito embora sejam rotulados pelo discurso médico e outros discursos de autoridade como “doentes”, passam a desfrutar em alguns dos nossos contextos sociais – inclui o jurídico – da aceitação de suas condições de serem mulheres ou homens.

Como exemplo, mencionamos o parecer da procuradora de justiça do tribunal da Bahia, Regina Helena Ramos Reis (2008), que aos 11 dias do mês de outubro de 2006, concedeu o direito de uma transexual cirurgiada modifi-

car seu nome e seu sexo em seus documentos pessoais. Além destes direitos, o parecer da promotora vinculou a mudança de nome e de sexo da transexual à garantia dela - enquanto mulher - poder se casar com um homem, como toda e qualquer mulher heterossexual, que desde o nascimento portou fenótipos e genótipos que a caracterizam perante o discurso médico enquanto uma mulher. Ou seja, eles e elas que trocaram de sexo e aos poucos de documentos, perante o Judiciário, lentamente são considerados em algumas situações enquanto “humanos”, e, em decorrência disso, gozam dos mesmos direitos civis que os heterossexuais.

Na esteira deste exemplo, citamos outro documento jurídico chamado de “doutrina” que diz respeito à própria lei Maria da Penha e, que em seu conteúdo aborda se os sujeitos transexuais podem ou não ser resguardados por ela. Trata-se das interpretações dos juristas Luiz Antônio de Souza e Vitor Frederico Kümpel (2008), constante na obra “Violência doméstica e familiar contra a mulher: Lei 11.340/2006”.

Ambos os juristas definem quem são os “sujeitos passivos”, isto é, aqueles que podem sofrer perante a teoria do direito penal brasileiro os crimes assim classificados em lei, e, neste caso analisado, podem sofrer as diferentes violências domésticas enumeradas no artigo sétimo da Lei Maria da Penha. Afirmam eles que: “o sujeito passivo é exclusivamente a mulher nas suas relações individuais, coletivas e difusas. E o que identifica a mulher é o critério hormonal”. (Idem, p.84).

Observa-se que esta definição torna coerente o que os doutrinadores entendem como mulher, e, então sujeito passível de sofrer violência doméstica, quando em outro momento da obra definem que:

Diante do amplo espectro da lei até relações protegidas pelo biodireito passam a estar tuteladas, de maneira que, se o transexual fizer cirurgia modificativa de sexo e passar a ser considerado mulher no registro civil, terá efetiva proteção. (Ibidem, p.81).

Percebam que os dois exemplos retirados do discurso legitimado do Direito e da Medicina, trazem para o universo

restrito do conceito de gênero – enquanto binário e excluyente do ser homem **ou** do ser mulher – sujeitos que estavam classificados no entremeio, visto que não eram nem mulheres, nem homens, mas os dois. Essa é a conceituação de gênero que deve ser questionada, porque perpetua violências simbólicas sobre aqueles que, por exemplo, apresentam em suas existências mundanas características que singularizam ao mesmo tempo o que é ser homem **e** o que é ser mulher, e não ser homem **ou** ser mulher.

Trazemos para reforçar nossa reflexão, um dos maiores teóricos e operadores do direito da atualidade, Roger Raupp Rios, juiz federal do Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª região, em um de seus julgamentos produzido em 14 de agosto de 2007, no qual condenou a União a incluir na Tabela de Procedimentos remunerados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) as cirurgias de transgenitalização, bem como, condenou a União a promover que as citadas intervenções médicas sejam feitas pelo SUS.

Ao discorrer sobre o gênero e as identidades de gênero, o magistrado acrescenta que os direitos de troca de nome e de sexo nos diversos documentos que nos tornam cidadãos, não podem ser reduzidos àquelas transexuais que se submetem à cirurgia. Acompanhem suas explicações à luz de uma concepção ampliada do que vem a ser gênero. Diz ele:

Uma solução que se fundamente exclusivamente numa concepção biomédica e limitada do fenômeno da transexualidade **conduz não-só à limitação da esfera de auto-determinação de indivíduos “heterossexuais normais” (homens heterossexuais dotados de modos mais delicados e temperamento mais sensível, por exemplo, são excluídos em testes psicotécnicos para cargos públicos policiais por não atenderem à “escala de heterossexualidade”, como tive oportunidade de constatar em processo judicial) e de transexuais (que, como veremos, podem pleitear judicialmente, já tendo obtido sucesso, alteração de nome e registro civil sem submeter-se à cirurgia de transgenitalização), como também produz e legitima graves violações de direitos fundamentais de mulheres, travestis e homossexuais. (RIOS, 2008, s/p). (grifos do original e nossos)**

Em outro momento de reflexão (2003), Rios aprofunda teoricamente as diferenças de interpretações e aplicações por parte dos operadores do direito, da categoria jurídica denominada de “princípio da igualdade”, cujas conseqüências práticas desembocam nestas “graves violações de direitos fundamentais de mulheres, travestis e homossexuais”. Para iniciar esta discussão, o mencionado autor reporta-se a Michel Foucault da História da Sexualidade, Volume I, com o intuito de destacar que o filósofo:

Afirma que a pessoa pode sobreviver, desde que não apareça, ou seja, desde que se coadune a esse parâmetro.

As mulheres, os negros e os homossexuais terão direitos desde que se comportem e aceitem todas as visões do mundo, as posturas e as condutas dos homens brancos heterossexuais. (Idem, p. 157).

A partir da citada assertiva, Rios sugere que os direitos concedidos às mulheres, aos negros e aos homossexuais em que para tanto seja questionado ou desconstruído o padrão referencial (redundâncias a parte) hegemônico do homem branco e heterossexual, não deixa de ser um avanço, mas equivale à adequação do princípio da igualdade como algo antidiscriminatório.

Portanto, e sem maiores delongas – por mais que esta questão merecesse maiores aprofundamentos, o efetivo avanço viria e vem quando o princípio da igualdade é interpretado e analisado juntamente com o princípio da anti-subjugação, que, ao dar suas mãos também ao princípio da dignidade humana, acaba por conferir igual tratamento às pessoas independentemente de suas condições. Caso contrário, tudo o que é estendido às ditas minorias, sob o *slogan* de concessão de efetivos direitos, acaba por estar revestido de uma “intolerância indulgente e heterossexista” (Ibidem, 158).

Retomemos as sugestões analíticas por nós propostas, mais especificamente no que tange às travestis. Partimos, portanto, do pressuposto de que elas são aquelas tidas cotidianamente como inumanas. Situação, aliás, vivida por Herculine Barbin, a “hermafrodita” descrita e analisada por Michel Foucault que se suicidou após ser obrigada a optar por um sexo, afinal, tiraram dela o direi-

to de poder ser ela mesma e gozar dos prazeres da vida com um sexo indefinido.

Para ilustrar esta inumanidade, e, então a “visibilidade” das travestis no contexto jurídico legal, transcrevemos abaixo um dos relatos constante no processo criminal n. 2008.015632-5, julgado em grau de recurso pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC).¹³ Antes, porém, esclarecemos que ao digitar a palavra chave “travestis” no site do mencionado tribunal de justiça,¹⁴ dez foram os processos acessados e todos da área criminal, em meio aos quais, as travestis consta(va)m ora como vítimas, ora como réis, ora como paisagens ou *décors* das cenas dos crimes ocorridos em locais de prostituição. Voltamos ao relatório do processo de n° 2008.015632-5 do TJSC (DA SILVA, 2009, p.01-02):

No dia 12 de maio de 2002, por volta das 23 h e 30min, o denunciado, a fim de satisfazer sua lascívia, dirigiu-se até o Trevo da Jucasa, naquela comarca, local popularmente conhecido como ponto de **travestis**.

Assim é que, chegando ao local, abordou Alessandro Falchetti, conhecido como “Michele”, propondo encontro sexual, o que não ocorreu em face do desacordo sobre o preço a ser pago.

Insaciável em seu desejo de relacionar-se sexualmente com um travesti, o denunciado, mais adiante, abordou a vítima Marcelo Anderson Paim, conhecido por “Valéria”, tendo ambos deixado o local no veículo GM/Corsa, ST/CAR/Camionete, placas MBI-7876, de propriedade do denunciado.

Terminado o encontro amoroso, algum tempo depois, o veículo retornou ao local (Trevo da Jucasa), tendo o denunciado o estacionado sob umas árvores ali existentes, ocasião em que ele, acusado, recusou-se a pagar o preço pelo programa sexual realizado, iniciando-se, assim, discussão entre ele e a vítima Marcelo que, visando a satisfazer sua pretensão, apossou-se dos óculos do denunciado, dizendo que só devolveria se recebesse o seu dinheiro (fl. 4).

Contudo, o denunciado passou a lutar com a vítima, que, então, amassou o instrumento ótico e o devolveu ao denunciado.

Irresignado ante o comportamento da vítima, com evidente “animus necandi”, o denunciado muniu-se de um canivete (fl. 9) e partiu ao en-

contro de Marcelo, que se pôs a correr e caiu ao solo, quando foi mortalmente golpeado no peito e no braço direito (Auto de Exame Cadavérico de fl. 32).

IV.

Assim, em se tratando das travestis, no nosso ponto de vista, das duas uma: ou a humanidade é um direito garantido a todos/as ou ao contrário apenas uma benesse concedida a alguns jurídica e socialmente assim reconhecidos/as. Portanto, no caso da morte social, que quase sempre coincide com a literal, parece que outra opção não há para as travestis. Em outras palavras: ou elas são mortas literalmente em situações de execução sumária com ou sem vínculo necessário com a prostituição, ou são mortas social e juridicamente já que a elas é previamente negado o direito de ser o que são, como são, como se percebem. Ora, não seria essa negação de humanidade tão ou mais violenta do que a morte cotidiana à que estão submetidas? Não estaria o regime jurídico que busca possibilitar a garantia de direitos fundamentais da pessoa humana, agindo ao seu revés? Como não pensar a invisibilidade ou mesmo a ausência das travestis nos espaços socialmente “democráticos”, como escolas e universidades? Na verdade trata-se de uma ausência ou de uma interdição socialmente dada e consensualmente estabelecida e reiterada. Em cena a seguinte constatação: a inexistência de reconhecimento social que é produzida pelos discursos de competência e reiterada pelos imaginários sociais do “senso comum” torna os processos de exclusão, de silenciamento e de invisibilidade das travestis, concretos e visíveis. Afinal, inumanos não são humanos, portanto, não gozam do estatuto de cidadania. E se participam em alguma medida da condição de humanidade/cidadania, o que de modo geral não acontece, é apenas nos termos de uma lógica de controle, classificação e “cuidado” onde não há espaço para a indefinição e para a polissemia. Em dada medida ambas rimam com desordem e sujeira.

Finalizando, retomamos a remissão à decisão de Roger Raupp Rios, no julgamento em que ele estendeu às transexuais o direito de reconstruir através de cirurgia

paga pelo SUS, seus sexos. Rios nos alerta quanto às armadilhas do conceito de gênero quando nos deparamos com as travestis.

Para os direitos das travestis, o reforço do binarismo de gênero é ainda mais violento. As travestis, encarnando quiçá a experiência mais radical da autonomia individual diante das convenções sociais sobre o que é padronizado como “natural” quanto ao sexo e sobre o que é tolerável pelos padrões tradicionais e dominantes de convívio entre homens e mulheres, ousam inventar um novo modo de ser em termos de gênero, transitando verdadeiramente nas “fronteiras do gênero” (para usar a expressão de Maria Luiza Heilborn, ‘Gênero e Sexo dos Travestis’, *Sexualidade, Gênero e Sociedade, Rio de Janeiro: IMS-UERJ, nº 7-8*). Trata-se de uma construção de si peculiar e original, onde, do ponto de vista do gênero, os indivíduos travestis se constroem pelo feminino. Nas palavras de Marcos Benedetti, “o feminino travesti”, onde, “ao mesmo tempo em que produzem meticulosamente traços e formas femininas no corpo, estão construindo e recriando seus valores de gênero, tanto no que concerne ao feminino como ao masculino. A ingestão de hormônios, as aplicações de silicone, as roupas e os acessórios, o acender a noca, as depilações são momentos de um processo que é maior e que tem por resultado a própria travesti e o universo que ela cria e habita.” (*Toda Feita - o corpo e o gênero das travestis, Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 131*). Como alertei logo acima, o reforço do binarismo de gênero em face das travestis incentiva todo o tipo de violência contra estes indivíduos: desde a desqualificação moral mais intensa até o freqüente assassinato, as travestis são vítimas número um da violência discriminatória. (RIOS, 2008, s/p).

Portanto, resta-nos dizer que a tarefa que nos cabe em termos de aplicação da categoria analítica do gênero e sua intersecção com outros vetores, tais como: raça, etnia, classe e geração, ainda é árdua, pois se enquanto mulheres, negras, idosas, heterossexuais, transexuais, quiçá homossexuais, avanços podem ser sentidos com a própria Lei Maria da Penha, é esta mesma lei e sua aplicação que pode reproduzir preconceitos que atingem “sujeitos inumanos” (por mais paradoxal que esta expressão possa ser), como as travestis, que ousam demandar ou adentrar em espaços onde elas são mortas socialmente e

civilmente.¹⁵ Assim, em meio aos “Ts” da sigla LGBT, lembremos que no caso das “trans”; a intervenção cirúrgica e a mudança do registro de nascimento podem significar sua inserção dentro do universo da lógica de cidadania heteronormativa. No caso das travestis, infelizmente essa cidadania e humanidade são-lhes negada, face às suas resistências a adequarem-se à lógica da definição existencial, com sua vivência de um estilo de vida geralmente compreendido como “desviante”. Nesse sentido, cabe perguntarmos em que medida os dispositivos legais, ao pressuporem critérios a serem seguidos por quem almeja uma “cidadania” igualitária, portanto, uma humanidade, não acabam por criar justamente o contrário: a naturalização da desigualdade e a justificação das violências que busca enfrentar e sanar. Resposta já compartilhada ao longo de nossos escritos.

