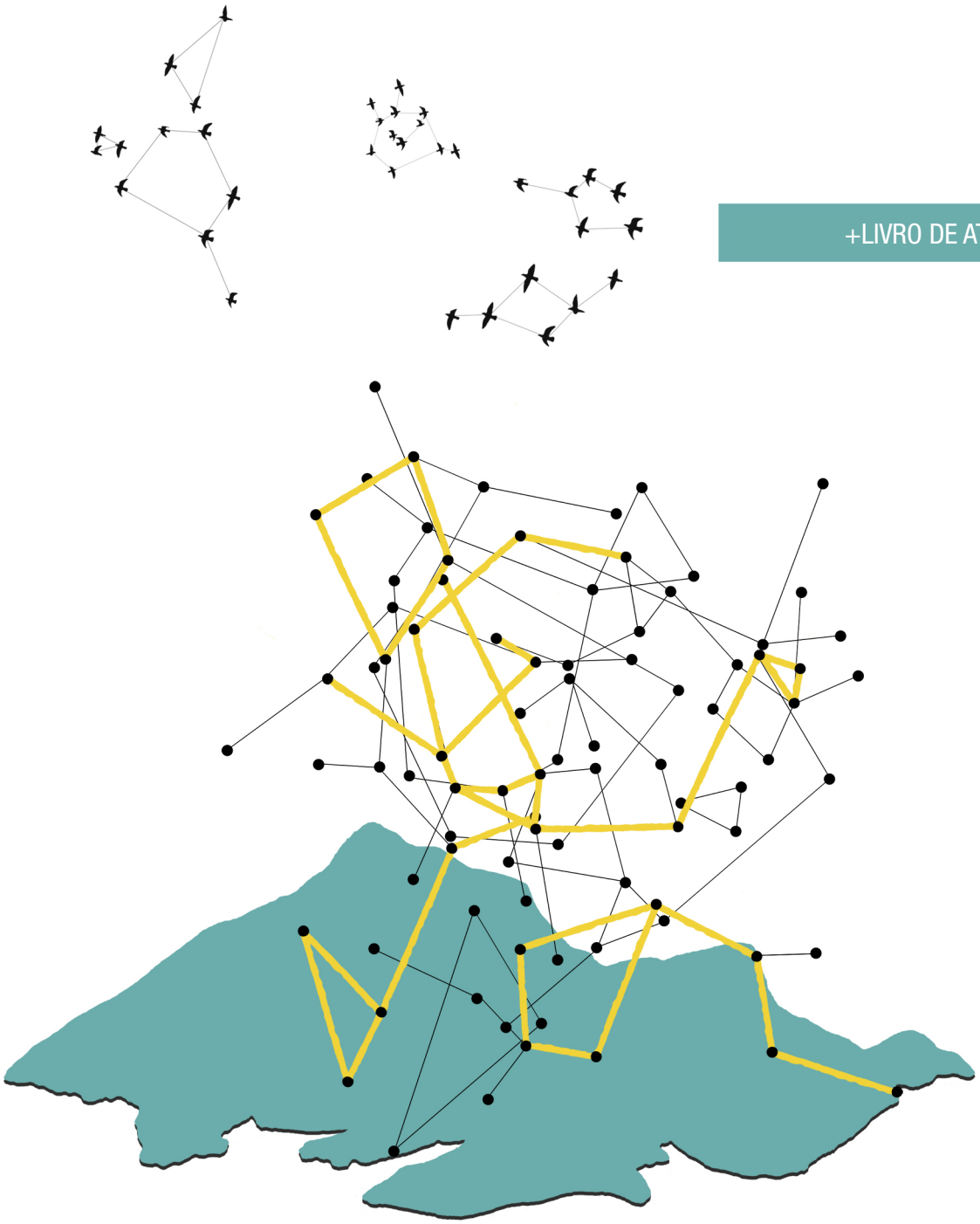
+LIVRO DE ATAS



infância(s) e juventude(s)
na educação contemporânea

UNIVERSIDADE DO MINHO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO 8-10 FEVEREIRO 2018
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

José Augusto Palhares & Almerindo Janela Afonso (Coords.)

Carlos Alberto Gomes, Daniela Silva, Fernanda Martins,
Maria Emília Vilarinho, Natália Fernandes & Teresa Sarmento (Colabs.)

+LIVRO DE ATAS

José Augusto Palhares & Almerindo Janela Afonso (Coords.)

Carlos Alberto Gomes, Daniela Silva, Fernanda Martins,
Maria Emília Vilarinho, Natália Fernandes & Teresa Sarmento (Colabs.)

infância(s) e juventude(s)
na educação contemporânea

Departamento de Ciências Sociais da Educação (DCSE)

Centro de Investigação em Educação (CiEd)

2022

Design / Design João Catalão
Paginação / Layout José Augusto Palhares
Revisão Final / Final Revision Almerindo Janela Afonso, Carlos Alberto Gomes, Daniela Silva, Fernanda Martins, José Augusto Palhares, Maria Emília Vilarinho, Natália Fernandes, Teresa Sarmento
Apoio Técnico Regina Alves
Edição / Publisher Departamento de Ciências Sociais da Educação (DCSE), Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Local de Edição / Editing Place Braga
Ano/Mês / Year/Month fevereiro 2022
ISBN 978-989-8525-70-3
DOI https://doi.org/10.21814/1822.76457

As propostas de comunicação foram objeto de avaliação pelos membros da Comissão Científica. / The communication proposals were evaluated by the members of the Scientific Committee.
Os textos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos/as respetivos/as autores/as. / The texts presented are the sole responsibility of the respective authors.

Este trabalho é financiado pelo DCSE - Departamento de Ciências Sociais da Educação. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

This work is funded by DCSE- Department of Social Sciences of Education. This work is funded by CIEd – Research Centre on Education, Institute of Education, University of Minho, projects UIDB/01661/2020 and UIDP/01661/2020, through national funds of FCT/MCTES-PT..

COMISSÃO ORGANIZADORA

Almerindo Janela Afonso (Coordenador)
José Augusto Branco Palhares (Coordenador)
Carlos Alberto Gomes
Cristina Alexandra Fernandes
Daniela Andrade Vilaverde Silva
Manuel José Jacinto Sarmento Pereira
Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues Barros Zão
Maria Fernanda Santos Martins
Maria José Manso Casa Nova
Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
Natália Fernandes

COMISSÃO CIENTÍFICA

Aina Tarabini | Universidade Autónoma de Barcelona
Almerindo Janela Afonso | Universidade do Minho
Afrânio Mendes Catani | Universidade de São Paulo
Ana Diogo | Universidade dos Açores
Ana Maria Seixas | Universidade de Coimbra
António Neto-Mendes | Universidade de Aveiro
António Teodoro | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa
Armando Loureiro | Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro
Assunção Folque | Universidade de Évora
Bartolomeu Varela | Universidade de Cabo Verde
Benedita Portugal e Melo | Universidade de Lisboa
Bruno Dionísio | Universidade Nova de Lisboa
Carlos Alberto Gomes | Universidade do Minho
Catarina Tomás | Escola Superior de Educação de Lisboa
Daniela Vilaverde Silva | Universidade do Minho
Esmeraldina Veloso | Universidade do Minho
Fátima Antunes | Universidade do Minho
Fernando Ilídio Ferreira | Universidade do Minho
Gabriela Trevisan | Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Guilherme Silva | Universidade do Minho
Helena Costa Araújo | Universidade do Porto
Ilídia Cabral | Universidade Católica Portuguesa
Isabel Menezes | Universidade do Porto
Jean-Louis Derouet | Escola Normal Superior de Lyon
João Teixeira Lopes | Universidade do Porto
João Emílio Alves | Instituto Politécnico de Portalegre
Jorge Adelino Costa | Universidade de Aveiro
José Augusto Palhares | Universidade do Minho
José Beltran | Universidade de Valencia
José Machado Pais | Universidade de Lisboa

José Matias Alves | Universidade Católica Portuguesa
José Resende | Universidade Nova de Lisboa
Leonor Lima Torres | Universidade do Minho
Licínio C. Lima | Universidade do Minho
Luís Miguel Carvalho | Universidade de Lisboa
Lutine Pastoor | Universidade de Oslo
Manuel Jacinto Sarmento | Universidade do Minho
Manuel António Silva | Universidade do Minho
Manuela Ferreira | Universidade do Porto
Maria Alice Nogueira | Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Custódia Rocha | Universidade do Minho
Maria da Graça Setton | Universidade de São Paulo
Maria Emília Vilarinho Zão | Universidade do Minho
Maria Fernanda Martins | Universidade do Minho
Maria José Casa Nova | Universidade do Minho
Maria Luísa Branco | Universidade da Beira Interior
Maria Luísa Quaresma | Universidade Autónoma do Chile
Maria Manuel Vieira | Universidade de Lisboa
Maria Teresa Sarmento Pereira | Universidade do Minho
Mariana Gaio Alves | Universidade Nova de Lisboa
Natália Alves | Universidade de Lisboa
Natália Fernandes | Universidade do Minho
Nuno Ferreira | Instituto Universitário de Lisboa
Pedro Abrantes | Universidade Aberta
Rita Marchi | Universidade de Blumenau
Rosanna Barros | Universidade do Algarve
Sofia Marques da Silva | Universidade do Porto
Susana Martins | Instituto Universitário de Lisboa
Teresa Seabra | Instituto Universitário de Lisboa
Tiago Neves | Universidade do Porto
Virgínio Sá | Universidade do Minho
Xavier Bonal | Universidade Autónoma de Barcelona
Yves Dutercq | Universidade de Nantes