Diante de tantos impasses, poderíamos indagar o porquê da necessidade do reconhecimento de uma humanidade a grupos considerados socialmente como inumanos já que a política oficial desses dispositivos jurídico-normativos continua presa a noções essencializadoras e substancializadoras, tais como “sexo verdadeiro”, o “gênero verdadeiro”, “identidade verdadeira”. Contudo, toda essa biopolítica, nos termos de Foucault, não está plenamente definida. Pelo contrário, aponta para as fissuras, as contradições, as ambiguidades, as entrelinhas, os entrelugares, e talvez seja justamente nessas margens que a mudança do próprio aparato normativo pode se constituir. Se de um lado, somos levados a pensar que a política do gênero como uma tentativa de determinação de um padrão de comportamento em que está em jogo uma identidade previamente definida leva à naturalização e à essencialização dos “papéis” de homens e mulheres, de outro lado, temos de levar em conta que as categorias são produtos sociais e enquanto tais passíveis de novos entendimentos e ressignificações. Se, conforme acreditamos, “rotular alguém, homem ou mulher, é uma decisão social” (FAUSTO-STERLING, 2001, p. 15), trata-se de pensar e repensar em que medida o aparato jurídico, enquanto produto de uma ideologia heteronormativa, teria condições de dar conta das experiências de vida que permanecem à margem das classificações. Portanto, não haveria espaço para outros modelos de humanida-

de, baseado em sentidos outros? Judith Butler (2003), ao refletir sobre a reivindicação do movimento homossexual em torno do reconhecimento de suas uniões estáveis, problematiza(va) em que medida o movimento homossexual não estaria submetendo-se aos mesmos modelos aos quais historicamente tem buscado enfrentar e a se contrapor. Para a autora, não podemos ignorar a existência de “relações de parentesco que não se enquadram no modelo de família nuclear e que se baseiam em relações biológicas e não biológicas, ultrapassando o alcance das concepções jurídicas” (BUTLER, 2003, p. 221). Talvez aqui esteja a saída para o impasse - embora não sem impasses.

Portanto, qual é a importância do conceito de gênero frente a estes discursos de competência, como, o médico e o jurídico-legal? Pensamos que ele contribui para que percebamos que há existências não reconhecidas que não estão pautadas no binômio Homem ou Mulher, Heterossexual ou Homossexual, enfim, nas dicotomias excludentes. Neste sentido, a imensa tarefa que compete a este discurso também competente que é o acadêmico nos parece que reside no compromisso de fomentarmos não apenas o rompimento da subordinação das mulheres nascidas com vagina frente às relações cotidianas de desigualdades vividas com os homens nascidos com pênis. À luz deste raciocínio, ao nos reportarmos à lei Maria da Penha, pensamos que o movimento de reflexão se faz imprescindível para que o gênero lá constante estenda-se também às transexuais não cirurgiadas e às travestis. Caso contrário, incorremos no grande equívoco de carimbarmos com o estigma de inumanidade esses sujeitos, que enquanto inumanos não apresentam quaisquer direitos conhecidos como HUMANOS, pois para termos direitos humanos a serem exigidos do ESTADO devemos ser HUMANOS. Talvez este movimento reflita bem o desafio de pensarmos com os nossos instrumentos acadêmicos e “educacionais” ações afirmativas voltadas ao reconhecimento e ao respeito da diversidade.

Notas

1 Sob a coordenação de uma das autoras, os referidos projetos de extensão contaram com fomento da Pro - Reitoria de Extensão (PROEX) da UFGD.

2 O referido projeto foi fundamental para a elaboração do atual que recebe auxílio via bolsa de produtividade do CNPq.

3 Ao nos referirmos que a banalização das violências praticadas contra as mulheres deixa em tese de existir, não desconsideramos que a simples retirada destes crimes dos Juizados Especiais Criminais apresenta o condão de modificar a visão de muitos dos operadores do direito que tratavam tais práticas como “crime de menor potencial ofensivo”. Em 2015 foi aprovada a inserção da qualificadora no crime de homicídio no Código Penal Brasileiro, também conhecida como Lei do Femicídio. Sua aprovação ainda sem maiores balanços, a priori, traz o retrocesso de não fazer uso em seu conteúdo do termo “gênero”, se comparada à Lei Maria da Penha. Porém, com o advento da Lei Maria da Penha e seus dez anos de aplicação, o feminicídio que é todo e qualquer homicídio que ocorrer em virtude “da condição do sexo feminino” deve ser tão desconstruído quanto a própria categoria gênero se tomada de maneira binária. Algo explorado ao longo desse artigo, sem que venhamos a imergir na alteração do Código Penal quanto ao feminicídio por tomá-lo como não dissociável de nossas análises.

4 A referida menção à Joan Scott diz respeito ao seu artigo “gênero uma categoria útil de análise histórica”, publicado em português no início da década de 90 do século passado.

5 Destacamos que as pesquisadoras que se debruçam sobre temáticas como as trabalhadoras rurais em acampamentos ou assentamentos, tecem críticas importantes em relação à categoria gênero, pois neste espaço muitas das lutas das mulheres são obscurecidas frente ao uso do termo gênero que se subsume às reivindicações pautadas na “classe social” encampadas pelos assentamentos vinculados ao MST e à CUT. Por conseguinte, reiteramos os dizeres de Maria Ignez Paulilo:

Os primeiros estudos feministas nas Ciências Sociais receberam o nome de Sociologia e/ou antropologia “da mulher”. Porém, o texto bastante conhecido da historiadora Joan Scott no qual ela faz considerações sobre a importância da categoria “gênero” como instrumento de análise tornou rapidamente obsoleto o uso da primeira denominação. Nas palavras da autora, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Apesar da quase unanimidade sobre a importância de se usar a categoria gênero em vez de “mulher”, concordamos com Cláudia de Lima Costa, quando ela diz que a adoção do conceito de gênero por parte dos Estados e das agências intergovernamentais nas Américas fez com que a crítica feminista à opressão e à subordinação da mulher tenha se diluído e sido neutralizada nos discursos e nas práticas dessas instituições. Daí a autora conclui que “o gênero enquanto categoria permitiu uma certa despolitização dos estudos feministas na academia latino-americana. (PAULILO, 2004, p.237).

6 O artigo de Joan Scott denominado de “Gênero uma categoria útil para a análise histórica”, como antes mencionamos, foi originariamente publicado na língua portuguesa no início da década de noventa do século passado, pela revista Educação e Realidade. Entretanto, fazemos menção à sua versão disponível na internet, frente ao fato de seu acesso se tornar mais facilitado por parte do público em geral.

7 Para ilustrar de maneira sintética o que se conhece por fenótipos na linguagem médica.

8 Conforme John Austin (1990), “dizer é fazer”. Portanto, a nomeação, como elemento classificatório é responsável por uma inteligibilidade que além de dar sentido às coisas, cria a própria realidade existente. Nesse sentido, ser nomeado de homem ou de mulher, torna-se “imprescindível”, para localizar socialmente o lugar de cada um na esfera do social. Eis uma das bases teóricas bebidas por Judith Butler ao expor que o gênero é performativo (BUTLER, 2003).

9 Frente à crítica elaborada por teóricas como Cláudia de Lima Marques antes exposta pela socióloga Maria Ignez Paulilo, tendemos a pensar que para minimizar as desigualdades vividas por trabalhadoras rurais de assentamentos, vinculados ao MST e à CUT, bem como, a determinadas vivências de mulheres quilombolas e indígenas, não necessariamente faz parte desta compreensão mais elástica ou ampla do conceito de gênero. Exceto, se a estas discussões viermos a agregar àquelas desenvolvidas no âmbito jurídico que propõe a desconstrução dos padrões hegemônicos como a heterossexualidade, o ser homem, caucasiano e rico, dentre outros vetores. Tais discussões serão abordadas mais adiante.

10 Os termos humanos e inumanos são tomados com base em Judith Butler (2005), que os utiliza tendo como objeto analítico as normas, e, então, (im)PLICITAMENTE o universo jurídico e legal. Além disto, Butler toma a inumanidade (2003) como aqueles corpos abjetos, cujas vidas são mais precárias que outras para o crivo do Estado. Em síntese, o crivo baliza-se pela razão seguinte: quanto mais incoerente é o sujeito em termos de sexo, gênero e desejo, considerando vetores de raça, etnia e classe social, mais inumano o é.

11 Indicamos para consulta e leitura a produção da antropóloga Paula Sandrine Machado (2005).

12 Por mais que em seu instigante artigo o antropólogo Mott congregue as discriminações sofridas por transexuais e travestis sob a insígnia da homossexualidade, como estamos fazendo a distinção entre sexualidade e gênero, tal distinção aqui remarcada em comparação àquela do referido pesquisador se faz necessária. Motivo pelo qual, não estamos a questionar os argumentos construídos pelo mesmo ao afirmar que os homossexuais em nossa sociedade são os mais odiados.

13 Nesse Estado consultar o trabalho de Simone Becker (2008).

14 Para maiores esclarecimentos sobre o TJMS e as travestis consultar artigo de Simone Becker e Hisadora B G Lemes (2014).

15 Como a aprovação da complementação da lei do homicídio também conhecida como Lei do Feminicídio.

Referências Bibliográficas

BLAY, Eva Alterman. **Assassinato de mulheres e direitos humanos**. São Paulo, Editora 34, 2008.

BECKER, Simone; LEMES, Hisadora B. G. “Vidas Vivas Inviáveis: Etnografia Sobre os Homicídios de Travestis no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul”. *Revista Ártemis*, v.18, p.184 – 198, 2014.

BECKER, Simone. **DORMIENTIBUS NON SOCURRIT JUS! (O DIREITO NÃO SOCORRE OS QUE DORMEM)**: um olhar antropológico sobre rituais processuais judiciais (envolvendo o pátrio poder/poder familiar) e a produção de suas verdades, 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, Santa Catarina.

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BENEDETTI, Marcos. **Toda feita: O corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas lingüísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismos e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? In: **Cadernos Pagu** (21), Campinas, NEG/UNICAMP, 2003: pp.219-260.

_____. **Humain, Inhumain**. Le travail critique des normes. Entretiens. Paris: Éditions Amsterdam, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

CRUZ, Rubia Abs da, et al. **Nominando o inominável: violência contra a mulher e o poder judiciário**. Porto Alegre: THEMIS, 2008.

DA SILVA, Irineu João. **Recurso Criminal dos autos do processo sob o nº 2008.015632-5**. Disponível em: <http://app.tjsc.jus.br/jurisprudencia/acnaintegra/html.action?qlID=AAAG%2B9AAKAAAokzAAB&qTodas=travestis+&qFrase=&qUma=&qCor=FF0000>. Acessado em: maio de 2009.

- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. In: **Cadernos PAGU**, vol 17/18. Campinas, NEG/UNICAMP, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. In: **CADERNOS PAGU**, (24), janeiro-junho 2005, pp. 249-281.
- MOTT, Luiz. "Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias?". In: Corrêa, Mariza (Org). **Gênero e Cidadania**. Coleções Encontros. PAGU/Núcleo de Estudos de Gênero: UNICAMP, 2003, pp. 143-156.
- OLIVEIRA, Esmael Alves de. Homofobia na escola: Algumas reflexões. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.). **Pesquisa(s) em educação: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2014.
- PAULILO, Maria Ignez. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. In: REVISTA DE ESTUDOS FEMINISTAS. Volume 12, n.1. janeiro-abril. FLORIANÓPOLIS: UFSC, 2004, pp. 229-252.
- REIS, Regina Helena Ramos. Parecer concedido na apelação cível dos autos do processo sob o nº 31844-5/2006. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/caocif/registro/pareceres/mudanca_sexo_prenome.pdf. Acessado em: setembro de 2008.
- RIOS, Roger Raupp. Recurso de Apelação Cível dos autos do processo sob o nº 2001.71.00.026279-9/RS. Disponível em: www.prr4.mpf.gov.br/pesquisaPauloLeivas/arquivos/acordao_transexuais.pdf -. Acessado em: setembro de 2008.
- RIOS, Roger Raupp & PIOVESAN, Flávia. **A discriminação por gênero e por orientação sexual**. In: Série Cadernos do CEJ, volume 24, 2003, pp.255-275.
- SCOTT, Joan. "Gênero uma categoria útil para a análise histórica". Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/textos/genero-dh/gen_categoria.html. Acessado em: janeiro de 2009.
- SCOTT, John. **50 grandes sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOUZA, Luiz Antônio de & KÜMPEL, Vítor Frederico. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: Lei 11.340/2006**. 2ª edição. São Paulo: Editora Método, 2008.
- TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. **Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da psicologia e dos direitos humanos**. In: PSICOLOGIA CLÍNICA. Volume 20, n.2. Rio de Janeiro: PUC/RJ, pp.61-74.

Recebido em 10 de junho de 2016.

Aceito em 12 de julho de 2016.

Sobre Desafios da Formação de Estudantes e Profissionais da Educação Básica em Santa Catarina, Brasil¹

Tânia Welter²

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir alguns impactos da formação em gênero e sexualidade entre estudantes e profissionais da educação participantes de programas de iniciação e formação continuada oferecidos pelo governo brasileiro através de universidades públicas entre 2010 e 2014. As instituições educacionais são espaços para socialização e produção do conhecimento por excelência, ao mesmo tempo em que promovem o encontro com as diferenças culturais, religiosas, sexuais, de classe social, de cor de pele e de gênero. São espaços contraditórios pois, ao mesmo tempo que reproduzem hierarquias, assimetrias, promovem ou compactuam com violências, silenciam e insistem em modelos normativos, são espaços para experimentações, transgressões, questionamentos, propostas, promoção de medidas visando o enfrentamento das violências e valorização da diversidade. É sobre essas contradições e impactos que nos debruçamos neste trabalho, tendo como foco projetos pioneiros de formação de estudantes e profissionais da educação básica no Brasil.

Palavras-chave: formação científica e docente; gênero; sexualidade.

1 Uma primeira versão deste artigo foi publicado nos anais do II Congresso Internacional sobre Diversidad Sexual realizado em Cuenca (Equador) entre 26 e 29 de noviembre de 2014 (Welter, 2015). Agradeço a José María Valcuende del Río e a direção do Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades (LIESS) pela oportunidade desta reflexão.

2 Doutora em Antropologia Social, professora, pesquisadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e coordenadora adjunta do Projeto "Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina" (FAPESC\CNPq). E-mail: taniawelter@yahoo.com.br

Reflections on the Subject of How the Training in Gender and Sexuality Impacts Students and Education Professionals in Santa Catarina, Brazil

Respecto a los Desafíos se la Formación de Estudiantes y Profissionais da Educação Básica em Santa Catarina, Brasil

Abstract

This paper aims to present and discuss the impact of gender and sexuality training among students and education professionals who participate in initiation and continuing education programs offered by the Brazilian government through public universities between 2010 and 2014. Educational institutions are spaces for socialization and production of knowledge, par excellence. They also promote the encounter with cultural, religious, sexual, social class, skin color, and gender differences. They are contradictory spaces because, while reproducing hierarchies and asymmetries, they also: a) promote or condone with violences; b) they silence and insist on using normative models; c) and they are spaces for experimentation, transgressions, questions, proposals, and promotion of measures which aim to confront the violences and to value diversity. Our study is about these contradictions and impacts, focusing on pioneering projects dealing with the training of students and professionals in the Basic Education (all levels from kindergarten to secondary school) in Brazil.

Keywords: teaching and science education; gender; sexuality.

Resumén

Este estudio tiene como objetivo presentar y discutir algunos de los impactos de la formación sobre el género y la sexualidad entre los estudiantes y profesionales de la educación que participan en la iniciación y programas de educación continua que ofrece el gobierno brasileño a través de las universidades públicas entre 2010 y 2014. Las instituciones educativas son espacios de socialización y producción de conocimiento por excelencia, así como fomentan el encuentro con las diferencias culturales, religiosas, sexuales, clase social, color de la piel y de género. Son espacios contradictorios porque mientras que la reproducción de las jerarquías, asimetrías, promueven o toleran la violencia, el silencio y insisten en modelos normativos, son espacios para la experimentación, transgresiones, preguntas, propuestas, la promoción de medidas para enfrentar la diversidad y la valoración de la violencia. Es sobre estas contradicciones e impactos que escribimos este trabajo, centrándose en proyectos pioneros de la formación de estudiantes y profesionales de la educación básica en Brasil.

Palabras clave: Formación científica y docente; género; sexualidad

Escola: espaço contraditório

Recorrentemente se afirma que a escola é um espaço contraditório pois, ao mesmo tempo em que é reconhecida com a função social de socializar e produzir conhecimentos, investe no disciplinamento e normatização de seus sujeitos¹. Embora seja o espaço da diversidade por excelência (sexual, gênero, classe social, religiosa, etária, étnico-racial), muitas vezes faz maior investimento na sua homogeneização e desconsideração do que no seu reconhecimento e valorização.

A escola é formada por sujeitos sociais², ou seja, por agentes inseridos em teias de relações de afeto, solidariedade, poder e rivalidade. Não são agentes totalmente livres, nem para formular e atingir suas metas, nem para controlar suas relações, e atuam dentro de teias de relações que compõem seus mundos sociais. Possuem desejos, intenções, objetivos e projetos em constantes disputas com outros sujeitos, sejam eles estudantes, profissionais da educação³, familiares, gestores, comunidade externa, instituições e legislações.

A escola desempenha papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais. Assim como a sociedade em geral, atua como guardiã das normas sociais de gênero (sistema sexo-gênero) e é produtora da heteronormatividade. Para tanto, e para controlar identidades e sexualidades “desviantes”, a escola se utiliza de diversas estratégias e pedagogias. Utiliza, por exemplo, a “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009), constituída por piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações e expressões desqualificantes diante daquelas(es) que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. Através da “pedagogia da intolerância” a vítima de agressão é transformada em ré para justificar as violências e garantir a reprodução da heteronormatividade (BENTO, 2011). Através da “pedagogia dos gêneros hegemônicos” e do “terrorismo contínuo” se (re)produzem “verdades” (BENTO, 2011). Esses são poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009).

Por meio dessas pedagogias e dos silenciamentos, estudantes e profissionais da educação aprendem a ser hostis a homossexuais e transgêneros, mas também a negros, mulheres, frequentadores de religiões não hegemônicas e outras diferenças. Constatam-se, portanto, que a homofobia e o heterossexismo são não apenas consentidos, mas ensinados nas escolas⁴.

As violências interferem nas expectativas de sucesso e rendimento escolar⁵; produzem intimidação, insegurança, estigmatização, segregação, isolamento; estimulam a simulação e o desejo pela invisibilidade para ocultar a diferença⁶; geram desinteresse pela escola; produzem abandono e evasão⁷, tumultuam o processo de configuração e expressão identitária, levando muitos/as estudantes a tentativas de suicídio. Tais dificuldades tendem a ser ainda maiores em pessoas com identidade ou expressão de gênero não hegemônicas, pobres, analfabetos, negros, indígenas, com deficiência, soropositivos e não puderem (ou não quiserem) manter um estilo de vida jovem e dentro dos padrões de beleza estabelecidas (JUNQUEIRA, 2009)⁸.

Assim, é possível perceber que a educação escolar não apenas reproduz ou reflete concepções sociais de gênero e sexualidade, mas as constitui, legítima relações de poder e hierarquias, compactua com a homo-lesbo-transfobia, estimula a internalização do heterossexismo, misoginia, negação, autculpabilização, autoaversão de jovens e adultos com identidades e desejos sexuais não hegemônicos⁹.

Será que a escola pode ser espaço para reconhecimento e valorização da diversidade e para utilização de uma “pedagogia engajada”¹⁰ (HOOKS, 2013)?

O Brasil e as políticas educacionais inclusivas

Apresentando o Brasil e Santa Catarina

O Brasil foi colônia de Portugal até início do século XIX (1808). É um país com dimensões continentais e possui uma formação cultural diversa desde antes de sua colonização¹¹. No Brasil existem 305 etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e

sociais), 274 línguas indígenas¹² e mais de duzentos milhões de habitantes¹³.

A partir de dados de dois censos demográficos realizados no Brasil (2000 e 2010) é possível constatar: i) o crescimento da diversificação de grupos religiosos, ii) aumento da população evangélica (de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010), iii) dos que se declararam sem religião e dos espíritas e, iv) diminuição das pessoas que se reconhecem como católicos (de 73,6% em 2000 para 64,6% em 2010). A partir dos dados oficiais, é possível concluir que a maioria da população brasileira se reconhece como cristã. O auto reconhecimento como cristão pode ser uma estratégia utilizada por pessoas pertencentes a religiões afro-brasileiras, orientais e asiáticas para enfrentar a “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009)¹⁴.

Mais da metade da população brasileira se declarou preta ou parda no Censo de 2010, sendo que em 21 estados brasileiros este percentual ficou acima da média nacional, que é 50,7%. Apenas em Santa Catarina (84,0%), Rio Grande do Sul (83,2%), Paraná (70,3%) e São Paulo (63,9%) mais da metade da população se declarou branca.

Santa Catarina é o menor estado do sul do Brasil e possui uma população de mais de seis milhões e setecentas mil pessoas¹⁵, sendo 50,39% mulheres e 49,61% homens. Destes, 16% residem na área rural e 84% na zona urbana.

Pequeno histórico das políticas educacionais inclusivas

Seguindo a tendência mundial, no Brasil a década de 1980 foi marcada pela organização de movimentos sociais e embates que levaram à abertura política e o fim da ditadura militar. As mudanças que se seguiram acompanharam o processo de redemocratização da sociedade brasileira resultando na elaboração de uma nova constituição (1988), na garantia jurídica dos direitos sociais e individuais e em eleições diretas para a Presidência da República.

A igualdade entre homens e mulheres e não distinção (de qualquer natureza) foi prevista no artigo quinto da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988)¹⁶. Também os pa-

râmetros normativos nacionais afirmam o compromisso com a igualdade, recusando discriminações e prejuízos sociais (LIONÇO e DINIZ, 2009). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são emblemáticos a esse respeito.

No final da década de 1990, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997) onde estabeleceu temas que deveriam ser abordados, de forma transversal, por todos os/as professoras, disciplinas e níveis da educação básica. Os temas transversais eram: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. A abordagem de gênero e sexualidade foi sugerida no volume 10 (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – BRASIL, 1998) com a justificativa de que crianças e jovens deveriam ter espaço na escola para refletir sobre estereótipos e papéis sociais atribuídos para cada sexo.

Nas últimas décadas (especialmente a partir do ano 2003), segmentos e movimentos sociais têm demandado ao Estado brasileiro e seus órgãos federativos mudanças nas legislações e políticas públicas, das quais o campo da educação se destaca (LOPES, 2008; FERNANDES, 2011).

Diferentemente de outros contextos nacionais, no Brasil o Estado incentivou a ação de movimentos sociais, propôs, apoiou e implementou políticas públicas e a realização de conferências (municipais, estaduais e federais) para que a sociedade civil “fosse ouvida”. A livre orientação sexual e identidade de gênero colocou-se na pauta política e social do Brasil como uma questão de direitos humanos e constitucionais (MUSSKOPF, 2013).

A partir deste conjunto de fatores e tendo como foco questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais, observou-se no Brasil, a partir de 2003, a criação de secretarias especiais a nível federal (como o exemplo da Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPIR), inúmeras políticas públicas, algumas bastante progressistas, políticas de ações afirmativas

(políticas de cotas para negros, escola pública, renda familiar), leis de combate às violências raciais e sexistas, aprovação de leis para casamento e filiação entre pessoas do mesmo sexo, entre outros avanços. Foram criados programas nacionais de formação continuada para educadoras-es em gênero e diversidade (sexual, étnico-racial) na escola (GDE), anti-homofobia (como o Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual chamado “Brasil sem Homofobia”), entre outras iniciativas como a criação do “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero” (estudantes de ensino médio, escolas e professores\as), criação de novas universidades, centros e institutos federais, cursos de graduação e pós-graduação especiais para educadores e educadoras.

Essa nova perspectiva normativa e estatal possibilitou a realização de projetos visando o questionamento de práticas discriminatórias nas escolas e fora dela, investir na formação de estudantes e profissionais da educação e no fortalecimento do respeito e valorização da diversidade. É o que se observa em projetos como Papo Sério, Antropologia, Educação e Diversidade - Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC EM), PIBID Ciências Sociais e curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) realizados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Florianópolis) e na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Chapecó) entre 2010 e 2014.

Formação em gênero e sexualidade em projetos inovadores no Brasil

Projeto Papo Sério – Iniciação Científica no Ensino Médio

O Projeto Papo Sério é a principal ação de extensão do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS)¹⁷ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹⁸. O projeto surgiu em 2007 com objetivo de problematizar as representações de gênero e sexualidade com estudantes, professoras(es) e outros profissionais de escolas públicas da Grande Florianópolis. O projeto Papo Sério possui três subprojetos: Oficinas Papo Sério, Concurso de Cartazes sobre Homo-Lesbo-Transfobia e Heterossexismo nas Escolas e Iniciação Científica Júnior (PIBIC EM¹⁹). Esses

projetos envolveram e impactaram milhares de estudantes e educadores(as) nestes dez anos de existência²⁰.

O PIBIC EM foi realizado entre 2010 e 2012, envolveu dez estudantes (três meninas e sete meninos com 14 a 17 anos) de escolas públicas da Grande Florianópolis, grande parte pertencente às camadas populares (FONSECA, 1994). Esse projeto de formação, objetivava introduzir estudantes de ensino médio vinculados a escolas da Grande Florianópolis em atividades de iniciação científica no campo da Antropologia e nos Estudos de Gênero²¹.