Infância(s) e Juventude(s) na Sociedade e Educação Contemporâneas

A condição de criança e a condição de jovem só podem ser compreendidas nas sociedades democráticas contemporâneas a partir de abordagens mais interdisciplinares, com quadros teórico-concetuais e de investigação empírica produtores de novos sentidos, e que tenham por referência realidades sociais, políticas, culturais e educacionais cada vez mais instáveis, complexas e heterogéneas. Por seu lado, a condição de aluno, que se cruza, de múltiplas formas, com a condição de criança e com a condição de jovem, tem vindo a ganhar uma outra centralidade, nomeadamente, em trabalhos de investigação no campo das ciências sociais da educação. Todavia, a reactualização de (velhos) objetos de estudo ou a imaginação de outros objetos de estudo, mais avançados e inovadores, não prescinde da necessidade de revisitar ou reconvocar paradigmas, teorias e conceitos que constituem o background dos campos científico e metodológico a que referenciamos, direta ou indiretamente, os trabalhos de investigação e as nossas práticas profissionais e educativas. O ***III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*** [pretendeu] *mobilizar uma pluralidade de olhares e constituir um lugar de encontro e de intercâmbio onde* [fosse] *produtivo, do ponto de vista científico e profissional, partilhar experiências, disponibilizar novos conhecimentos e dar conta de novas perspetivas sobre as crianças e os jovens, desde a educação da infância ao ensino secundário.*

Recuperando esta nota introdutória, assim como a memória de um evento onde fervilharam propostas reflexivas e resultados de investigação, a publicação destas atas, na atual conjuntura (início de 2022), oferece-nos a possibilidade de exercitarmos "olhares" retrospetivos sobre os dinamismos que, entretanto, se observaram no campo educacional. Neste lapso temporal avolumaram-se os "escolhos" nos caminhos da educação contemporânea, tendo-se, mesmo, numa vasta parcela da população, assistido à degradação das condições de aprendizagem e ao aumento das desigualdades educativas. A pandemia Covid-19 tornou mais visíveis algumas das já conhecidas contradições sociais, assim como apressou vislumbres de transições paradigmáticas na educação. O mais provável é continuarmos a observar as lógicas que sustentam a "forma escolar" e o seu racional hegemónico, bem como a contaminação que produz na organização de outros espaços e tempos de educação e de socialização. O retorno à leitura de mais de uma

centena de textos disponibilizados nas páginas seguintes, afigura-se como uma cápsula do tempo onde ficaram contidas propostas de futuro, muitas delas já concretizadas, outras, então, apenas esboçadas e outras, ainda, à espera de uma oportunidade para serem ensaiadas junto dos públicos infantis e juvenis. O tempo sombrio em que mergulhamos apela à espontaneidade das crianças e à irreverência juvenil no campo educativo. Muitos dos textos aqui apresentados testemunham essa vontade de transformação, ou não fosse esse o sentido histórico das ciências sociais e da educação.

Índice

Infância(s) e Juventude(s) na Sociedade e Educação Contemporâneas v

AUTONOMIA E CRIATIVIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS 1

Avaliação de crianças sobre os espaços de brincar oficiais de Assis (São Paulo - Brasil) - *Adaliza Meloni & Fátima Aparecida Dias Gomes Marin* 2

Minigolfe para cegos – Desenhar para quem não vê – um projeto com visão - *Luísa Orvalho & Mª da Glória Oliveira G. Neto Leite* 12

O governo dos corpos das crianças e a supressão da liberdade para brincar e se movimentar na educação de infância - *Roselaine Kuhn, António Camilo Cunha & Andrize Ramires Costa* 21

As "aplicações" como recursos didáticos: Uma experiência desenvolvida em contexto de prática de ensino supervisionada nos 1º e 2º ciclos do ensino básico - *Alexandre Torres* 29

Trabalho de projeto na escola nova de Faria de Vasconcellos: um exemplo de autonomia e criatividade - *Ana Cotovio & Lúcia Ferreira*..... 44

A fotografia como instrumento pedagógico - *Márcia Maria Martins Parreiras & Marilea Antônia da Paixão*..... 53

Projeto Fénix no pré-escolar - Flexibilizar para inovar - *Diana Gomes, Filipa Castro, Helena Costa, Vânia Ribeiro, Elisabete Dias, Cristiana Trocado, Cláudia Carvalhido, Cátia Santos, Luísa Moreira & Helena Fonseca* 63

Dialogando sobre a pedagogia de projetos na educação infantil: Possibilidades e desafios - *Analúcia de Morais Vieira, Pâmela Faria Oliveira & Paula Amaral Faria* 67

Escola sustentável e criativa: pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa da E.B.M Visconde de Taunay - *Silvia Buzana & Vera L. de S. e Silva*..... 76

I Festival de Curtas do NEI/CAp/UFRN: Uma experiência de produção de audiovisuais com crianças - *Sandro da Silva Cordeiro & Milene dos Santos Figueiredo*..... 86

Registros de autonomia e criatividade em brinquedos e brincadeiras no âmbito do Programa Território do Brincar - *Maria de Fátima Gomes da Silva, Iolanda Mendonça de Santana & Laura Daiana Apolinário Coutinho*..... 95

Evidências de desenvolvimento da autonomia e criatividade na educação infantil a partir dos registros de experiências das crianças - *Júlia Cristina Pedro, Vera Lúcia Simão & Vera Lúcia de Souza e Silva* 103

O potencial dos livros de literatura infantil no ensino de conceitos científicos nas séries iniciais da educação básica - *Liliane Patrícia da Silva & Penha Souza Silva* 113

Relato do baú de história ao pé de canela literário - *Fernanda Dias Santos de Sena, Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima & Karen Soares Xavier* 124

(Auto)formação: mecanismos transformadores e transições escolares vitais - *Judite Zamith Cruz* 134

O Desenvolvimento da Autonomia de Adolescentes a Partir de um Projeto de Observação de Aves - *Ana Imhof* 144

Desenvolvimento da autonomia a partir do ensino da matemática: Relato de experiência na formação de estudantes e professores - *Cristiano Rodolfo Tironi & Vera L. de S. e Silva* 153

Prioridades infantis para brincar em parques e jardins - *Grécia Rodríguez & Leonardo Albuquerque* 164

CULTURAS INFANTIS E JUVENIS E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS .. 175

Jovem: Mostre sua Cara! Um estudo acerca da constituição da condição juvenil na interface "Escola Pública" e "Espaço Urbano" - *Alexandre dos Santos Silva & Roseli Esquerdo Lopes* 176

Sentidos e significados das práticas culturais das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara – Pará – Brasil - *Simei Santos Andrade & Magali dos Reis* 185

Jovens estudantes açorianos em transição para o ensino superior no continente português: Uma análise exploratória a partir de uma sociologia da individuação - *Kelly Medeiros, Bernardete Sequeira & João Eduardo Martins* 193

Conteúdo e forma escolar na perspectiva dos jovens - *Sandra Luciana Dalmagro* 202

O papel social da escola: Como a escola é percebida pelas crianças e como a escola gostaria de ser percebida frente a este público - *Débora G. Siqueira* 211

Projeto "sacudindo a memória": Construindo experiências significativas de aprendizagem através de encontros intergeracionais entre jovens e idosos - *Kátia Maria Pacheco Saraiva & Jacqueline de Oliveira Moreira* 224

COLIBRI – projeto de interação social e geracional desenvolvido em contexto de formação - *Helena Maria da Silva Santana & Maria do Rosário da Silva Santana* 233

A criança como produtora de cultura: trilhando caminhos de pesquisa no cotidiano de uma creche universitária - *Marilete Calegari Cardoso, Maria Vitória da Silva & Ana Lúcia Santos Souza* 241

Contextos Educativos: brincar porquê e para quê? - *Dulce Noronha-Sousa & Patrícia Raquel da Silva Fernandes* 252

As possibilidades de documentação na brinquedoteca - *Analúcia de Morais Vieira* 260

DIREITOS, JUSTIÇA E DESIGUALDADES EDUCATIVAS 269

"Famílias desestruturadas" e dificuldades escolares – Recortes sobre a (re) produção da exclusão - *Janaina Antunes* 270

O protagonismo de estudantes Afro-Brasileiros no uso das mídias sociais na educação básica - *Leunice Martins de Oliveira & Lídia Stroschoen da Cunda* 278

Muitas continuidades e poucas rupturas com práticas de abandono - *Joana Garcia & Carlos Cesar Souza Lima* 286

Adolescente infrator e a escola: direitos, justiça e desigualdades educativas no cenário brasileiro - *Jacqueline Moreira, Andréa Guerra, Marcelo Pereira, Bráulio Silva, Frederico Marinho & Claúdia Wermelinger* 295

Suportar um mundo escolar inclusivo: roturas e rotinas da intervenção na vulnerabilidade - *Bruno Dionísio* 301

From "integration" to "inclusion" of students with disabilities in Italy. Assumptions and consequences of the school legislation on integration - *Vincenzo Lorubbio & Francesco Magni* 310

Assegurando direitos na desigualdade educativa: A educação de jovens e adultos na perspetiva inclusiva - *Márcia da Silva Freitas, Laila Pinto Vilela, Nelma Alves Marques Pintor & Isabela Pinto Vilela* 320

Narrativas de abandono e insucesso escolar na periferia de Lisboa – Fatores e processos - *Filipa Pinho, Sandra Mateus & Patrícia Amaral* 332

Instituições de acolhimento: Buscando compreender o contexto da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes - *Caroline de Souza Araujo & Patrícia Oliveira de Freitas* 338

EDUCAÇÃO, ESCOLA E MUNDO DIGITAL 348

A escola e as tecnologias: os jovens e suas práticas - *Sérgio Luiz A. da Rocha & Patrícia Oliveira de Freitas* 349

Recurso informacional digital distribuído pelo Ministério da Educação em curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para uso didático - *Maria Aparecida Rodrigues de Souza & Carmencita Ferreira Silva Assis* 359