Neste projeto estudantes tiveram a oportunidade de participar de grupos de estudos, de atividades de formação (oficinas, cursos, aulas) dentro e fora da universidade, participar de eventos científicos, inclusive como autores e autoras de trabalhos científicos, realizar pesquisas empíricas, participar de concursos, entre outros.

Segundo Kremer, Welter e Grossi (2014:87), todas as pessoas envolvidas foram impactados pelo projeto. As/os jovens cientistas foram impactados e empoderados quando tiveram acesso à universidade e ao conhecimento produzido, oportunidade de realizar iniciação científica e “desconstruir normatividades e preconceitos relacionados também às temáticas de gênero e sexualidades” (Idem). O projeto impactou a universidade, espaço recorrentemente elitizado, pela presença de estudantes de escolas públicas. Nela, engendrou novas concepções de ensino, produziu novos saberes e concepções na interação entre estudantes de ensino médio, universitários e professoras/es.

Projeto Antropologia, Educação e Diversidade – Iniciação Científica no Ensino Médio

O projeto “Antropologia, Educação e Diversidade - Iniciação Científica no Ensino Médio” foi financiado pelo Programa Institucional de bolsas de iniciação científica no ensino médio (PIBIC EM/CNPq), realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) entre 2013 e 2014, coordenado por professoras do curso de Licenciatura em Ciências Sociais²². O projeto foi realizado pela primeira

vez nessa instituição e contou com a atuação de estudantes de graduação, grande parte bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Ciências Sociais (PIBID/CAPES/UFFS), na coordenação de atividades e orientação de pesquisas. Com objetivo de fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, bem como desenvolver as atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica, esse projeto envolveu dez estudantes (oito meninas e dois meninos com 14 a 17 anos) do ensino médio de quatro escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, município de Chapecó (SC), além de estudantes e professoras da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó.

Após seleção através de edital público, os/as estudantes do ensino médio, reconhecidos pelo CNPQ como bolsistas de Iniciação Científica Junior (ICJ), foram inseridos em espaços acadêmicos e orientados em atividades semanais de formação científica. Tiveram oportunidade e foram estimulados a participar, organizar e coordenar eventos, aulas, oficinas, grupo de estudos, cursos, elaborar projetos, realizar pesquisas empíricas e bibliográficas, elaborar e apresentar relatórios, artigos, comunicações, participar de viagens de estudos e intercâmbio, entre outras atividades. Nos dezoito meses de realização do projeto muitas dificuldades foram encontradas, algumas superadas, outras não, mas seguramente todos os/as envolvidos foram impactados por ele²³.

Embora o projeto não fosse exclusivo de formação em gênero e sexualidade, a incorporação dessas problemáticas em quatro de cinco projetos de pesquisa²⁴ é uma demonstração do impacto dessa formação entre bolsistas PIBID EM da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó.

PIBID Ciências Sociais (UFFS, Chapecó)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (Brasil) e objetiva oportunizar

e estimular a iniciação à docência de licenciandos(as), aproximar o ensino superior da Educação Básica, criar e fortalecer projetos que visem a melhoria da educação pública. O PIBID de Ciências Sociais realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Chapecó) entre 2012 e 2014, envolveu quatorze estudantes de graduação, foi coordenado por uma professora do curso de Ciências Sociais da UFFS e um professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, município de Chapecó (SC)²⁵.

A formação ocorreu de forma contínua, coletiva e num regime de alternância (universidade-escola-universidade). Foram realizadas atividades semanais de planejamento, estudo, avaliação, intervenção, reflexão e produção coletiva sobre o cotidiano escolar, o ensino de Sociologia no ensino médio, processos de ensino-aprendizagem e ação educativa. Além de instrumentalizar e sensibilizar os/as bolsistas de iniciação à docência para as singularidades da escola e seus processos, se criou ambiente para produzir, socializar e publicar reflexões sobre experiências educacionais, especialmente em Sociologia no Ensino Médio.

Uma prova do impacto da formação em gênero e sexualidade sobre bolsistas PIBID foi a realização de atividades de formação com estudantes de ensino médio de escolas públicas de Chapecó. A partir da iniciativa de bolsistas PIBID Ciências Sociais foram planejadas, realizadas e avaliadas coletivamente as seguintes formações: “Projeto Relações Afetivas na Escola”, Terceira etapa da “Gincana Sociológica” e “Oficina Gênero e Sexualidade”. As temáticas identidade de gênero, orientação sexual, movimento feminista e diversidade sexual, foram incorporadas também nas aulas ministradas durante o estágio curricular supervisionado em Ciências Sociais.

O “Projeto Relações Afetivas na Escola” tinha como objetivo levar estudantes de ensino médio a refletir sobre afetividade e contribuir na desconstrução de modelos heteronormativos e discriminatórios no espaço escolar²⁶. A “Gincana Sociológica” objetivava envolver estudantes na formação de conteúdos das Ciências Sociais utilizando metodologias de ensino lúdicas e dinâmicas. A terceira etapa dessa gincana teve o objetivo de provocar estudantes a participar de uma formação e pesquisa sobre

questões de gênero e sexualidade²⁷. A “Oficina Gênero e Sexualidade” objetivava estimular estudantes de ensino médio a refletir e estudar sobre questões de gênero e sexualidade em sala de aula²⁸.

Todas as formações tiveram impacto significativo sobre as pessoas e instituições, pois proporcionaram: a) experiência de atuação docente em formações em gênero e sexualidade às estudantes e bolsistas PIBID que coordenaram as atividades; b) à escola, uma oportunidade de formação diferenciada sobre gênero e sexualidade para estudantes e profissionais da educação; e c) aos/às estudantes de ensino médio que participaram, um espaço para expressar opiniões, esclarecer dúvidas, participar de debates e produzir novos saberes.

A partir da análise destes projetos é possível concluir que “a escola é um espaço importante para troca de conhecimentos, reflexões, problematizações, estímulo para relações tolerantes e respeito às diferenças, inclusive de gênero e sexuais” (AZEVEDO E WELTER, 2014:14).

Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE/SECADI/MEC²⁹)

Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é um programa pioneiro de formação de profissionais da educação básica da rede pública de ensino do Brasil financiado pelo Ministério da Educação (MEC). Focado nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, a formação é oferecida nas modalidades de educação presencial e a distância³⁰ e visa capacitar profissionais para atuar na educação formal promovendo a igualdade e equidade. Essa formação integra a orientação do governo brasileiro que, a partir de 2003, criou secretarias e políticas educacionais “[...] voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural, a promoção da igualdade de todos e todas e o enfrentamento do preconceito e de todas as formas de discriminação” (GRAUPE e GROSSI, 2014:14).

Em Santa Catarina foram realizadas duas edições do GDE envolvendo cerca de oitocentos profissionais da educação, grande parte professoras. A primeira edição foi realizada entre março e junho de 2009, em dez cidades-polo

de Santa Catarina³¹, e recebeu a inscrição de quinhentos\ as profissionais da educação vinculados a diversas redes públicas de ensino³². A segunda edição do GDE foi realizada em cinco cidades-polo de Santa Catarina³³, entre outubro de 2012 e junho de 2013, e ofereceu trezentas vagas³⁴.

Grande parte dos/das profissionais da educação-cursistas do Polo de Pouso Redondo considerou o GDE como uma oportunidade importante de formação e reflexão sobre as desigualdades sexuais, raciais e de gênero na escola³⁵. Nele, tiveram oportunidade de refletir e produzir coletivamente sobre essas desigualdades, rever seus (pré)conceitos, repensar suas práticas pedagógicas, propor e implantar projetos de intervenção na escola.

Considerações sobre impactos da formação em gênero e sexualidade

A partir dos relatórios e depoimentos orais, observou-se que os projetos PIBIC EM, PIBID Ciências Sociais, Curso Gênero e Diversidade na Escola realizados nas universidades públicas de Santa Catarina (Brasil) entre 2010 e 2014 impactaram estudantes, profissionais e instituições educacionais. Os projetos oportunizaram a estudantes (ensino médio, graduação, pós-graduação) e a profissionais da educação atuantes em escolas públicas de Santa Catarina contato com conteúdos teórico-metodológicos, conhecimentos científicos, realização de formação científica e docente, contato com profissionais e especialistas, aproximação às instituições de ensino (Educação Básica e Ensino Superior), contato com outros\as estudantes e outras realidades escolares, realizar socializações, organizar e participar de eventos científicos, cursos, viagens e intercâmbios, realizar pesquisas científicas, desenvolver habilidades individuais, elaborar e socializar produções textuais. Os projetos impactaram e fortaleceram também as instituições de ensino superior e da educação básica pela presença física e realização de atividades diversificadas.

4.1 Abalando normatividades?

As temáticas de gênero e sexualidade, mais do que categorias teóricas, dizem respeito às experiências, práticas e subjetividades. Quando apresentadas, colocam em

cheque valores individuais, desestruturam, transtornam e exigem mudanças dos\as sujeitos sociais envolvidos.

Diversos estudantes e profissionais da educação afirmaram que foi a primeira vez que tiveram contato com reflexões teóricas, com pesquisadores\as e puderam refletir sobre gênero e sexualidade. Um estudante de ensino médio afirmou que o projeto possibilitou ter contato com “pessoas de pensamento ampliado” e que estes mostraram que a sexualidade, religião, cor, etnia “não definem o que uma pessoa é de fato, sendo o preconceito algo banal e inexplicável” (apud GROSSI, WELTER, SILVA, 2012:22). Outro afirmou que a partir das leituras, filmes e eventos científicos, conseguiu desnaturalizar a noção de violência, entender o que é discriminação, etnocentrismo, preconceito (Idem, 2012:21). Entender que aquilo que socialmente é considerado “normal”, na realidade, é “normativo”, e o que foge a essa norma imposta torna-se passível de julgamentos foi outro ganho teórico apontado por um estudante de ensino médio (KREMER, WELTER, GROSSI, 2014).

Conhecer as reflexões sobre homofobia familiar (Schulman, 2010) possibilitou a muitos e muitas pensar estratégias para enfrentar essa violência dentro e fora do ambiente familiar. Foi o caso de um bolsista que afirmou que participar do projeto e poder falar e refletir abertamente sobre as sexualidades não só lhe trazia sensação de bem-estar e liberdade, como possibilitou romper com o sentimento de culpa criado pela “heterossexualidade compulsória” (Rich, 2010). Possibilitou-lhe também fugir da norma heterossexual imposta pelas instituições sociais, especialmente a família, e perceber a homossexualidade como mais uma forma de sexualidade possível. Mais do que refletir teoricamente, este estudante afirmou que participar do projeto o impactou e empoderou, deu forças para assumir sua homossexualidade, enfrentar agressões verbalizadas por sua mãe como “prefiro um filho morto a um gay”, enfrentar e elaborar teoricamente a “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009).

Participar de projetos de iniciação científica estimulou estudantes a refletir teoricamente sobre as violências, especialmente sexistas e heterossexistas, rever

pré(conceitos), denunciar violências praticadas em ambientes educacionais ou fora dela e se engajar em projetos visando o enfrentamento das violências e valorização da diversidade. Sua participação na elaboração da Cartilha de Prevenção às Violências Sexistas, Homofóbicas e Racistas nos Trotes Universitários (NIGS-UFSC, 2011), na participação e premiação no Concurso de Cartazes sobre Homo-Lesbo-Transfobia e Heterossexismo nas Escolas³⁶ (edições 2011, 2012, 2013, 2014) e no “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”³⁷, categoria Estudante de Ensino Médio (7^a, 9^a e 10^a edição) exemplificam a mobilização de estudantes de ensino médio e bolsistas ICJ.

Exemplos de desafios

Embora haja previsão legal, grande parte dos\as professoras da disciplina de Sociologia, não discute conteúdos de gênero e sexualidade no ensino médio. É recorrente também observar a postura de silenciamento diante de ações discriminatórias praticadas na escola ou fora dela. Foram recorrentes manifestação de surpresa, interesse e apropriação do senso comum por parte de estudantes de ensino médio, estudantes de graduação e profissionais da educação durante as formações em gênero e sexualidade realizadas em escolas públicas de Chapecó em 2013.

Após serem estimulados a buscar informações sobre conceitos como sexo, sexualidade, gênero e identidade de gênero, ter acesso a uma síntese do artigo “Identidade de Gênero e Sexualidade” (GROSSI, 2010), a coordenação da Gincana Sociológica solicitou que cada estudante de ensino médio participasse da terceira etapa da gincana utilizando roupas e adereços do gênero oposto. Os\as estudantes da escola provocaram integrantes da coordenação e o professor da disciplina a fazer o mesmo. Mesmo diante de uma grande diversidade de maneiras de se expressar, as características de feminilidade escolhidas pelos estudantes meninos (de ensino médio e da universidade) foram a vulgaridade, a promiscuidade e a vaidade. Já as estudantes optaram por expressar performaticamente a masculinidade através de comportamentos agressivos e má higiene pessoal. Em ambos os casos, se apelou para o aumento exagerado de órgãos genitais, seios e glúteos.

A coordenação constatou que a estereotipia e a confusão entre categorias, como identidade de gênero e orientação sexual, imperou na expressão performatizada de gênero. As brincadeiras violentas utilizadas durante essa atividade evidenciaram um descompasso entre o discurso amplo de “respeito à diversidade” e a convivência respeitosa com ela. Mais do que brincadeiras, as pessoas acionaram nessa atividade as normatividades e as estratégias de controle, demonstrando o quanto projetos e formações em gênero e sexualidade são necessários e urgentes nas escolas. Explicita também que o caminho para a mudança é longo e tortuoso.

Considerações finais

A partir dos relatos e reflexões foi possível perceber que a participação nos projetos e curso de formação possibilitou a alguns\umas rever conceitos, mudar comportamentos, desnaturalizar, refletir, socializar, dialogar sobre normas e pré-conceitos. Percebeu-se também que alguns\umas sujeitos foram empoderados e fortaleceram o movimento de resistências contra discriminações (homo-lesbo-transfobia, sexista, heterossexista, machista, racista, capacitista, social), contra exercício de pedagogias “do insulto” (JUNQUEIRA, 2009), dos “gêneros hegemônicos” (BENTO, 2011), “da intolerância” (BENTO, 2011), contra os silenciamentos a respeito da diversidade nos livros, políticas e pedagogias (LIONÇO e DINIZ, 2008), a favor da aceitação e visibilização da diversidade (BENTO, 2011).

A formação histórico-cultural de estudantes e profissionais da educação foi responsável, em muitos casos, pela resistência às mudanças nos comportamentos preconceituosos e atuou como guardião de um padrão sexual e de gênero normativo.

É necessário e urgente ampliar e fortalecer projetos e ações de formação em gênero e sexualidade (institucionais ou não) e políticas públicas que promovam a equidade e liberdade. Somente uma formação sólida possibilitará repudiar e criminalizar atos discriminatórios contra a diversidade.

Notas

- 1 Sobre as crises de sentido e significado da escola na sociedade capitalista, ver Mendonça (2011).
- 2 Na perspectiva de Ortner (2007, p. 74).
- 3 Por entender sua ação direta na formação de estudantes, estou considerando como profissionais da educação todas as pessoas que atuam na escola, seja na gestão, na docência, em atividades de segurança, serviços gerais, cozinha, cantina, em ações voluntárias e outras.
- 4 SALA, A.; GROSSI, M. P. Batendo um “papo sério”: desconstruindo gênero e sexo nas escolas de Santa Catarina. Comunicação apresentada no *III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*, Salvador, 2013.
- 5 Sobre isto, ver Carvalho (2008), Carrara et al. (2009), Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011).
- 6 O “armário” e a “invisibilidade” são mecanismos utilizados por muitos gays, lésbicas, trans, para não serem eliminados (BENTO, 2011).
- 7 Embora muitas vezes a escola afirme que estudantes evadem por livre escolha, considera-se que é escola que expulsa estudantes ao submetê-los à “pedagogia do insulto” (BENTO, 2011).
- 8 Crenshaw (2002) sugere o uso do conceito de interseccionalidade, a fim de capturar os aspectos estruturais e dinâmicos da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. A partir desse uso, pode-se pensar como o racismo, sexismo e homofobia criam desigualdades que posicionam social e politicamente alguns grupos.
- 9 Sobre isto, ver Graupe e Grossi (2014); Junqueira (2009); Furlani (2009), Schulman (2010), Borillo (2009), Louro (1997).
- 10 Uma pedagogia que leve à reflexão, conscientização, conhecimento e transformação (hooks, 2013).
- 11 Iniciada no século XVI.
- 12 Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.
- 13 Dados de 2013. Fonte: IBGE.
- 14 Para uma análise mais aprofundada sobre os dados do IBGE, especialmente sobre a composição religiosa no período compreendido entre 1872 e 2009, ver Neri (2011). Sobre práticas da intolerância manifestada contra instituições e religiosidades, em especial as religiões de matriz africana, afro-umbandista e indígena, ver Gualberto (2011). Sobre a “pedagogia do insulto”, utilizada contra religiosidades não hegemônicas, ver Caputo (2012) e Grossi, Dickie e Welter (2014).
- 15 Dados estimados pelo IBGE para 2014.
- 16 Título II - Dos direitos e garantias fundamentais, Capítulo I - Dos direitos e deveres individuais e coletivos.

17 O NIGS realiza ações de ensino, pesquisa e extensão desde 1991, é coordenado pela professora Miriam Pillar Grossi, está vinculado ao Laboratório de Antropologia (LAS) e ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Maiores informações sobre o NIGS, ver www.nigs.ufsc.br.

18 O Projeto Papo Sério recebe apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFSC (PRPE), do Programa de Extensão Universitária (ProExt), do Ministério da Educação (MEC) e do CNPq, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Junior.

19 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (CNPQ).

20 Maiores informações podem ser encontradas em Grossi, Welter e Silva (2012).

21 Para uma análise dos impactos deste projeto entre estudantes de Santa Catarina, ver Kremer, Welter e Grossi (2014).

22 Tânia Welter e Maria Alice Canzi Ames.

23 Maiores informações sobre o projeto, ver Welter e Ames (2014).

24 Dentre um leque ilimitado de temas, os bolsistas deste projeto escolheram os seguintes temas de pesquisa: "Homofobia na EEB Marechal Bormann", "O corpo feminino na visão das estudantes da EEB Marechal Bormann", "A importância da família na vida dos estudantes da escola EEB Coronel Ernesto Bertaso", "Violências na escola na visão de estudantes – um estudo de caso".

25 Tânia Welter e Tarcisio Brighenti. Para conhecer mais sobre este projeto, ver Welter (2014) e pibidsociologiachapeco.blogspot.com.br

26 Detalhes sobre este projeto foram apresentados na comunicação "Refletindo sobre afetividade na escola" apresentada no V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, I Encontro Gênero e Diversidade na Escola, Rio Grande, maio 2014.

27 Detalhes sobre este projeto foram apresentados na comunicação "Performances de gênero e estereótipos no ensino médio" apresentada no V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, I Encontro Gênero e Diversidade na Escola, Rio Grande, maio 2014.

28 Maiores detalhes sobre este projeto ver Azevedo et al (2014).

29 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI

30 Com carga horária total de 200 horas, sendo 180 horas à distância (EAD) e 20 horas presenciais.

31 Blumenau, Braço do Norte, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Florianópolis, Itajaí, Itapema, São José, Videira.

32 Sob a coordenação de Carla G. Cabral, Luzinete S. Minella, Miriam P. Grossi e Mara C. S. Lago, sete professoras e dois professores universitários atuaram no ensino presencial e no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA), dezenove estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e uma doutora atuaram como tutoras/es a distância, vinte estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) atuaram como tutoras/es presenciais. Maiores informações sobre essa edição, ver Minella e Cabral (2009).

33 Florianópolis, Itapema, Palmitos, Pouso Redondo e Praia Grande.

34 Sob a coordenação de Miriam P. Grossi, Mareli E. Graupe e Olga Z. Garcia, contou com a participação de quatro professoras e dois professores universitários, seis tutoras a distância e com tutoras e um tutor presencial. Maiores detalhes sobre essa edição, ver Graupe e Grossi (2014).

35 Onde atuei como professora junto com as tutoras presenciais Neide Catarina Turra e Luciana Alvarenga e as tutoras a distância: Isabel Maria Barreiros Lucktenberg e Izabela Liz Schlindein. Nessa formação foram envolvidas cerca de cinquenta profissionais da educação dos municípios de Pouso Redondo, Braço do Trombudo, Trombudo Central, Miriam Doce, Taió e Alfredo Wagner. Para uma análise sobre discursos de gênero destas profissionais e instituições, ver Schlindein, Welter e Alvarenga (2014).

36 Concurso de cartazes realizado pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da Universidade Federal de Santa Catarina desde 2009. Maiores informações sobre esse concurso podem ser obtidas em: <http://nigs.paginas.ufsc.br/>

37 **Organizado pela Secretaria** de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI), o Ministério da Educação (MEC) e a ONU Mulheres.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, L. B.; SCHONS, P.; WELTER, T. A escola como espaço para reflexão: um relato de uma experiência docente em gênero e sexualidade. **Revista Café com Sociologia**, Piúma, 3(02):14-21, 2014.

BENTO, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2), maio/agosto 2011.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília/DF: Letras Livres, 2009. p. 15-46.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, Senado, 1988.
- CARRARA, S. L. et al. (Orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de Conteúdos. Rio de Janeiro/Brasília: CEPESC/SPM, 2009.
- CAPUTO, S. G. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- CARVALHO, M. P. de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRENSHAW, K. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 10(1), 171-188, 2002.
- FERNANDES, F. B. M. **A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010)**. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- FONSECA, C. **Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares**. *Em Aberto*, Brasília, 14(61), 1994.
- FURLANI, J. Direitos Humanos, Direitos sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- GARCIA, O. R. Z.; GROSSI, M. P.; GRAUPE, M. E. (Orgas.). **Gênero e Diversidade na Escola: Desafios da formação em Gênero, sexualidades e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2014.
- GRAUPE, M. E. & GROSSI, M. P. (2014). Superando obstáculos: a implementação do GDE em Santa Catarina. In: GARCIA, O. R. Z.; GROSSI, M. P.; GRAUPE, M. E. (Orgas.). **Gênero e Diversidade na Escola: Desafios da formação em Gênero, sexualidades e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2014.
- GROSSI, M. P.; DICKIE, M. A.; WELTER, T. (Orgs.). **Ensino Religioso e gênero em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora Mulheres (no prelo).
- GROSSI, M. P., WELTER, SILVA, A. F. da. **Relatório Final Projeto Papo Sério - Iniciação Científica no Ensino Médio**. Florianópolis: NIGS\UFSC, 2012.
- GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, 24: 1-14, 2010.
- GUALBERTO, M. A. M. **Mapa da Intolerância Religiosa – Violação ao direito de culto no Brasil 2011**. Disponível em http://issuu.com/marciogualberto/docs/mapa_da_intolerancia_religiosa. Acesso: 14 janeiro 2015.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KREMER, N. S., WELTER, T., GROSSI, M. P. Trajetórias e experiências no ensino médio: a extensão universitária criando possibilidades. **Revista Caminho Aberto**, Florianópolis, 1(1), 83-87, 2014.
- LIONÇO, T. & DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: _____ (Orgas.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009.
- LOPES, P. M. (2008). Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOURO, G. L. A emergência do gênero. In: **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-Estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JUNQUEIRA, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- MENDONÇA, S. G. DE L. (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno CEDES**, Campinas, 31(85): 341-357.
- MINELLA, L. S.; CABRAL, C. G. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.
- MUSSKOPF, A. S. A relação entre diversidade religiosa e diversidade sexual: um desafio para os direitos humanos e o Estado laico. **Estudos de Religião**, São Paulo, 27(1), 157-176, 2013.
- NERI, M. C. **Novo Mapa das Religiões**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- NIGS-UFSC. **Cartilha de Prevenção às Violências Sexistas, Homofóbicas e Racistas nos Trotes Universitários**. Florianópolis: NIGS-UFSC, 2011.
- ORTNER, S. Poder e Projeto: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M. P.; ECKERT, C.; FRY, P. (Orgs.). **Conferências e Diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Blumenau: Nova Letra, 2007.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Revista Bagoas**, Natal, 5(4), 17-44, 2010.

SCHLINWEIN, I. L.; WELTER, T.; ALVARENGA, L. Assim se fala na escola – reflexões sobre linguagem e gênero em escolas de municípios vinculados ao pólo de Pouso Redondo. In: GARCIA, O. R. Z.; GROSSI, M. P.; GRAUPE, M. E. (Orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola: Desafios da formação em Gênero, sexualidades e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, 2014.

SCHULMAN, S. Homofobia Familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. Tradução Felipe B. M. Fernandes. **Revista Bagoas**, Natal, 5: 67-78, 2010.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 37(4): 725-741, 2011.

WELTER, T. & AMES, M. A. C. **Relatório Final** - Projeto Antropologia, Diversidade e Educação – Iniciação Científica no Ensino Médio. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014.

WELTER, T. **Relatório Final de Atividades** – PIBID Ciências Sociais. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014.

WELTER, Tânia. Reflexões sobre impactos da formação em gênero e sexualidade entre estudantes e profissionais da educação em Santa Catarina, Brasil. In: VALCUENDE DEL RÍO, J. M.; VÁSQUEZ ANDRADE, P.; MARCO MACARRO, M. (Coords.). **Sexualidades, represión, resistencia y cotidianidades**. Sevilla (Espanha): Aconcagua Libros, 2015. p. 501-516.

Recebido em 09 de junho de 2016.

Aceito em 12 de julho de 2016.

Educação Especial e Inclusão Escolar Nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Tatiane Bruno Castilho ¹

Giovani Ferreira Bezerra ²

Resumo

Este trabalho discute a política para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental visada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, especificamente os *Cadernos de Educação Especial e Educação Inclusiva*, porquanto trazem orientações para o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo da pesquisa é verificar o que o governo propõe para a formação dos professores alfabetizadores para uma educação inclusiva por meio dessa política pública. Como procedimento metodológico, foram usadas a pesquisa bibliográfica e a documental para a realização dos estudos e análise dos *Cadernos de Educação Especial e Educação Inclusiva* do programa PNAIC. O artigo propõe a compreensão de como esses documentos são apresentados dentro do programa, o que trazem de orientação para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e como são abordados (ou não) na formação dos professores.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Políticas Públicas.