O compartilhamento na rede social: Facebook e processos da construção da identidade - *Cínthia Oliveira Demaria* 368

PesquisarCOM as tecnologias virtuais - novas modalidades de "estar-junto" na pesquisa-intervenção com o público jovem - *Rayanne Suim Francisco & Gilead Marchezi Tavares* 377

Escola, mundo digitalizado e os perigos do imediatismo na educação - *Alberto Sánchez Rojo* 387

EDUPLACES – LUGARES EDUCADORES 395

O Direito ao Sucesso: Participação da comunidade e inovação em práticas socioeducativas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolar - *Joana Lúcio & Fátima Antunes* 396

Projeto EDUPLACES - Reflexões a partir dos critérios de constituição do portefólio de práticas socioeducativas inclusivas - *Isabel Costa, Armando Loureiro, Rosanna Barros & Marta Rodrigues* 406

Trabalhar a comunidade na escola e a escola na comunidade: "tentar perceber ambas as partes, e jogar com isso (…) vai chocando, portanto, isto é um trabalho mais que diário" - *Fátima Antunes & José Augusto Palhares* 412

INFÂNCIA E JUVENTUDE: PRÁTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO 419

Revisão sistemática: documentação pedagógica nas práticas docentes da educação infantil - *Flávia Lamounier Gontijo & Gabriela Portugal* 420

Formação de Professores: Reflexões acerca da Educação de Bebés - *Graziele Gonçalves Fülber & Marcio da Costa Berbat* 434

Formação de professores para a educação infantil indígena e a aplicabilidade da lei nº 11.645 de 2008 - *Maristela Bortolon de Matos & Eduardo Lima Santos* 439

Repensando a prática pedagógica: O papel da feira de ciências no Ensino Fundamental I - *Nayra Paoli & Penha Souza Silva* 446

Letramento visual com crianças em áreas de assentamento na Amazônia - *Maura Lúcia Martins Cardoso, Adelice Sueli Braga Delgado & Maureanna Cardoso Alvão* 454

Os fazeres artísticos na sala de aula: A negação da autoria da criança - *Isabel Cristina Gomes de Morais Cabral & Maria das Graças Oliveira* 463

Sou jovem, trabalhador e estudante universitário! Desafios para permanência na educação superior - *Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Andreia Mendes dos Santos & Victor Hugo Nedel Oliveira* 472

Aulas de ciências: O que pensam e qual a opinião dos jovens brasileiros? - *Jaqueline Pinafo & Nelio Bizzo* 481

O ensino de Sociologia e sua influência nas ocupações dos Colégios Estaduais de Francisco Beltrão/PR - *Denise Aparecida Lenzi, Jaqueline Tubin Fieira & Rosangela Roza* 489

Um Modelo de Ensino de Ciências para Classes Multisseriadas - *Vanessa Ap. da Silva Cruz & Penha Souza Silva* 498

Um olhar compreensivo para o brincar livre das crianças do ensino fundamental I: mirando cenas de autonomia, criatividade e produção de cultura lúdica - *Marilete Calegari Cardoso & Cristina Maria D'Ávila Teixeira* 509

A reintrodução da língua portuguesa no sistema de educação em Timor-Leste: O lugar e papel dos professores e o conceito de 'resistência' em educação - *Karin Indart & Manuel António Silva* 519

Ensino da língua e cidadania: uma proposta sociointeracionista para o estudo de adjetivos - *Izabela de Almeida Alves Jangoux* 528

Desenho de um programa didático de desenvolvimento da Competência Comunicativa Oral (CCO): uma visão sociocultural da linguagem - *Carla Monteiro, Fernanda Leopoldina Viana & João Veloso* 535

Saberes Docentes: Entre o Fazer e o Desejo de Conhecer a Música na Educação Infantil - *Thaís Santos Sobral & Marlene Búregio Freitas* 546

A participação dos pais na gestão escolar: estudo do caso de uma escola de Angola - *Ricardo Canepa* 554

Desafios das práticas pedagógicas para a educação politécnica no Colégio Agrícola de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil - *Nara Tatiana Costa, Clésio Acilino Antônio & Fernanda Ribeiro de Souza* 565

INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA E NA SALA DE AULA 574

A autoridade docente e os modos de agir no espaço escolar na interação professor-aluno - *José Manuel Resende, Luís Gouveia & David Beirante* 575

Um olhar jurídico em torno do fenómeno da violência em contexto escolar - *Rita Fialho d' Almeida* 585

Formação de professores da primeiríssima infância: Abordagem discursiva - *Celi da Costa Bahia, Solange Mochiutt, Tatiana de Castro Oliveira & Luciana Magalhães Paiva* 591

Os alunos e a disciplina: a visão dos professores - *Carlos Alberto Gomes, Guilherme Rego da Silva & Daniela Vilaverde Silva* 599

Interações sociais em turmas multietárias na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - *Maria Talita Fleig, Gabriela Da Ros de Araújo & Jucemara Antunes* . 609

Gestão das emoções na sala de aula - *Joana Vanessa Henriques Medeiro & Mariana Grazina Cortez* 618

Envolvimento afetivo na escola e desempenho académico: Estudo preliminar no 2.º ano de escolaridade - *Sara Mendes, Íris M. Oliveira, Cristina Cruz-Mateus, Dulce Noronha-Sousa, Estrela Paulo, Rosa Martins, Cristina Machado & Raquel Fernandes* 627

A primeiríssima infância no berçário: O tempo e espaço para o bebê cooperar - *Maria Paula Ferreira Maia & Celi da Costa Bahia* 638

INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE ESTUDANTIL 646

Mobilidade internacional de jovens universitários em um contexto de desigualdades: A experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - *Alessandra Queiróz de Almeida & José Augusto Palhares* 647

Relato da Mobilidade Estudantil no Curso de Ciências da Educação da Universidade do Porto - *Nathália Inácio de Souza & Marcio da Costa Berbat* 659

INVESTIGAR COM CRIANÇAS E JOVENS 664

Pesquisa com crianças no contexto escolar: A entrada no campo e os primeiros desafios - *Denise da Silva Maia & Marlene Rozek* 665

Pelos contornos e entornos da vida e da música - a Orquestra Geração: a música e as vivências sociais dos jovens até á emergência de novas disposições individuais - *Rute Teixeira* 675

Afinal, quem são os especialistas? Jovens em abandono e em risco no papel de especialistas na investigação qualitativa em educação - *Sandra Mateus & Patrícia Amaral* 684

Jovens e a pesquisa: Entre o interior e o exterior da escola novos desvios e outros rumos ainda encobertos - *Cineri Fachin Moraes & Nilda Stecanela* 693

Estado da arte: o cenário das pesquisas sobre a sociologia da infância com enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência no contexto escolar - *Gislene C. de Souza & Emília Vilarinho* 702

Os desafios, riscos e travessuras no desenvolvimento da pesquisa com crianças - *Ana Paula B. Maletta & Magali Reis* 715

As práticas pedagógicas, os tempos e espaços da Educação Infantil – o que dizem as crianças? - *Gisele Brandelero Camargo* 724

Investigar com bebés e crianças pequenas no teatro para e com bebés - *Carla Ribeiro e Cunha* 733

Os "bebês" nas pesquisas sociológicas e educacionais contemporâneas: um estado da arte - *Magali Reis & Maria das Graças Oliveira* 742

Os quatro pilares da educação emocional: autoconsciência, comunicação, empatia e autorregulação - *Carla Silva, Olinda Faleiro, Ana Rodrigues & Sandra Correia* 752

Exercícios de autonomia e cogestão nos processos de pesquisa-intervenção-participativa com crianças e adolescentes na saúde mental - *Luciana V. Caliman, Janaína M. César, Victoria B. R. Pianca, Alana C. Simões & Anita Fernandes* 762

Metodologia dominante no Brasil na análise da relação entre juventude e trabalho - *Giuliana de Sá Ferreira Barros & Rosemary Dore Heijmans* 771

A avaliação no ensino secundário: as percepções dos alunos - *Cláudia Santos, José Matias Alves & Luísa Ribeiro* 780

Pesquisa com crianças: suas vozes sobre o espaço da Educação Infantil - *Ariadne de Sousa Evangelista & Fátima Aparecida Dias Gomes Marin* 802

Ilusões e paradoxos da cultura meritocrática: notas reflexivas - *Leonor L. Torres* 815

Meritocracia escolar e sua(s) influência(s) na condição de jovem centralmente normalizada dos alunos da escola pública portuguesa: uma análise às narrativas e racionalidades oficiais - *Henrique Ramalho* 827

Meritocracia, seletividade, equidade: que justiça(s) percorre(m) as políticas educativas e as práticas escolares? - *Aline Bernardes Seiça* 838

Nas malhas do exame: Prestação de contas, seletividade e estratificação numa escola básica suburbana - *Adriana Albuquerque* 849

Exames nacionais como instrumento de regulação da educação: o aparato operacionalizador - *Carlos Sant'Ovaia & Estela Costa* 863

Projeto educativo do empresariado e estratégias de (con)formação dos jovens portugueses no século XXI - *Camila Azevedo Souza* 874

MINORIAS, GÉNERO E EDUCAÇÃO 883

Infância, gênero e cotidiano educativo: Vivências de uma escola do interior da Bahia - *Lílian Fonseca Lima* 884

Narrativas de crianças da periferia sobre questões de gênero relacionadas ao Funk - *Maria Inês de Oliveira Sousa, Andrea Abreu Astigarraga & Fernando Ilídio Ferreira* 892

(Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche - *Flávio Santiago* 903

Sob o signo do desejo amoroso: Narrativas de meninas de uma favela de Manaus - *Judite Zamith Cruz & Vilma Mourão* 911

Avaliação da expressão musical das crianças imigrantes na Creche e Jardim de Infância de Évora - *Benedita do Socorro Matos Santos & António Nogueira de Sousa* 919