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Naviraí (REME). E-mail: tatibrun@gmail.com

2 Professor Assistente II no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí (CPNV). Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação, vinculado à linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Paranaíba. E-mail: gf-bezerra@gmail.com

The Special Education and School Inclusion In The Manuals of Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa

Educación Especial e Inclusión Escolar en los Cuadernos del Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Abstract

This paper discusses the policy for literacy in the early grades: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, specifically with respect to the *Special Education and Inclusive Education Manual*, because they bring guidelines for the teaching of students with special educational needs. The aim of this study is to assess what the government proposes to teacher training for inclusive education through this public policy. As methodological procedure was used the bibliographical and documentary research for the studies and analysis of *Special Education and Inclusive Education manuals* of PNAIC program. The article proposes an understanding of how these documents are presented within the program, which brings guidance for the inclusion of students with special educational needs and how they are addressed (or not) in teacher training.

Keywords: Inclusion. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Public Policies. Introdução

Resumen

En este trabajo se analiza la política de la alfabetización en los primeros grados: el Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, específicamente con respecto a los *Cuadernos de Educación Especial y Educación Inclusiva*, porque traen directrices para la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas especiales. El objetivo de este estudio es evaluar lo que el gobierno se propone la formación de docentes para la educación inclusiva a través de esta política pública. Como se utilizó procedimiento metodológico la investigación bibliográfica y documental para los estudios y análisis de los *Cuadernos de Educación Especial y Educación Inclusiva* del programa PNAIC. El artículo propone una comprensión de cómo se presentan estos documentos dentro del programa, que trae una guía para la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales y la forma en que se aborda (o no) en la formación de profesores.

Palabras-clave: Inclusión Escolar. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Políticas públicas.

Introdução

Este trabalho apresenta, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), o perfil do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo principal é alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e também o que propõem os cadernos de *Educação Especial* e *Educação Inclusiva* do citado programa. Para sua melhor organização, primeiramente foi feita uma caracterização do PNAIC, traçado um perfil desse programa, quais seus objetivos, suas ações e resultados esperados. Posteriormente, foi feita uma análise dos cadernos de *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*, considerando, em linhas gerais, o que estes propõem para o desenvolvimento de práticas de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais¹ por intermédio da formação continuada dos professores.

Para tanto, o artigo foi metodologicamente estruturado a partir das pesquisas bibliográfica e documental. No primeiro caso, buscou-se dialogar com pesquisas já existentes sobre o assunto e/ou que pudessem subsidiar a análise pretendida. Sendo um tema recente, que agora começa a ser investigado e avaliado, poucos estudos referentes ao PNAIC foram encontrados, o que justifica a realização desta pesquisa. No segundo caso, a consulta aos documentos oficiais, como leis, decretos, portarias e resoluções, bem como a manuais e cadernos do citado programa, foi imprescindível para a coleta de dados, de modo que, assim, fosse possível entender, no contexto dessa política nacional de alfabetização, o que o PNAIC vislumbra, na classe comum, para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caracterização do programa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Ministério da Educação (MEC) que firma um compromisso entre o governo federal, estadual e municipal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse programa foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de

julho de 2012 que estabelece e organiza suas ações e diretrizes gerais (BRASIL, 2012a). No artigo 1º dessa portaria, define-se como compromisso dos entes governamentais:

- I. A alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II. A realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III. O apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a, n.p.).

Segundo o Manual do Pacto e o Caderno de Apresentação (2012b,c), este surge, portanto, para atender uma demanda anteriormente identificada, uma vez que as crianças estavam saindo do ciclo de alfabetização, que seria do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sem estarem plenamente alfabetizadas, demandando um esforço nacional para contornar tal situação. Nesses termos, como política pública, foi desenvolvido o programa, tendo passado pelas etapas de diagnóstico da situação, formulação de suas linhas de ação e implementação, esta última por meio da citada portaria. No que tange à avaliação dos resultados alcançados, só agora, em 2015, começam a ser divulgados dados preliminares, que carecem de análises posteriores, e não são foco desse artigo.

Permeando o PNAIC, há, ainda, outra política envolvida, a política de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). Nesse sentido, foram elaborados, até 2014, período alcançado pela análise deste texto, dois cadernos, o da *Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, de 2012 (BRASIL, 2012d), e o caderno de *Educação Inclusiva*, de 2014 (BRASIL, 2014a), que trazem orientações na formação dos professores do PNAIC de como desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que viabilizem uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando alfabetizar esse público-alvo da Educação Especial juntamente com todos os alunos na classe comum. Nessa direção, o programa visa a uma articulação entre formação de professor, material de apoio na sala de aula e avaliação de aprendizagem dos alunos (GUERREIRO, 2013).

De acordo com o caderno de *Educação Especial*, cabe ao professor desenvolver estratégias de ensino, sempre repensando sua prática, para que esse ensino venha ao encontro das necessidades educacionais especiais dos alunos públicos-alvo da Educação Especial (Brasil, 2012d). Segundo Shiroma e Evangelista (2003 apud GARCIA, 2013, p. 110), “[...] os professores passaram a ser alvo de um discurso político que advogava a necessidade de assumirem novas competências em virtude da complexificação da sociedade [...]”. Logo, a cada política educacional lançada pelo governo, o professor é responsável pela sua profissionalização e/ou formação continuada para alcançar os objetivos e metas dessas políticas. (GARCIA, 2013). Nessa perspectiva, vale lembrar que tais objetivos e metas são inspecionados pelo governo por meios das avaliações de cada programa.

No caso do Pacto, é por meio da Provinha Brasil, realizada no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, que será avaliado qual o domínio do sistema alfabético e habilidades de leitura da criança. Essa é uma avaliação interna, pois é aplicada pelos próprios professores. No final do 3º ano, é realizada uma prova anual externa, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)². Essa avaliação visa identificar o nível de aprendizagem/conhecimento com que o aluno conclui o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b). Os indicadores obtidos com essas avaliações poderão, nos próximos anos, caracterizar os impactos desse programa na alfabetização e aprendizagem das crianças, fornecendo dados para uma (re)avaliação de suas ações, conforme se espera de uma política pública.

Segundo o *Manual do Pacto* (BRASIL, 2012b), o Plano de desenvolvimento da Educação – PDE (2007) e a meta 5 do novo Plano Nacional de Educação já apontavam a necessidade de alfabetizar as crianças de, no máximo, até os oito anos de idade. Conforme Luz e Ferreira (2013, p. 3), “O Pacto é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégica para atingir melhores resultados nas avaliações

nacionais [...]”. No artigo 6º da portaria nº 867/2012, as ações do Pacto se dividem em 4 eixos:

- I – formação continuada de professores alfabetizadores;
- II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III – avaliação e;
- IV- gestão, controle e mobilização social (Brasil, 2012a, n. p.).

O primeiro eixo, contemplado no primeiro inciso supracitado, aborda a questão da formação continuada dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto, que, amparado pela Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Pela portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, no artigo 1º, inciso 1º, o professor recebe uma bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais como ajuda de custo para participar da formação continuada com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano presenciais. São requisitos para participar da formação continuada:

- I - Ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012;
- II - Ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas);
- III - Seu nome tem de constar no censo de 2012 (PROFESSOR alfabetizador..., s.d., p. 1).

De acordo com a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no artigo 17, inciso IV, o valor da bolsa do formador da Instituição de Ensino Superior (IES) é de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais; pelo inciso VI, o orientador de estudos recebe uma bolsa de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, com uma formação de 200h pelo formador da universidade parceira do programa. O orientador de estudos tem como funções: ministrar o

curso de formação, acompanhar a prática pedagógica de seus professores, avaliar frequência, manter registros de atividades e apresentar relatórios à universidade. São requisitos para ser orientador de estudos do Pacto:

- I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II – seja formado em Pedagogia ou ter licenciatura;
- III – ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetizador do ensino fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores;
- IV – prioritariamente, ter sido tutor do Programa Pró-Letramento;
- V – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (ORIENTADOR DE ESTUDO, s.d., p. 1).

O curso tem como metodologia estudos e atividades práticas, sendo que há cursos específicos para os professores de cada um destes anos iniciais: 1º, 2º e 3º anos. No caso do número de professores de um ano específico for pequeno, o curso pode ser formado por professores dos 3 anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sua organização, previu-se um ano de estudos focado nos manuais de alfabetização em língua portuguesa, o ano de 2013, e outro ano, 2014, nos manuais de alfabetização matemática (BRASIL, 2012b).

O segundo eixo traz os materiais de apoio usados para a alfabetização, sendo os livros didáticos entregues pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, dicionário de língua portuguesa, jogos pedagógicos para alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Esses materiais são distribuídos de acordo com o número de turmas de alfabetização por escolas, buscando, assim, tornar mais produtivo o trabalho do professor, já que cada turma tem seu próprio material (BRASIL, 2012b).

No art. 9º da portaria nº 867, aborda-se o terceiro eixo sobre as avaliações, quais sejam, a Provinha Brasil, que é aplicada no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e uma avaliação em nível nacional, ao final do 3º ano do ensino fundamental, que será aplicada pelo Inep com a finalidade de obter dados acerca do nível de alfabetização dos alunos (BRASIL, 2012a).

O quarto e último eixo das ações do PNAIC aborda Gestão, Controle Social e Mobilização, ou seja, as instâncias que gerem o Pacto, a saber: um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado, Coordenação Estadual em apoio aos municípios e uma Coordenação Municipal responsável pelo monitoramento das ações em sua rede (BRASIL, 2012b). Como recurso para os professores e quem mais se interesse pelo assunto, são disponibilizados *online*, no *site* do MEC, vários cadernos de apoio para o curso de formação continuada. Os cadernos estão em formato PDF e separados entre capa e miolo. Nos quadros abaixo, constam todos os títulos e organização desses cadernos, editados em 2012 (quadros de 1 a 6) e em 2014 (quadro 7):

Quadro 1- Cadernos iniciais

| |
|---|
| Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| Formação do professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação |
| Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões |

Fonte: site do Pacto: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

Quadro 2 – Cadernos do ano 1

| | |
|-----------|---|
| Unidade 1 | Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios |
| Unidade 2 | Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa |
| Unidade 3 | A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética |
| Unidade 4 | Ludicidade na Sala de Aula |
| Unidade 5 | Os Diferentes Textos em Salas de Alfabetização |
| Unidade 6 | Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento Projetos Didáticos e Sequências |
| Unidade 7 | Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais |
| Unidade 8 | Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem |

Fonte: site do Pacto: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

Quadro 3 – Cadernos do ano 2

| | |
|-----------|---|
| Unidade 1 | Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem |
| Unidade 2 | A Organização do Planejamento e da Rotina no Ciclo de Alfabetização na Perspectiva do Letramento |
| Unidade 3 | A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização |
| Unidade 4 | Vamos Brincar de Construir as Nossas e Outras Histórias |
| Unidade 5 | O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula |
| Unidade 6 | Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento |
| Unidade 7 | A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização |
| Unidade 8 | Reflexões Sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: Progressão e Continuidade das Aprendizagens para a Construção dos Conhecimentos por todas as crianças |

Fonte: site do Pacto: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

Quadro 4 – Cadernos do ano 3

| | |
|-----------|--|
| Unidade 1 | Currículo Inclusivo: o Direito de ser Alfabetizado |
| Unidade 2 | Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização |
| Unidade 3 | O Último Ano do Ciclo de Alfabetização: Consolidando os Conhecimentos |
| Unidade 4 | Vamos Brincar de Reinventar Histórias |
| Unidade 5 | O Trabalho com os Diferentes Gêneros Textuais em Sala de Aula: Diversidade e Progressão Escolar Andando Juntas |
| Unidade 6 | Alfabetização Em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em Diálogo com os Diferentes Componentes Curriculares |
| Unidade 7 | A Heterogeneidade em Sala De Aula e a Diversificação das Atividades |
| Unidade 8 | Progressão Escolar e Avaliação: o Registro e a Garantia de Continuidade das Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização |

Fonte: site do Pacto: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

Quadro 5 – Cadernos do campo

| | |
|-----------|---|
| Unidade 1 | Currículo no Ciclo de Alfabetização: Perspectivas para uma Educação do Campo |
| Unidade 2 | Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade |
| Unidade 3 | Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização em Escolas do Campo |
| Unidade 4 | Brincando na Escola: o Lúdico nas Escolas do Campo |
| Unidade 5 | O Trabalho com Gêneros Textuais em Turmas Multisseriadas |
| Unidade 6 | Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na Educação do Campo: a Alfabetização e as Diferentes Áreas de Conhecimento Escolar |
| Unidade 7 | Alfabetização para o Campo: Respeito aos Diferentes Percursos de Vida |
| Unidade 8 | Organizando a Ação Didática em Escolas do Campo |

Fonte: site do Pacto: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

Quadro 6 – Pacto e a Educação Especial

| |
|--|
| <i>Caderno de Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva</i> |
|--|

Fonte: site do Pacto: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

Quadro 7 – Cadernos de alfabetização de matemática

| | |
|-----------|--|
| | Apresentação |
| Unidade 1 | Organização do Trabalho Pedagógico |
| Unidade 2 | Quantificação, Registros e Agrupamentos |
| Unidade 3 | Construção do Sistema de Numeração Decimal |
| Unidade 4 | Operações na Resolução de Problemas |
| Unidade 5 | Geometria |
| Unidade 6 | Grandezas e Medidas |
| Unidade 7 | Educação Estatística |
| Unidade 8 | Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber |
| | Educação Matemática no Campo |
| | Educação Matemática Inclusiva (Educação Inclusiva) |
| | Jogos na Alfabetização Matemática |
| | Encarte dos Jogos na Alfabetização Matemática |

Fonte: site do Pacto: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

Dos cadernos citados nos quadros anteriores, somente dois foram objeto de estudo deste trabalho, quais sejam, o caderno de *Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, de 2012, e o caderno de *Educação Inclusiva*, de 2014.

2 Tematizações do Programa sobre Educação Especial em tempos de Inclusão Escolar

De acordo com o caderno *Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012e), há uma tabela com o cronograma do curso de formação continuada oferecido pelo governo, na qual consta como são distribuídas as horas e o estudo de todos os cadernos do Pacto. Interessante notar nessa parte que o *Caderno de Educação Especial* sequer aparece no cronograma de estudo dos formadores do Pacto.

Tabela 01-Cronograma do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o ano de 2013, focado nos conteúdos de língua portuguesa/alfabetização

| Unidade | Ano/Classe | Título do Caderno |
|----------------|-------------------|---|
| 01 12 horas | 1 | Currículo na alfabetização: concepções e princípios |
| | 2 | Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem |
| | 3 | Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado |
| | Educação do Campo | Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo |

| | | |
|----------------|-------------------|---|
| 02 08 Horas | 1 | Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa |
| | 2 | A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento |
| | 3 | Planejamento e organização da rotina na alfabetização |
| | Educação do Campo | Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade |
| 03 08 Horas | 1 | A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética |
| | 2 | A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização |
| | 3 | O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos |
| | Educação do Campo | Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo |
| 04 12 Horas | 1 | Ludicidade na sala de aula |
| | 2 | Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias |
| | 3 | Vamos brincar de reinventar histórias |
| | Educação do Campo | Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo |
| 05 12 Horas | 1 | Os diferentes textos em salas de alfabetização |
| | 2 | O trabalho com gêneros textuais na sala de aula |
| | 3 | O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas |
| | Educação do Campo | O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas |
| 06 12 Horas | 1 | Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas |
| | 2 | Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento |
| | 3 | Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares |
| | Educação do Campo | Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento |
| 07 08 horas | 1 | Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais |
| | 2 | A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização |
| | 3 | A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades |
| | Educação do Campo | Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida |
| 08 08 horas | 1 | Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem |
| | 2 | Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças |
| | 3 | Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização |
| | Educação do Campo | Organizando a ação didática em escolas do campo |

Fonte: Brasil (2012e)

Desde já, nota-se que, seguindo-se à risca tal programação oficial, os professores, no curso proposto, não tiveram ou não terão contato com o material, tampouco mediação específica do formador, a respeito da Educação Especial propriamente dita e suas interfaces com a alfabetização de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento, embora a inclusão desses alunos, na sala de aula comum, esteja onipresente nas discussões educacionais hodiernas. As dificuldades dos professores quanto à alfabetização de estudantes com deficiência e demais sujeitos público-alvo da Educação Especial já é um truísmo. Para melhor exemplificar essa questão, recorreremos a Pletsch e Glat (2012). Ao realizar pesquisa em três escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro, sendo duas escolas comuns municipais e uma escola especializada estadual, com foco na análise de como era conduzida escolarização de alunos com deficiência intelectual nesses contextos, as pesquisadoras revelam que:

a preocupação com a aquisição da leitura e da escrita era uma constante nos relatos das professoras. Uma delas chegou a mencionar que a aluna Maria Clara 'está muito bem socializada, mas, em termos de aprendizagem, ela nem está alfabetizada' (professora em entrevista). Pesquisas desenvolvidas por Silva (2000) também destacaram a preocupação dos docentes em relação à alfabetização de alunos com deficiência intelectual. [...]. As dificuldades dos alunos de escolas públicas no que tange ao processo de alfabetização vêm sendo um item prioritário nas agendas dos diferentes gestores da Educação. A inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas em que já há um grande contingente de 'analfabetos funcionais', sem programas efetivos de intervenção, só vem aumentar a desmotivação dos professores (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 200).

Diante desse cenário, contudo, o caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012c, p. 36) apenas cita que, durante o curso, serão confeccionados jogos para crianças com necessidades educacionais especiais. Não obstante, fica a dúvida sobre quando esses jogos serão confeccionados, já que não consta no cronograma do caderno de formação de professores tempo determinado no curso

para se trabalhar as especificidades do público-alvo da Educação Especial.

Tendo como autores Ana Gabriela de Souza Seal, Carlos Antonio Fontenele Mourão, Rafaella Asfora, Tícia Casiany Ferro Cavalcante e Wilma Pastor de Andrade Sousa, o caderno *Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* aborda como trabalhar com a inclusão de crianças com deficiência auditiva, visual, motora e intelectual no cotidiano escolar por meio de estratégias de ensino com jogos e brincadeiras, propondo a criação de um ambiente que beneficie uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Esse caderno é dividido por capítulos que especificam como desenvolver essas estratégias de ensino de acordo com cada deficiência. Esta é organização capitular do caderno em questão: No capítulo 1- Introdução, 2- A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização, 3- Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, 4 - Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega ou com baixa visão, 5- A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades e o 6- o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, e, por último, como conteúdos complementares, apresenta: Sequência didática referente ao Projeto “O tempo passa...”, Relatos de experiência e O uso de jogos voltados para a alfabetização inclusiva.

Esse caderno não inclui altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento, embora o §1º do artigo 1º da lei 7.611 de 17 de novembro de 2011 aponte que o público-alvo da educação especial são alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). O caderno é apresentado em forma de manual, pois traz a fórmula questionamentos e respostas, além de dicas rápidas e sugestões breves na forma de listas de tópicos ou de pequenos relatos sobre atividades já realizadas, buscando, assim, simplificar o conteúdo evidenciado. Contudo, não se avança na discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasariam o uso dos materiais didáticos e atividades propostos, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem dos es-

tudantes abordados. Segundo a análise feita por Oliveira e Bezerra (2014, p. 779),

Percebe-se, todavia, com a leitura do Caderno de Educação Especial, que esse material disponibilizado aos professores alfabetizadores apresenta algumas lacunas. Primeiramente, no que diz respeito à brevidade das abordagens que compõem o material, visto que as orientações feitas aos professores ocorrem minimamente sobre algumas especificidades dos alunos com deficiência, não havendo nenhum outro material no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que contemple a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva³.

No decorrer do caderno e logo na introdução, várias estratégias como jogos e brincadeiras são indicados para que o professor desenvolva uma aula inclusiva. Assim, o Caderno de Educação Especial diz que:

[...] a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) [...] (BRASIL, 2012d, p. 7).

Segundo o caderno, se a escola não tem esses materiais específicos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, cabe ao professor também confeccionar materiais didáticos que venham ao encontro da dificuldade/deficiência do aluno. Isso fica claro nas citações: “a promoção de acessibilidade nem sempre depende de alta Tecnologia Assistiva⁴ [...], já que o professor pode utilizar de sua criatividade para realizá-las” (BRASIL, 2012d, p.10). E, em seguida, cita-se que: “[...] alguns recursos podem ser elaborados pelo professor. Dessa forma, não precisamos esperar que as tecnologias assistivas apareçam em nossas salas” (BRASIL, 2012d, p. 11-12). De acordo com Silva e Almeida (2009 apud CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011, p. 168), “[...] muitas vezes o sistema escolar delega ao professor a responsabilidade de preencher lacunas presentes na ins-

tituição, sendo forçado a adquirir novas habilidades por conta própria [...]”. Luz e Ferreira (2013, p. 8) dizem que “É relevante destacar que a formação e a atuação docente são consideradas pelo governo federal aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino [...]”.

Nota-se, nesse programa, e com as considerações dos autores supracitados, que o governo imputa ao professor a responsabilidade de possibilitar meios que viabilizem a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, pode-se questionar de que modo o docente pode produzir materiais de apoio, como os jogos, ou preparar brincadeiras, sem um embasamento teórico sobre como e por que aquele material vai ajudar o aluno na apropriação dos conhecimentos. Ademais, no decorrer do caderno, são propostas outras direções para desenvolver a aprendizagem da criança com necessidade educacional especial, como a articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE com o professor da sala de ensino regular. Segundo o *Caderno de Educação Especial* (BRASIL, 2012d, p. 16),

Vale destacar a importância do trabalho articulado entre o professor de sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado AEE, a fim de garantir as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem das crianças com deficiência em classes comuns do ensino regular.

O AEE é conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar ao público-alvo da educação especial, conforme Brasil (2011). No artigo 3º do Decreto 7.611/2011, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, n.p.).

O AEE deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs⁵ (BRASIL, 2007), no contraturno escolar do aluno, preferencialmente na própria escola que ele frequente o ensino comum; caso isso não ocorra, o aluno pode ser atendido pelo AEE de outra escola próxima ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) filantrópicos, conveniados aos sistemas de ensino públicos (BRASIL, 2009). O profissional do AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, prevê, em seu artigo 13, oito atribuições para o professor do AEE, a saber:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Dentre essas oito atribuições, verificamos que, conforme os incisos VI e VIII, assim como pelo caderno de *Educação Especial*, umas das alternativas para se efetivar uma melhor aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, é, portanto, o diálogo entre os

professores do AEE e da sala comum. Porém, como efetivar essa articulação se, na maioria das vezes, a sala do AEE é em outra escola, que não aquela em que o aluno está matriculado? Assim, se pelo artigo 5º da Resolução supracitada, “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular [...]” (BRASIL, 2009, p. 2), qual seria a disponibilidade de tempo e condições de trabalho efetivas fornecidas ao professor da classe comum para que possa se deslocar para outra escola onde há o AEE, ou ainda que seja na mesma instituição, para essa troca de conhecimentos visando ao desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial? Trata-se, pois, de uma política que não se materializa na sua totalidade, uma vez que o discurso não tem como corresponder à prática das escolas atuais, em que essa articulação não tem ocorrido satisfatoriamente (MICHELS, 2011; GARCIA, 2013).

3 O Caderno de Educação Inclusiva

No ano de 2014, o Pacto aborda a Alfabetização Matemática tendo como material de apoio um caderno de apresentação do programa, 8 cadernos de formação e mais 2 de referência, que são os Educação Inclusiva e Educação Matemática do Campo, além de um Caderno de Jogos para alfabetização matemática, este complementado por um encarte sobre esses jogos. No cronograma de formação abaixo, como no anterior, não constam horas específicas de formação e estudos para o caderno de Educação Inclusiva, como também da Educação do Campo e do Caderno de Jogos.

Tabela 02. Cronograma do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do ano de 2014, cadernos de Matemática

| Unidade | Horas | Título do caderno |
|---------|-------|--|
| 01 | 08 | Organização do Trabalho Pedagógico |
| 02 | 08 | Quantificação, Registros e Agrupamentos |
| 03 | 12 | Construção do Sistema de Numeração Decimal |
| 04 | 12 | Operações na Resolução de Problemas |
| 05 | 12 | Geometria |
| 06 | 12 | Grandezas e Medidas |
| 07 | 08 | Educação Estatística |
| 08 | 08 | Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber |

Fonte: Brasil (2014b, p. 12)

De fato, segundo o próprio Caderno de Apresentação do Pacto (BRASIL, 2014b, p.16, grifos nossos),

Apesar de não fazerem parte do cronograma de formação, ambos os cadernos [Educação Especial e Educação Matemática no Campo] apresentam conteúdos de suma importância para que o alfabetizador amplie sua compreensão sobre a complexidade do sistema escolar brasileiro. Além disso, os dois textos trazem importantes informações, tanto do ponto de vista legal como também pedagógicas, sobre os temas abordados.

Nesse caso, fica sob responsabilidade do professor ler e interpretar o que o caderno traz de orientações e proposições sobre a alfabetização no contexto da educação inclusiva. De acordo com o Caderno (BRASIL, 2014a, p. 5),

A proposta deste caderno no que diz respeito a ‘servir de instrumento para algo’ é a de mostrar a necessidade e os objetivos de uma Educação Inclusiva e, além disso, fornecer informações aos professores no sentido de prover amparo legal e institucional para suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão.

Em um trecho mais adiante, ressalta-se que:

É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados [...] enquanto a ‘diferença’ é posta em evidência nas políticas governamentais, provocando mudanças estruturais na sociedade, ainda há resistências no interior das escolas, que não sabem como lidar com ela [...] (BRASIL, 2014a, p. 8).

As citações anteriores, retiradas do Caderno de Educação Inclusiva, mostram primeiramente que os conteúdos do caderno são considerados importantes para a formação de professores e evidenciam informações para suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão. Na última citação, relembra-se a dificuldade dos professores em lidar com os alunos “diferentes” daqueles considera-

dos habituais na escola de ensino comum. Contraditoriamente, contudo, diante dessas afirmações e tendo-se em vista as dificuldades dos professores, como pode esse assunto ficar fora do curso de formação do PNAIC, sendo que essas horas de formação poderiam ampliar o conhecimento e clarear algumas dificuldades do docente perante a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Notam-se, portanto, algumas lacunas na formação do professor nesse programa, já que a cada ano há um aumento de matrículas das crianças público-alvo da Educação Especial na sala de aula do ensino comum.