Mobilização social e o direito a estudar em escola rural no município de Itapejara D´Oeste, Paraná, Brasil - *Ivania Piva Mazur, Clésio Acilino Antônio & Nara Tatiana Costa* 930

Guia prático para educar uma sexualidade feliz - *José Manuel Resende, David Beirante & Luís Gouveia* 937

PARTICIPAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E ASSOCIATIVISMO 946

"Quereis ter bons alunos, promovei o escotismo". Apologias e aplicabilidades do método de Baden-Powell na rede escolar de Lisboa (1913-1926) - *Gonçalo Brito Graça* 947

Jogos de poderes juvenis numa associação de estudantes em Angola - *Leda Filomena Pedro Gonçalves* 958

A atuação das casas familiares rurais no baixo sul da bahia, brasil: juventude rural em foco - *Adelcio Menezes de Sousa, Mila Fiusa Wanderley Rocha & Rosineide Pereira Mubarack Garcia* 968

O protagonismo infantojuvenil e suas competências empreendedoras como iniciativas educativas e profissionais numa organização social e ética - *Marisa Batista* 980

POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE 990

Educação infantil e equipamentos culturais no município de Maceió - *Ana Maria dos Santos & Cristina Carvalho* 991

Escolarização, alunos e *fabricação* de identidades juvenis na escola pública - *Henrique Ramalho* 1000

Do sonho à realidade: políticas públicas de acesso à terra para a juventude rural - *Adelcio Menezes de Sousa, Cibele Ribeiro Pereira & Rosineide Pereira Mubarack Garcia* 1010

O programa mais educação do governo federal e sua execução na comunidade quilombola mesquita – GO - *Eliane Fernandes Limão* 1018

As estratégias de indução da ampliação da jornada escolar no Brasil e a formação integral de crianças e jovens - *Fernanda Ribeiro de Souza, Ivania Piva Mazur & Nara Tatiana Costa* 1026

Políticas de Avaliação no Contexto Brasileiro: A Educação Infantil em Foco - *Edinéia Castilho & Jordanna Castelo Branco* 1037

Políticas públicas educacionais para a infância no Brasil: Entraves, perspectivas e avanços - *Oberdan da Silva de Andrade* 1046

Projeto água em foco: letramento científico para estudantes do ensino básico - *Clarissa Rodrigues & Penha Souza Silva* 1054

As políticas para crianças e adolescentes no cotidiano escolar: O que pensam os diferentes sujeitos envolvidos? - *Patrícia Oliveira Freitas* 1064

As diferentes identidades linguísticas representadas no sistema de educação em Timor-Leste e sua relação com a questão geracional - *Karin N. R. Indart & Manuel António F. da Silva* 1073

A reforma do ensino médio no Brasil e os desafios do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - *Adriana dos Reis Ferreira* 1081

O Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti RJ e as práticas exitosas em educação infantil e alfabetização - *Flávia Miller Naethe Motta & Ana Lucia Gomes de Souza* 1091

A educação compartilhada entre a família e a creche pública: o que pensam as famílias? - *Maria das Graças Oliveira* 1100

O acolhimento institucional para crianças e adolescentes: um serviço de proteção social especial de alta complexidade no Brasil - *Blenda Carine Dantas de Medeiros* 1110

As unidades universitárias federais de educação infantil brasileiras: Um olhar para a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) - *Isabela Pereira Lopes* 1119

O Lugar das Políticas Públicas Educacionais nos Territórios de Exceção na cidade do Rio de Janeiro - *Luana Pilar Pereira de Pereira & Jussara Marques de Macedo* 1129

AUTONOMIA E CRIATIVIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Avaliação de crianças sobre os espaços de brincar oficiais de Assis (São Paulo - Brasil)

Adaliza Meloni
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
adalizameloni@yahoo.com.br
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
fatimadiasgomes@gmail.com

O trabalho tem por objetivo apresentar considerações a respeito dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil) na avaliação de crianças e abordar a importância de dar visibilidade as crianças na elaboração de políticas públicas, relacionadas a criação de espaços de brincar. Com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, reconhecemos a criança como sujeito ativo, ser completo, capaz, sujeito de direitos, produto e produtora de cultura, que se apropria dos espaços de brincar de acordo com as suas necessidades e ressaltamos a importância do brincar, como um dos elementos das culturas infantis, a partir destes posicionamentos, destacamos o papel dos espaços públicos para a interação da criança com os pares e com os adultos. Também nos fundamentamos nos pressupostos da Geografia da Infância, que discute a dimensão Paisagens da Infância, que se refere à forma como a sociedade cria materialidades destinadas ao uso das crianças. O trabalho é um recorte da nossa pesquisa de doutorado, de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso, que comporta pesquisa bibliográfica, análise de acervo documental e de campo, realizada com dez crianças de 8 a 11 anos de idade. Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo se constituíram em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas características, entrevistas com as crianças, produção do texto ilustrado e legendado, seleção visual das fotos dos espaços de brincar oficiais pelas crianças com apontamento de aspectos positivos e negativos e confecção do poema dos desejos sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar situados fora de casa na cidade de Assis (São Paulo - Brasil). Como resultados obtidos, podemos constatar que as crianças são capazes de avaliar os espaços de brincar de acordo com suas preferências e necessidades, os nossos sujeitos da pesquisa avaliaram que há espaços inadequados para o desenvolvimento do brincar e reivindicaram que gostariam que nos espaços de brincar não tivesse lixo, fosse realizada a manutenção dos brinquedos e que um maior número de brinquedos estivesse disponível.

Palavras-chave: Espaços de brincar oficiais; crianças; brincar.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade das crianças” realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente - Brasil. O estudo tem como objetivo apresentar a análise de

espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil), considerando a importância dos mesmos para a criança.

Ao considerarmos que nos espaços urbanos, as formas destinadas ao uso das crianças retratam a maneira como determinada sociedade concebe esse grupo social, colocamos que é possível analisar a visibilidade que as crianças possuem através do estudo das formas urbanas. Desta maneira, à medida que analisamos as paisagens que compõem determinada cidade verificamos a participação e visibilidade dos cidadãos nas formas existentes, inclusive, como as crianças influenciam na produção e reprodução das Paisagens de Infância.

Dialogando com estudos da Geografia da Infância e da Sociologia da Infância, analisamos questões relacionadas às Paisagens de Infância da cidade de Assis (São Paulo - Brasil) e ao dar voz aos sujeitos de nossa pesquisa, as crianças, consideramos a capacidade que possuem em avaliar as formas urbanas e nos dizer como seriam os espaços de brincar ideais para realizarem as suas brincadeiras.

Organizamos o nosso texto em tópicos que discorrem sobre a metodologia empregada na investigação, o referencial teórico a respeito da importância do brincar para as crianças e a relação da cidade com a infância, abordamos o campo de estudos da Geografia da Infância e apresentamos as constatações realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil).

1. Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa a opção metodológica selecionada foi a abordagem qualitativa. Como o objeto de estudo são os espaços de brincar situados fora de casa na cidade de Assis (São Paulo - Brasil) e experimentados por crianças de 8 a 11 anos de idade, analisados a partir do conceito paisagem, optou-se por utilizar especificamente a metodologia estudo de caso. De acordo com Maia (2007, p. 87) a metodologia estudo de caso: "[...] deve ser escolhida quando o objetivo é estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, pois seu interesse incide naquilo que o objeto em questão tem de único e particular".

Com relação aos diferentes focos da metodologia estudo de caso, Ventura (2007, p. 384) afirma que: "[...] os mais comuns são os que têm o foco em uma *unidade* – um indivíduo (caso único e singular, como o caso clínico) ou *múltiplo*, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo". No caso da pesquisa realizada, utilizando-se a coleta de dados com crianças, analisamos a visibilidade que as crianças têm na cidade de Assis (São Paulo - Brasil), por meio da identificação dos espaços de brincar oficiais e a avaliação destes sujeitos sobre os espaços de brincar oficiais da cidade. Portanto, optamos pelo estudo de caso que possui foco múltiplo.

Assim, foram analisadas as relações que os sujeitos, as crianças, mantém com o espaço, o qual é apropriado por elas a partir de suas vivências e de suas visões de mundo. Também foi realizada a análise da visibilidade de crianças, as quais se constituem em um grupo social distinto em relação às políticas públicas voltadas para assegurar espaços de brincar destinados ao desenvolvimento de brincadeiras.

Em relação a cidade de Assis (São Paulo – Brasil), apresentamos uma breve descrição. A cidade de Assis está localizada no estado de São Paulo, a oeste da capital paulista e possui uma área de aproximadamente 460, 609 Km^2. De acordo com dados da

estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010[1] a população total do município era de 95.144 habitantes e, de acordo com a previsão do IBGE, a estimativa da população do município para o ano de 2017 era de 102.924 habitantes.

Em relação aos dados populacionais do município de Assis (São Paulo - Brasil), a coleta de dados realizada pelo IBGE 2010, apontou que havia um total de 18.189 habitantes pertencentes à faixa etária 0 a 14 anos, naquele período. Tendo como base a definição de criança da Lei Federal 8.069 (1990) que considera criança a pessoa de até os doze anos de idade incompletos, podemos afirmar que o número de crianças que a cidade de Assis (São Paulo - Brasil) possui não chega ao total acima citado.

Em relação à importância da cidade de Assis (São Paulo - Brasil), na sua área de localização no estado de São Paulo, nota-se o seu destaque econômico, sendo considerada a principal cidade da microrregião a que pertence. A microrregião de Assis está dividida em 17 municípios.

As informações coletadas na pesquisa realizada foram obtidas, através de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental (acervo documental - plano diretor da cidade) e de campo. Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo se constituíram em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas características, entrevistas com as crianças, produção do texto ilustrado e legendado, seleção visual das fotos dos espaços de brincar oficiais pelas crianças com apontamento de aspectos positivos e negativos e confecção do poema dos desejos sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar situados fora de casa.

Neste trabalho, apresentamos algumas fotografias dos espaços de brincar, a partir de uma lista oficial dos espaços de brincar situados fora de casa fornecida pelo poder público local, tiramos fotografias e solicitamos que as crianças selecionassem os espaços de brincar em que desenvolviam brincadeiras. Para que as crianças fizessem a seleção visual foi apresentada a elas uma foto de cada espaço de brincar oficial.

Após as crianças observarem a foto de cada um dos espaços de brincar oficiais foi solicitado a elas que apontassem os pontos positivos e negativos destes locais e também elencassem as brincadeiras preferidas que costumam desenvolver em cada um destes espaços.

De acordo com Rheigantz, Azevedo, Brasileiro, Alcantara e Queiroz. (2009, p. 63) esta técnica de coleta de dados: "[...] possibilita identificar os símbolos, as preferências e os aspectos culturais de um determinado grupo de usuários" e os autores ainda acrescentam que a aplicação da seleção visual permite: "[...] compreender o imaginário das pessoas relacionado com o ambiente construído, considerando os impactos causados por determinadas tipologias arquitetônicas e organizações espaciais" (Rheigantz et al. 2009, p. 63).

Para a realização da pesquisa foram selecionadas um total de 10 crianças, sendo 5 crianças pertencentes a uma escola pública situada em área de exclusão social e as outras 5 crianças pertencentes a uma escola particular que atende um grupo social detentor de melhores condições de renda.

[1] Os Censos Demográficos brasileiros constituem uma série histórica de dados contada ao início de cada década, o último censo demográfico realizado foi no ano de 2010.

2. As crianças e o brincar

O brincar se constitui em uma importante atividade desenvolvida pelas crianças, possibilita a interação entre os pares, o pensar e agir no mundo e também estimula o desenvolvimento criativo e reflexivo. Wajskop (1995, p. 66) explica que o brincar na perspectiva sociocultural, "[...] define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas", por meio do brincar as crianças experimentam o mundo adulto, sem de fato adquirir as suas responsabilidades.

Essa concepção foi primeiramente elaborada por pesquisadores da Escola Russa, no início do século XX, tendo como base a crítica ao subjetivismo da psicologia ocidental e ao espontaneísmo proveniente das teorias relacionadas ao inatismo do brincar (Wajskop, 1995). A autora (1995, p. 66) citada explica que de acordo com essa concepção o brincar: "[...] é ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adulto" e ainda complementa que visto desta perspectiva "[...] é uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade única para as crianças" (Wajskop, 1995, p. 66).

Almeida (2012, p. 42) ao analisar a importância do brincar para as crianças, afirma que: "o brincar é um poderoso instrumento de diversão, de socialização, de inclusão, de desenvolvimento e de integração, além de ser um direito de todas as crianças (meninos e meninas)".

Sarmento (2003, p. 15), um dos interlocutores mais importantes entre os pesquisadores brasileiros e europeus da área da Sociologia da Infância, também argumenta sobre a importância da ludicidade: "A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis". Neste sentido, consideramos essencial a presença de espaços que possibilitem as crianças brincarem, propiciando a realização de variadas brincadeiras.

Nesta perspectiva, o nosso trabalho, ao analisar os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil), atribui valor à existência de espaços de brincar destinados ao uso das crianças e verificamos que ocorre a falta de planejamento em relação à infraestrutura que caracteriza esses espaços. Assim, na medida em que analisamos os dados coletados com as crianças, buscamos valorizar a importância que os espaços de brincar situados fora de casa possuem para as mesmas.

3. A cidade e a criança

Os estudos sobre a relação entre infância e a cidade encontram-se em andamento, ainda não está de fato consolidada uma linha de pesquisa que trate da vivência das crianças na cidade (Muller & Nunes, 2014). No caso do Brasil, também são poucos os estudos científicos que tratam dos temas infância e cidade (Muller, 2012).

Muller (2012, p. 296) coloca que: "o reconhecimento da necessidade de estudos da relação das crianças com a cidade é decorrente da ruptura da associação da infância com uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência". Com esta mudança de concepção a criança passa a ser vista como sujeito que também influencia na organização da cidade.

A cidade se constitui em um produto da ação do homem no espaço, sendo, portanto, uma construção social, caracterizada pela presença de inúmeros elementos

sociais. D. S. Maia (2007) ao definir a cidade explica que: “a cidade é a base material, portanto concreta, da vida urbana”.

Os elementos sociais e também os elementos naturais compõem o espaço urbano, dentre os elementos sociais D. S. Maia (2007, p. 1) destaca os seguintes: “as ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, as casas, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade”. Tais elementos estão em constante transformação devido a ação do homem, que modifica os elementos levando em consideração as necessidades que surgem em um determinado contexto histórico.

Em relação à propriedade dos espaços que compõem a cidade, podemos definir tendo como base diferentes perspectivas, urbanística, legal e psicológica, características dos espaços públicos e privados. O espaço privado pertence a um indivíduo, podendo o mesmo fazer variados usos desde que respeite as regras da sociedade a qual pertence. O espaço público pertence a todos os cidadãos, sendo um espaço que pode ser utilizado por todos (Almeida, 2012).

Sobre os variados espaços públicos que constituem a cidade, Almeida (2012, p. 79) evidencia a importância que possuem no plano urbano: “para os urbanistas, a importância do espaço público se dá na medida em que também organiza a cidade criando acessos, vias e espaços de expansão para a população”.

Nesta perspectiva, os espaços públicos na medida em que organizam a cidade possibilitam que as pessoas vivenciem diversas experiências que marcam a sua história de vida. Para Almeida (2012, p. 80): “cada cidadão, ao nascer ou viver em uma cidade, tem sua própria história pessoal entrelaçada com a da cidade, dotando os espaços, as ruas, os itinerários, etc. de significados que lhe são próprios”. Os espaços públicos, portanto, precisam ser organizados para possibilitar que todos os cidadãos possam vivenciar variadas experiências, tanto os adultos como as crianças.

No entanto, na realidade do planejamento das cidades de modo geral, independentemente do tamanho do aglomerado urbano convivem pessoas de diferentes faixas etárias e apesar da mudança de visão sobre a concepção de infância os diferentes lugares que compõem a cidade são planejados e construídos pelos adultos, sendo estes sujeitos os responsáveis por pensar e criar os espaços conforme as suas visões de mundo.

Isso ocorre devido à ocupação que a criança ainda possui na sociedade, sendo considerada como sujeito frágil, que precisa da proteção dos adultos, tendo limitada a sua autonomia no uso dos espaços urbanos. Em contraposição a este entendimento sobre a criança, nos fundamentamos nos postulados da Geografia da Infância.

Compreendemos que nos espaços urbanos, as formas destinadas ao uso das crianças retratam a maneira como determinada sociedade concebe esse grupo social, sendo possível analisar a visibilidade que as crianças possuem através do estudo das formas urbanas.

4. A geografia da infância e os estudos sobre as paisagens de infância

A Geografia da Infância como campo de estudos tem como objetivo perceber as relações que as crianças possuem com o espaço, evidenciando as formas como as diferentes infâncias desenvolvem a espacialidade ao interagir com seus pares e com outros grupos sociais em diferentes contextos e épocas. A criança é considerada um ser histórico-cultural, que ocupa determinado espaço e vivência um contexto histórico

específico e também um ser geográfico, desenvolvendo práticas espaciais, seu ser e estar no mundo (Silva & Carvalho, 2014).

A Geografia da Infância tem início na década de 1970, quando os estudos envolvendo crianças e suas espacialidades começam a se desenvolver (Lopes, 2013). Lopes (2013, p. 284) explica que neste contexto: "produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço".

A partir do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos no final da década de 1980 e a infância sendo considerada uma construção social e variada, passa a ter destaque nos estudos da Geografia da Infância, a dimensão Paisagens de Infância, que se refere à forma como a sociedade cria materialidades destinadas ao uso das crianças, principalmente nos espaços urbanos e também como ocorre a apropriação ou transgressão destes espaços pelas crianças (Lopes, 2013).

Em nosso país, o campo de estudos da Geografia da Infância se desenvolveu a partir dos anos 2000, até este período os estudos relacionados à infância no Brasil são provenientes da Sociologia da Infância (Silva & Carvalho, 2014).

Lopes (2008, p. 36) ao desenvolver estudos na área da Geografia da Infância, considera ao utilizar o conceito paisagem que: "[...] a paisagem, as formas presentes na superfície terrestre, são reveladoras, numa primeira instância, das relações espaciais ocorridas em determinados grupos sociais, pois elas "guardam" em suas materialidades os processos que animam as sociedades". Nesta perspectiva, através do estudo da paisagem podemos perceber a expressão que um grupo possui na organização da sociedade, "assim, na produção de seu espaço, as sociedades constroem formas (configurações espaciais), cujas funções seriam destinadas para suas crianças" (Lopes, 2008, p. 40).

Em nossa pesquisa, ao analisarmos os espaços de brincar considerados oficiais pelo poder público da cidade de Assis (São Paulo - Brasil) avaliamos as materialidades criadas para o uso das crianças. A seguir, apresentamos considerações a respeito dos espaços oficiais de brincar de Assis (São Paulo - Brasil).

5. Constatações realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre determinados espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil)

Em relação à lista oficial dos espaços de brincar públicos existentes na cidade de Assis (São Paulo - Brasil), fornecida pela prefeitura municipal da cidade, há um total de 54 espaços de brincar oficiais na cidade. Neste documento que a prefeitura enviou contendo os dados dos espaços de brincar oficiais, todos são denominados como praça.