O caderno de Educação Inclusiva tem como autores Antonio José Lopes, Carlos Roberto Vianna, Cristiano Alberto Muniz, Emerson Rolkouski, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca e Rosinalda Aurora de Melo Teles. É dividido em 4 seções, a saber: “Iniciando a Conversa”, que apresenta os conteúdos e objetivos do caderno; “Aprofundando o tema”, que aborda todos os textos a serem estudados pelo docente; “Compartilhando”, parte que apresenta relatos de experiências; “Para Saber Mais”, onde constam sugestões de leituras, vídeos e sites. Em síntese, os objetivos deste Caderno são:

ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial;
ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. No contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE;
compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos;
sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas (BRASIL, 2014a, p. 5).

O Caderno não segue uma linha teórica específica, mas seus conteúdos contemplam todo o público-alvo da

educação especial, ao contrário do caderno de Educação Especial, de 2012, que não abordava transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O caderno de 2014 também visa orientar o professor para desenvolver práticas pedagógicas que propiciem aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino comum, discutindo os pré-conceitos do docente em relação ao aluno público-alvo da educação especial, como podemos notar nestes trechos retirados do caderno:

Nas escolas, infelizmente, é comum que documentos que contenham diagnósticos médicos sirvam para justificar a falta de ação (da escola e do professor) em relação ao aluno: isso ocorre quando o professor alega não se sentir preparado para o ensino de alunos com deficiência. Casos assim deveriam ser entendidos como ponto de partida para um trabalho de cunho educacional e pedagógico destinado a esses alunos, e não como o final do processo de escolarização para eles [...] (BRASIL, 2014, p. 8).

É neste contexto que, como professores, cedemos espaço para os diagnósticos médicos do aluno, que estão relacionados a um aspecto clínico (que deve ser tratado, adequadamente, no âmbito da clínica), em lugar de pensarmos nas possibilidades pedagógicas diferenciadas que podemos mobilizar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com todas as suas diferenças (BRASIL, 2014a, p. 9).

De acordo com as citações anteriores, o professor fica preso às dificuldades apontadas em laudos médicos do aluno, em vez de trabalhar com práticas pedagógicas que contemplem as potencialidades da criança. Assim, conforme Rodrigues (2003 apud BRASIL, 2014a, p. 12), “[...] não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças [...]”. Nessa mesma direção, os autores do caderno (BRASIL, 2014a, p. 12) fazem críticas ao fato do empobrecimento dos conteúdos básicos, com a proposta de currículos alternativos ou até de sistemas paralelos de ensino,

[...] presos que somos às nossas velhas práticas e nossos hábitos, o currículo acaba desempe-

nhando o papel de fornecer justificativas para manter a escola como está, não possibilitando as mudanças necessárias para que se possa atender as necessidades dos alunos, dos professores e da própria escola (BRASIL, 2014a, p. 11).

Ainda de acordo com o manual em tela, a flexibilização curricular, todavia, precisa ser praticada e valorizada no cenário da inclusão escolar, porquanto

[...] a escola inclusiva propõe uma ruptura não só com as práticas, mas principalmente com os valores da escola tradicional. Essa escola inclusiva rompe com a ideia de um desenvolvimento curricular único, com a ideia de aluno padrão, com a ideia de ensino como transmissão e com o modelo de escola como estrutura de reprodução (BRASIL, 2014a, p. 13).

Nessa perspectiva, para que haja inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso ter uma nova maneira de pensar, esquecer as velhas práticas pedagógicas, pois é um novo público, cada vez mais heterogêneo. Todavia, dentro da sala, há professores que esperam que todos os alunos aprendam no mesmo ritmo e com as mesmas metodologias. Agora, porém, tais concepções precisam ser repensadas, para que se desenvolva uma aprendizagem de qualidade tendo em mente que cada criança tem suas dificuldades e potencialidades (BRASIL, 2014a). Para tanto, cria-se um nova discursividade, capaz de envolver e (con)formar os docentes, ao mesmo tempo que os responsabiliza pela operacionalização das políticas governamentais de inclusão escolar.

Visando à qualidade de ensino para o público-alvo da Educação Especial, o caderno de Educação Inclusiva prevê, como no caderno anterior de *Educação Especial*, uma articulação entre o professor do ensino regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado. Conforme o caderno, “O professor do ensino regular deverá planejar suas aulas considerando os direitos de aprendizagem dos alunos e realizando um trabalho articulado com seus colegas que atuam no AEE [...]” (BRASIL, 2014a, p.16). O material aponta que essa articulação se torna importante, pois o professor do ensino comum teria, nesse caso, acesso ao plano de atendimento educacional especializado. Em tal

plano constam atividades e materiais a serem usados de acordo com a necessidade do aluno (BRASIL, 2014a). Notadamente, as contradições da prática e da realidade educacional brasileira não são problematizadas.

No capítulo *Quem são eles? Os alunos da minha sala de aula?*, os autores caracterizam cada deficiência ou condição e propõem atividades e materiais que o AEE pode realizar de acordo com a necessidade do aluno. Nesse sentido, discutem sobre Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Surdez, Deficiência Visual, os Transtornos Globais de Desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação. No capítulo *Acessibilidade, Participação e Aprendizagem* apresentam-se orientações de como usar as altas e baixas Tecnologias Assistivas⁶, especificando em subtítulos cada deficiência. Ao final do caderno, os autores trazem dicas de literatura e *modelos* de atividades a serem aplicadas com os alunos com necessidades educacionais especiais.

O caderno apresenta a legislação que garante a inclusão desses estudantes, seus direitos à aprendizagem, acessibilidade e permanência na escola comum, começando pela Constituição Federal de 1988, que previu igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos e Atendimento Educacional Especializado preferencialmente no ensino regular. Também cita o Decreto Federal nº3956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala); o Decreto Federal nº 6949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU/2006.

São mencionadas, ainda, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/1996 e a resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pois ambas falam sobre o trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, bem como se faz menção à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao Decreto Federal nº 7611/2011, à Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e ao

Parecer CNE/CEB N° 13/2009. Os dois últimos documentos legais estabelecem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Ainda são citados a Lei Federal n. 10.436/2002, que oficializa a Língua de Sinais Brasileira (Libras) em todo o território nacional; o Decreto Federal N°5.626/2005, que regulamenta a Lei sobre Libras e o artigo 18 da Lei Federal n° 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade) (Cf. BRASIL, 2014a).

Em que pesem as limitações e lacunas, o caderno de Educação Inclusiva mostra-se interessante pelo fato de ampliar o conhecimento de quem o lê acerca de práticas pedagógicas inclusivas e da legislação que fundamenta todo processo de acessibilidade, permanência e igualdade de oportunidade de aprendizagens para o público-alvo da Educação Especial.

Considerações Finais

Considerando que as políticas públicas são uma forma do governo intervir na realidade, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma política pública educacional que visa a que os alunos cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental alfabetizados. Este trabalho proporcionou, por meios dos estudos realizados, um maior entendimento de como esse programa está sendo implementado no que tange ao alunado público-alvo da Educação Especial, levando em consideração os cadernos de Educação Especial e Educação Inclusiva.

De acordo com as análises realizadas nos documentos, notam-se algumas limitações no programa e em ambos os cadernos. O material não é elaborado pelos mesmos autores ao longo da implementação do programa. Assim, não segue a mesma linha teórica e não apresentam continuidade. Enquanto os autores do caderno de Educação Especial buscaram apresentar um material mais em formato de manual, com perguntas e respostas, os autores do caderno de Educação Inclusiva têm uma visão mais crítica, propondo orientações de como efetivar a inclusão escolar dos alunos com diversas necessidades educacionais especiais.

Os conteúdos dos dois manuais aqui estudados não são/ foram incluídos no curso de formação continuada, que

faz parte do primeiro eixo do programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa constatação foi evidenciada durante os estudos nos documentos e quadros que informam sobre o cronograma de formação, de acordo com as informações publicadas pelo próprio PNAIC em seus cadernos. Pôde-se verificar que não havia carga horária específica reservada no curso para a orientação dos professores em como desenvolver práticas de inclusão com os alunos com necessidades educacionais especiais, no que se refere à sua alfabetização e letramento. Desse modo fica uma lacuna a ser considerada na formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais, a qual deve ser objeto de estudos posteriores. Afinal, os estudantes público-alvo da Educação Especial também são sujeitos de direitos e não podem ficar alijados da alfabetização, esta entendida de uma perspectiva ampla, emancipatória e crítica, se o intuito é avançarmos na construção de uma escola para todos.

Notas

1 Neste trabalho, consideramos alunos com necessidades educacionais especiais aqueles relacionados ao público-alvo da Educação Especial, a saber: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2 Até o momento, houve apenas duas edições da ANA, 2013 e 2014. Os resultados da avaliação de 2014 foram os primeiros a serem divulgados publicamente, o que só ocorreu, porém, em meados de 2015. Neste ano, por sua vez, a ANA foi cancelada, prevendo-se nova edição em 2016.

3 À época da elaboração deste texto, o segundo caderno sobre o assunto ainda não fora lançado, o que ocorreu em 2014, relacionando o público-alvo da Educação Especial ao aprendizado da matemática.

4 Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão. (CORDE/Comitê de Ajudas Técnicas/Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH, ATA VII apud Brasil, 2014a, p. 56).

5 As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagó-

gicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

6 Conforme Sartoretto e Bersch (2010 apud Brasil, 2014a, p. 23), “recursos de baixa tecnologia são os que podem ser construídos pelo professor do AEE e disponibilizados ao aluno que os utiliza na sala comum ou nos locais onde ele tiver necessidade. Recursos de alta tecnologia são adquiridos após avaliação das necessidades do aluno”.

Referências

BRASIL. Brasília. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> acesso em 10 set.2013.

_____. Ministério da Educação. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> acesso em 21 de set de 2014.

_____. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf>. Acesso em 02 de set de 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

_____. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012a**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e defi-

ne suas diretrizes gerais. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. **Lei 11.273 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/L11273.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da educação. **Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012b.

_____. **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013**. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf> Acesso em: 06 fev. 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno. CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos. VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudos exploratórios sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.159-171.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

GUERREIRO, Carmem. **Alfabetizador na linha de frente**. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/alfabetizador-na-linha-de-frente-288345-1.asp>>. Acesso em 15 de set de 2014.

LUZ, Iza Cristina Prado. FERREIRA, Diana Lemes Ferreira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação, Avaliação e Trabalho Docente em Análise**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 08 de fev. 2014.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2699/2441>>. Acesso em: 27 maio 2012.

OLIVEIRA, Marli dos Santos. BEZERRA, Giovani Ferreira. (Pro) posições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Especial: uma proposta inclusiva?. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 777-780, set./dez. 2014.

ORIENTADOR de estudos. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientador_de_estudo.pdf>. Acesso em: 26 de jul de 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831/5501>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PROFESSOR Alfabetizador. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/professor_alfabetizador.pdf>. Acesso em 26 de jul de 2014.

SILVA, Daniel Cavalcante. **Contextualização**: políticas públicas no Brasil. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/19158/contextualizacao-politicas-publicas-no-brasil>>. Acesso em 22 de set de 2014.

Recebido em 10 de dezembro de 2015.

Aceito em 20 de maio de 2016.

Normas para publicação

O Conselho Editorial da Revista TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO, publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe torna público que recebe trabalhos, sob a forma de artigos, resenhas, conferências e comunicações que contemplem as suas áreas de interesse: História, Sociedade e Pensamento Educacional; Formação de Educadores: Saberes e Competências. Os trabalhos deverão ter caráter inédito e serão encaminhados para apreciação do Conselho Editorial da Revista.

As colaborações para a Revista *Tempos e Espaços em Educação* da UFS, resultados de investigação ou ensaios científicos devem respeitar as seguintes especificações: Artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em Português, Inglês e Espanhol, relacionados à educação, formatados em corpo 12, Times New Roman, espaço 1,5. As menções de autores no texto e as referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT. Notas e bibliografia no final do texto. Os trabalhos devem apresentar três palavras-chave, título em português e inglês, além de resumo/abstract que não ultrapasse 15 linhas. Os textos devem ser escritos com no mínimo 15 e no máximo 30 laudas, em papel tamanho A4. O autor deve também fornecer dados relativos à sua formação acadêmica e área de atuação profissional, bem como endereço eletrônico para correspondência com os leitores. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista *Tempos e Espaços em Educação* da UFS. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

O Conselho Editorial se reserva ao direito de recusar os trabalhos que não atendam as normas explicita-

das. A Editora da Revista comunicará ao autor(a) se o trabalho foi aceito sem restrições, aceito com sugestões de alteração parcial, ou se foi recusado, enviando o parecer emitido.

Caso o número de artigos enviados e aprovados pelo Conselho Editorial ultrapasse a quantidade prevista de artigos para a publicação na Revista *Tempos e Espaços em Educação* de um número, a Editora se reserva ao direito de aproveitá-los para a publicação de um próximo número. Os autores dos textos selecionados receberão três exemplares do número que contiver sua colaboração.

Os trabalhos, com devido endereço postal do remetente, deverão ser enviados para endereço eletrônico ppged.ufs@gmail.com gravados em Word, ou remetidos com CD para o endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Sergipe, Didática II, sala 103, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão, CEP: 49100-000).

Profa. Dra. Maria Inês Oliveira Araújo

Editora da Revista *Tempos e Espaços em Educação*