Com base em Almeida (2012) ressaltamos a importância das praças enquanto espaços públicos que possibilitam que as pessoas estabeleçam relações, propiciando a interação entre os pares e para as crianças em especial, pois o brincar que se desenvolve nestes espaços se caracteriza pelo imprevisível, com o surgimento de situações inesperadas que consequentemente, estimulam o agir e pensar no mundo. Desta maneira, a praça é um espaço público importante para o desenrolar de relações entre as pessoas, configurando-se em um lugar de encontro e pertencimento.

No entanto, para que a praça seja considerada um local seguro, possível de ser frequentado pelos moradores, é necessário investimento para que se torne um espaço

agradável, aconchegante, iluminado, com lugares para as pessoas sentarem e com calçadas adequadas para o pedestre, inclusive com cadeiras de rodas, se locomover.

De acordo com os dados coletados com as crianças, podemos constatar que quase a metade dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil), 25 espaços, nunca foram utilizados para o desenvolvimento do brincar pelos sujeitos da pesquisa. Também verificamos que apenas um espaço de brincar oficial foi utilizado por todos os sujeitos e que há espaços de brincar oficiais conhecidos pelos sujeitos da pesquisa, mas que não são utilizados para o desenvolvimento do brincar.

O único espaço de brincar oficial da cidade de Assis (São Paulo - Brasil) que todos os sujeitos da nossa pesquisa utilizaram para o desenvolvimento de brincadeiras é a Praça Durvalino R. Coutinho (Figura 01), localizada no interior do Parque "João Domingos Coelho", popularmente conhecido como Parque Buracão. Este é um espaço de brincar muito frequentado pelas crianças da cidade.

Figura 01. Praça Durvalino R. Coutinho

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

As crianças relataram que brincaram nos brinquedos e na quadra de esportes presentes no Parque Buracão. Apontaram como características positivas os brinquedos e a área verde, no entanto, as crianças também reclamaram da falta de manutenção dos brinquedos. Apresentamos a seguir, as Figuras 01- a e 01-b dos brinquedos do Parque Buracão:

Figura 01a. Praça Durvalino R. Coutinho

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Figura 01b. Praça Durvalino R. Coutinho

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Sobre a disponibilidade de áreas verdes avaliamos com base em Almeida (2012) que é considerado um estímulo ao lúdico, portanto, este dado constatado em nossa pesquisa corrobora com o de outras pesquisas e evidencia a importância do verde para as pessoas.

Luz e Kuhnen (2013) também apresentam resultados relacionados a importância da vegetação para o contato das crianças com o espaço. Para as autoras, "a presença da vegetação, sobretudo quando abundante, parece estimular a atividade física e mobilidade das crianças, através da exploração do ambiente" (Luz & Kuhnen, 2013, p. 559).

Dentre os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil), também encontramos rotatórias. Os sujeitos da pesquisa questionaram o fato destes espaços serem considerados espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil), por se constituírem lugares perigosos para o desenvolvimento de brincadeiras.

Avaliamos que estes espaços de brincar são inadequados para o desenvolvimento do brincar, consideramos que além de perigosos, não são confortáveis, aconchegantes e muito menos convidativos para as crianças sentarem para conversar. No entanto, apesar de serem impróprias ao uso, duas destas praças foram utilizadas pelos sujeitos da nossa pesquisa para o desenvolvimento de brincadeiras, de acordo com Luz e Kuhnen (2013, p. 559): "[...] mesmo impróprias para o uso, as praças são espaços utilizados para as brincadeiras e convívio infantil".

Neste sentido, temos dados coletados que se assemelham aos resultados encontrados por Luz e Kuhnen (2013) em relação aos espaços públicos serem utilizados pelas crianças mesmo quando apresentam condições vulneráveis quanto a riscos físicos e sociais.

Em relação aos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil) podemos constatar que poucos possuem brinquedos disponíveis para as crianças utilizarem no desenvolvimento de brincadeiras, com base em Santos (1988) as paisagens estão sujeitas a mudanças, no entanto, o processo de inovações não ocorre de forma homogênea, acarretando a presença ou ausência de estruturas e formas nas paisagens. Avaliamos também que no caso dos espaços de brincar analisados, os poucos espaços que possuem brinquedos apresentam formas envelhecidas.

Outros aspectos que as crianças apontaram nas produções dos textos ilustrados e legendados e no poema dos desejos foi a questão da limpeza e da segurança dos espaços de brincar oficiais, pois as crianças reivindicaram que gostariam que não houvesse lixo e que houvesse mais segurança, para as crianças a situação em que os brinquedos se encontram pode provocar riscos de acidentes.

Desta maneira, consideramos que o brincar livre e criativo é influenciado pelas condições dos espaços de brincar, pois as crianças não manifestam vontade de frequentar

espaços que não tenham condições adequadas de limpeza e de segurança e que não possuem vegetação e brinquedos.

Considerações finais

Ao observarmos os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil) destinados à utilização das crianças, constatamos que os mesmos não são apenas de uso exclusivo destes atores sociais e avaliamos a importância de a criança ter contato com pessoas de diferentes idades, até mesmo por conta de aprender brincadeiras, as quais compõem o patrimônio cultural.

Consideramos, por meio do estudo dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil), que as crianças precisam ser mais ouvidas nas políticas públicas urbanas implementadas. Os resultados obtidos apontam que os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (São Paulo - Brasil) não foram planejados de acordo com as necessidades dos sujeitos da pesquisa, pois os brinquedos não são elementos presentes na maioria das praças e para as crianças a presença de brinquedos e de vegetação se constitui em atributos ambientais importantes de um espaço de brincar, estimula o desenvolvimento do lúdico.

Concluímos nossa análise, com base nos dados coletados, que a Paisagem de Infância ideal para as crianças da nossa pesquisa está relacionada à presença de brinquedos, de vegetação, à limpeza, à segurança e à existência de uma ampla área, sendo estes os elementos que propiciam o desenvolvimento do brincar.

Referências Bibliográficas

Almeida, M. T. P. de (2012). *O brincar das crianças em espaços públicos* (Tese de doutoramento, Universidade de Barcelona, Espanha). Recuperado de: www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/96172/01.MTPA_TESE.pdf

Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Lopes, J. J. M (2008). As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *Educação em Foco*, *13*(2), 31-44. Recuperado de: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf

Lopes, J. J. M. (2013). Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educação Pública*, *22*(49/1), 283-294. Recuperado de: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915

Luz, G. M., Kuhnen, A. (2013). O uso dos espaços urbanos pelas crianças: Explorando o comportamento do brincar em praças públicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *26*(3), 552-560. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000300015

Maia, D. S. (2007). A rua e a cidade. Recuperado de Revista Eletrônica de Jornalismo Científico: http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=25&id=277

Maia, G. Z. A. (2007). Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: L. M. Machado, G. Z. A. Maia, & A. C. F. B. Labegalini (Eds.), *Pesquisa em Educação: passo a passo* (pp. 83-94). Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação.

Muller, F., & Nunes, B. F. (2014). Infância e Cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade, 35*, 629-996. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00659.pdf

Muller, F. (2012). Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação & Realidade, 37*(1) 295-318. Recuperado de http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16161

Rheingantz, P. A., Azevedo, G. A., Brasileiro, A., Alcantara, D., & Queiroz, M. (2009). *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura.

Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Autor Hucitec.

Sarmento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.

Silva, J. B., & Carvalho, J. F. (2014). Entrevista com Jader Janer Moreira Lopes. *Olh@ares*, *2*(2), 301-334. Recuperado de https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/issue/view/4

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, *20*(5), 383-386. Recuperado de http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, *92*, 62-69. Recuperado de http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859

Minigolfe para cegos – Desenhar para quem não vê – um projeto com visão

Luísa Orvalho
UCP, CEDH, Católica Porto, Portugal
luisa.orvalho@gmail.com; lorvalho@ucpcrp.pt
Mª da Glória Oliveira G. Neto Leite
Agrupamento de Escolas José Estêvão, Portugal
f162@aeje.pt

Pretende-se com esta comunicação partilhar uma experiência inovadora e inclusiva, protagonizada pelos jovens finalistas dos cursos profissionais, da realização de Provas de Aptidão Profissional (PAP) coletivas intercursos, do Agrupamento de Escolas de José Estevão, (AEJE), em Aveiro, nos anos letivos 2016/17 e 2017/18. Postos perante uma atividade lúdica de prática de minigolfe, os alunos do 3º ano do curso profissional de Design Industrial decidiram avançar para a criação de equipamento adaptado para a prática desta modalidade, mas para cegos, uma vez que a mesma não existia. O apoio e incentivo do empresário da área, impeliram os alunos a trabalharem, bem como os seus professores, para levarem a cabo o projeto da primeira Prova de Aptidão Profissional (PAP) Pública Coletiva Intercursos. Intercursos porque, para dar resposta a tão arrojado desafio, foi preciso envolver outros alunos do 3º ano dos cursos de Química Industrial, Apoio à Gestão Desportiva, e ainda do 2º ano do curso de Fotografia (2016/2017). No presente ano letivo, alargámos a abrangência do projeto e da PAP aos alunos do 3º ano do Curso de Programação e Sistemas Informáticos, de Técnico de Serviços Jurídicos, iniciando nos alunos do 1º ano de Técnico de Desporto o sentido de trabalho colaborativo. A premência de abertura da sala de aula de e para o mundo, da construção de um currículo ajustado e ajustável às necessidades dos alunos e da sua preparação para o mundo de trabalho e de empregos; de desenvolvimento de competências fundamentais para o trabalho de equipa, para a comunicação, para o rigor e excelência devem impulsionar os professores a serem ousados e a apostarem em projetos consentâneos com o que fará sentido para cada um dos alunos, de acordo com o seu contexto e com a sua realidade.

Palavras-chave. Educação e formação inclusiva; projeto de aptidão profissional; aprendizagem baseada em projetos.

Introdução

A vida da Escola do século XXI andará indelevelmente aliada ao mundo para o qual queremos preparar as nossas crianças e os nossos jovens. Termos uma Escola fechada ao que à sua volta se desenvolve, será votar a sua comunidade educativa a um eterno fazer de conta que se ensina e fazer de conta que se aprende. De facto, constatamos diariamente no terreno que esta escola do ontem, (do século XIX) que procura formar jovens no século XXI do tempo presente e a prepará-los para os desafios de amanha, sofre de anacronismos que urge reparar. Esta transformação/reparação, no nosso ponto de vista, deve iniciar-se dentro da sala de aula e levar esta para o Mundo. Melhor, o Mundo deve

constituir-se como uma Sala de Aula com desafios permanentes aos alunos; que os impele ao questionamento, ao raciocínio, a olhar para os obstáculos com fontes de motivação para se chegar às soluções brilhantes e fomentadoras de um mundo melhor. A premência de abertura da sala de aula de e para o mundo, da construção de um currículo ajustado e ajustável às necessidades dos alunos e da sua preparação para o mundo de trabalho e de empregos; de desenvolvimento de competências fundamentais para o trabalho de equipa, para a comunicação, para o rigor e excelência devem impulsionar os professores a serem ousados e a apostarem em projetos consentâneos com o que fará sentido para cada um dos alunos, de acordo com o seu contexto e com a sua realidade. A conceção, desenvolvimento e avaliação da primeira e segunda PAP coletiva do AEJE, fruto do desenvolvimento de um Projeto criado por alunos dos cursos profissionais, constitui o exemplo do que deixámos atrás enunciado na teoria.

O Projeto Minigolfe para Cegos, como resposta a um problema real

A introdução de mudanças nas organizações é um processo complexo e por demais demorado. Nas organizações escolares as mudanças são ainda mais demoradas, mais dolorosas já que, são vistas em primeira instância, como imposições, mudanças de paradigmas de razoabilidade duvidosa, feitas apenas de experimentações momentâneas. Atentando nas alterações às práticas de sala de aula, então as tensões aumentam exponencialmente. A implementação destes projetos não passou incólume a estas tensões, e às dificuldades de se encarar a sala de aula, como uma "arena de articulação curricular diferenciada". Quisemos fazer deste projeto um modelo de trabalho diferente e diferenciado em sala de aula que obrigasse professores, alunos, pais e encarregados de educação a enfrentarem o currículo como meio para colocar em ação saberes aprendidos. O projeto "Minigolfe para Cegos", inovador e original na sua génese e ao nível da conceção da ideia, tem sido também, ao nível da abordagem curricular, das estratégias de avaliação, ao nível do trabalho de equipa, mas sobretudo ao nível do trabalho escolar interdisciplinar entre docentes. De facto, este projeto, que não está isento de obstáculos, dificuldades e de constrangimentos, não deixa de ser pioneiro, por partir da sala de aula para o mundo, tendo sempre, e em primeiro lugar, o projeto de vida de cada aluno como centro de toda a atuação dos professores e da missão da escola. Partimos de uma ideia de um aluno que quis fazer diferente e porque de facto consideramos primordial dar a voz aos alunos e porque os alunos dos cursos profissionais, como todos os outros, devem ser donos das suas próprias aprendizagens com sentido. Partimos para o terreno com sonhos, ideias e com ideais. Construímos conhecimento a partir da realidade e do mundo da deficiência visual.

A conceção deste projeto permitiu, num primeiro momento, ano letivo 2016/17, a criação de uma equipa de trabalho com professores e alunos de todos os cursos profissionais de 3º ano, bem como dos alunos do 2ºano, do Curso de Fotografia responsáveis pelo acompanhamento fotográfico de todo o projeto, e do vídeo motivacional do mesmo. Alargou-se a sua abrangência, no ano letivo 2017/18, ainda aos alunos dos cursos profissionais de T. de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e T. de Serviços Jurídicos, e iniciando nos alunos do 1º ano de Técnico de Gestão de Desporto o sentido de trabalho colaborativo. A conceção do projeto foi partilhada, envolvendo todos os intervenientes diretos, mas também os parceiros que se empenham em serem facilitadores do trabalho a desempenhar, bem como analíticos e construtivamente críticos, como *experts* em algumas matérias mais específicas. Este

projeto tem especial relevância pedagógica porquanto encerra por si só o espírito presente no AEJE e no seu Projeto Educativo o qual releva na sua Visão Estratégica:

> O desenvolvimento de competências académicas, profissionais, tecnológicas, de trabalho, de comunicação, sociais, afetivas e éticas; A promoção, num clima de liberdade responsável, do sentido do coletivo, dos valores da solidariedade, do respeito mútuo, da tolerância, da autonomia e do esforço, enquanto elementos essenciais à construção do conhecimento; A dinamização cultural, através da interação com parceiros do meio local, regional e nacional, numa perspetiva de ligação ao meio envolvente e ao mundo; O aprofundamento de metodologias centradas no aluno. Por outro lado, permite complementar a nossa Missão enquanto organização de serviço público a qual visa promover o sucesso de cada um dos seus alunos, em cada momento do percurso educativo e formativo, particularmente o que respeita aos alunos dos cursos profissionais promovendo o desenvolvimento das suas competências de forma adequada ao desenvolvimento harmonioso das suas capacidades, habilitando-os a exercer uma cidadania ativa, responsável e empreendedora, pautada pela noção de serviço social. O projeto e o PE pautam-se pela Valorização do indivíduo, em todas as suas vertentes; pela aceitação da diferença, promovendo uma cultura de inclusão que permite o desenvolvimento das potencialidades de cada um (PE do AEJE, p. 6).

Este trabalho veio ainda permitir uma melhoria global do aproveitamento escolar dos alunos dos cursos profissionais. Pela sua visão de inclusão da pessoa com deficiência é ele próprio um exemplo de inclusão escolar, uma vez que conta com a colaboração de um conjunto de alunos com necessidades educativas especiais com aprendizagens diferenciadas, incluindo em forma de projeto alunos de todos os cursos de 3º ano. O projeto tem contribuído para a inclusão de alunos que manifestam mais dificuldades de aprendizagem e para a melhoria da sua integração. O reforço das parcerias, a partilha das práticas de interdisciplinaridade e do trabalho em equipa tem permitido, elevar a qualidade da cultura e a missão do AEJE.

Do ponto de partida

O documento "O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória", publicado pelo ME e homologado pelo Despacho 6478/2017, de 26/7, apresenta-se estruturado em Princípios, Áreas de Competências e Valores. A visão do aluno no final da escolaridade obrigatória é o referente comum que, com base nos princípios orientadores devem pautar toda a ação educativa. Os valores e as competências a desenvolver para ter jovens perseverantes, com pensamento crítico, que querem aprender mais, configuraram as mudanças intencionadas e fundamentais na "organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular" (2017, p. 8) para produzir os impactos no aluno, em relação ao modelo de pessoa que queremos educar.

É este um dos caminhos certamente. Que não se atrase mais a possibilidade de mudança… As mudanças deverão partir, simultaneamente, das escolas e do poder público e serem desejadas pela comunidade escolar e educativa. Só pessoas comprometidas podem levar por diante a Mudança. Porque nos focamos na mudança e nas suas implicações sobre o aluno que nos propomos relatar o que fizemos de forma distintiva e estamos a dar conta do percurso traçado e levado a cabo. Queremos dar conta de um percurso sinuoso, muito exigente, completamente "fora da caixa da dimensão pedagógica" e, por isso, desafiador e desafiante; estimulante; congregador e

simultaneamente fomentador de visões tantas vezes antagónicas como complementares no que às metodologias de sala de aula e aos seus resultados respeita. É ainda, inovador, criativo, integrador e inclusivo. Na sequência do trabalho iniciado no ano letivo de 2016/2017, primeira PAP "Minigolfe para cegos", pelos alunos do 3º ano dos cursos profissionais do AEJE, trabalhou-se, no presente ano letivo, 2017/18, no aperfeiçoamento e aprofundamento, na segunda PAP coletiva intercursos. A melhoria e o aprofundamento são consequência das necessidades evidenciadas pelos utilizadores cegos da pista, bolas e tacos criados, anteriormente, e dos novos desafios lançados pelo empresário "Minigolfe da Costa Nova" e da "Luso Golfe". São ainda consequência direta da organização do 1º Torneio de Minigolfe para Cegos que ocorreu no dia 29 de maio, na Escola Secundária José Estêvão e cuja responsabilidade de organização esteve acometida aos alunos e professores dos Cursos Profissionais envolvidos. Este ano fizeram-se seis novas pistas de minigolfe adaptadas e com novos e diferentes graus de dificuldade; aperfeiçoaram-se, com recurso a tecnologia, os tacos e as bolas; elaborou-se o suporte de logística, acolhimento e acompanhamento dos cegos; criou-*se software* específico de monitorização de resultados por parte dos participantes cegos. A patente do projeto foi já, numa primeira fase, objeto do primeiro pedido de registo junto das entidades competentes por duas alunas do 3º ano do curso T. de Serviços Jurídicos. Neste caso, as alunas envolvidas refizeram todo o trabalho sob propostas dos serviços centrais públicos responsáveis pela aprovação das patentes num esforço hercúleo para cumprir prazos curtos e demais exigências.

Objetivos do Projeto "Minigolfe para cegos"

Os objetivos essenciais traçados para o Projeto inovador foram:

1. Partilhar a conceção do projeto por todos os intervenientes diretos desde o (re)início do mesmo, com parceiros facilitadores do trabalho a desempenhar, analíticos e construtivamente críticos, bem como alguns experts.
2. Fomentar o trabalho em equipa, através de projetos integradores de saberes de diferentes áreas disciplinares;
2. Consolidar o trabalho experimental focado no lazer e na vida quotidiana;
3. Propiciar aos alunos aprendizagens com sentido;
4. Desenvolver a capacidade de concentração e de execução das tarefas propostas;
5. Sensibilizar para o desenvolvimento de projetos para a pessoa com deficiência, particularmente para os cegos;
6. Contribuir para o desenvolvimento de estilos de vida saudável;
7. Proporcionar aos alunos percursos de aprendizagens suportados em ferramenta de gestão de problemas detetados;
8. Promover o sucesso educativo através de modelos pedagógicos diferenciados e focados no aluno como centro da aprendizagem;

O caminho que se constrói todos os dias com o esforço coletivo interno e externo

É tempo de AGIR, de passar agora à ação. Usar o digital ao serviço da humanização da escola. A parafernália das novas tecnologias pode ajudar os alunos a autorregular a aprendizagem, a fazer a avaliação diagnóstica, a desenvolver projetos de pesquisa,

> conceber projetos âncoras sobre áreas de educação e formação e de problemas do quotidiano da própria comunidade, ou da futura profissão, factos da vida de um território, para que a aprendizagem ganhe significado. A tecnologia é um auxiliar muito importante para a funcionalidade da vida. Os professores ajudam nessa tarefa, sendo os principais mediadores e facilitadores dos desafios colocados aos alunos (Orvalho, 2017, p. 8)

Do ponto de vista técnico, o trabalho fundamentou-se na adaptação da estrutura do jogo de minigolfe para o *handycap* visual, através da identificação tátil do percurso, uma adaptação do percurso à mobilidade reduzida, fazendo a adaptação da bola e do taco às condições do *handycap.* Não existiam no mercado quaisquer respostas a este nível. Por outro lado, o redesenho da bola foi pensado com base nas potencialidades dos novos materiais, nomeadamente os polímeros. A adaptação do taco é feita com recurso a identificadores e sensores sonoros. Se do ponto de vista técnico este trabalho poderia até ser suficiente, no que respeita à parte pedagógica, o projeto continuou em plena fase de desenvolvimento e de aperfeiçoamento durante o ano letivo de 2017-2018, porquanto a articulação de alunos dos quatro cursos do 3º ano para a apresentação de PAP conjunta, é por si só um verdadeiro desafio, atendendo a que no ano anterior este foi o modelo usado pela primeira vez. Este é, pois, um caminho que se tem desbravado diariamente. Os alunos envolvidos, depararam-se com dificuldades acrescidas no âmbito da articulação do trabalho prático e da sua estruturação para a PAP final. Preocupa-os o papel de cada um, mas preocupa-os o papel do coletivo, uma vez que ninguém pode falhar para o bem de todos. Os professores dos diferentes cursos têm feito um esforço acrescido em ajudar a delinear, planear e conceber a apresentação final da PAP comum. O caminho conjunto dos quatro cursos tem sido, por si só, motivo de enorme desafio. Por este motivo, decidiu a equipa pedagógica do presente ano letivo marcar para fevereiro uma pré-apresentação da PAP coletiva, no sentido de preparar os alunos numa daquelas que consideramos ser uma das competências mais importantes que o aluno deve ser portador na sua bagagem à saída do 12º ano – comunicação - oral (neste caso). Saber expressar-se com clareza, com discurso fluído e compreensível para quem os escuta; suficientemente claro e simples, foi um dos objetivos que pretendemos atingir. Quis também a equipa pedagógica dotar os alunos da consciencialização plena da responsabilidade que lhes estava acometida, das tarefas e dificuldades com as quais teriam de se bater entre fevereiro e 29 de maio de 2018, dia da defesa da PAP perante o júri. O papel do júri da pré-apresentação da PAP foi decisivo para fomentar a reflexão interna, para a tomada de consciência dos alunos do caminho percorrido, dos pontos fortes do projeto e dos pontos a serem trabalhados para uma melhoria contínua.

O trabalho conjunto assumido com orgulho, para promoção dos cursos do ensino profissional centrou-se no desenvolvimento de competências, saberes no aluno, partindo da construção do seu próprio conhecimento e da abordagem articulada e diferenciada do currículo, que novamente culminou numa apresentação pública da PAP, que se considera inovadora. O desenvolvimento do projeto, a sua divulgação ao nível nacional e internacional, a sua apresentação pública em Évora, no ano letivo 2017, em formato de poster (Orvalho, L, Matias Alves, J. & Azevedo, J., Coords, 2017, pp. 121-125), nos Encontros AR RISCAR VI, da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto (http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/encontros-arriscar-VI); a candidatura ao Concurso da Fundação Ilídio de Pinho e a distinção com uma Menção Honrosa reconheceram o esforço desenvolvido e o trabalho meritório, no ano de 2016/2017.

Por outro lado, os *stakeholders* externos ao AEJE têm-se mostrado deveras interessados em apoiar e em desenvolver o projeto nas suas diferentes vertentes. Assim, contámos no presente ano letivo com o apoio da Incrível Tecla, empresa de Aveiro que muito contribuiu para o sucesso na parte da elaboração final dos tacos adaptados. A empresa Minigolfe Costa Nova, que entusiasticamente acolheu o projeto desde o início, levou a que no decorrer do mês de maio de 2018, se realizasse o Minigolfe *Summit*, na Costa Nova, o qual terminou no dia 29 de maio, pp, com a realização do 1º Torneio de Minigolfe para Cegos. O movimento lionístico nacional e internacional, através do Lions Clube de Santa Joana de Aveiro tem apoiado a divulgação do projeto ao nível internacional, particularmente nas Convenções que decorreram em Braga, entre 20 e 22 de abril deste ano, na presença do Presidente Internacional do Lions. Ainda durante o mês de abril recebemos uma delegação de diferentes países europeus, (Chipre, Rússia, Polónia e Bélgica), dos Lions para conhecer as potencialidades do projeto que muito contribuiu para a sua internalização. As Federações Nacional e Internacional de minigolfe (portuguesa, europeia e mundial) aprovaram e adotaram a modalidade e as regras concebidas pelos alunos, neste Projeto. A 11 de maio de 2018, a convite da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto, este projeto foi apresentado nos Encontros AR RISCAR VII, em Torres Vedras, Hotel Golfe Mar, no Painel 3 - "Caminhos 4.0", com intervenção partilhada entre a coordenadora e alguns dos alunos integrados no Projeto (http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/encontros-arriscar). No dia 10 de maio o projeto recebeu nova Menção Honrosa da Câmara Municipal de Aveiro no âmbito do concurso "A Tua Ideia Conta". No dia 4 de julho, no Encontro Nacional do Programa Nacional Promoção de Sucesso Escolar, e a convite da Unidade de Missão, este Projeto foi apresentados a todos os participantes.

O Projeto colheu o interesse dos muitos participantes, sobretudo do Senhor Secretário de Estado da Educação e do Senhor Ministro da Educação presentes no mesmo, experimentando ambos o jogo de acordo com as regras apresentadas pelos alunos. Finalizando, no presente ano letivo foi feita a segunda PAP coletiva do AEJE, no dia10 de julho de 2018, entre as 09h 30 e as 13h 30 horas, com a presença e intervenção de todos os alunos, professores e diretores de curso, representantes das escolas vizinhas, cegos convidados para participarem, além dos membros do Júri, conforme se ilustra nas Figuras 1, 2 e 3.

Figura 1. Apresentação perante o júri da PAP

Figura 2. Júri da PAP

Figura 3. Apresentação da 2ª PAP "Minigolfe para Cegos, dia 10 de julho de 2018

Esta apresentação culminou o percurso do presente ano e formalizou o trabalho desenvolvidos ao longo do ano letivo 2017/18.

Consideramos que o trabalho feito, e sobretudo aquele que foi apresentado em 29 de maio de 2018, orgulha alunos e professores e toda a nossa comunidade educativa. A presença massiva da ACAPO – Porto, com a participação de cegos e amblíopes que passaram o dia na Escola – Sede do AEJE, envolvidos no Torneio, enriqueceu sobremaneira a nossa tarefa. Os alunos do Agrupamento de Escolas de Aveiro foram participantes entusiastas e ativos durante a maior parte das fases que antecederam o 1º Torneio, tornando esta ideia, memorável e, sobretudo, transmitiram aos alunos a importância do trabalho que realizaram. O Programa do Torneio contemplou ainda uma visita guiada ao Museu de Aveiro, previamente planeada com os serviços pedagógicos do mesmo, bem assim, pelos alunos dos cursos profissionais, mostrando a preocupação pela organização de um evento dinâmico, preocupado com os seus participantes ao nível desportivo e cultural. Os meios de comunicação escritos e visuais têm-nos procurado como exemplo de fazer bem e diferente na Escola Pública, como exemplo do que é possível fazer para que os alunos detenham as competências e melhorem as aprendizagens, partindo da gestão flexível do currículo.

Em jeito de conclusão

> Por outro lado, a sociedade enfrenta atualemente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem" (in Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

O que temos procurado neste projeto é fazer do mundo uma sala de aula e manter em permanência e no centro da nossa atuação a aprendizagem com sentido para todos os alunos. Não é fácil, mas também não estamos à espera que o seja. Manter o modo "reprodução", em sala de aula, seria sempre mas fácil de sustentar e de manter o aparente sucesso das aprendizagens, contudo, o mundo muda a cada hora, os alunos – futuros cidadãos interventivos e independentes, com pensamento crítico, interventivos, e esclarecidos, devem ser preparados para o difícil , para o desafio de pensar e atuar, de perceber, de ser exigente e rigoroso consigo e com o outro, mas ser empático, solidário, saber qual é o seu papel e o que se espera de cada um e de todos eles. Isso é o que a sociedade espera que a Escola atue e prepare os alunos para serem obreiros de um mundo melhor. É este o testemunho de projeto que nos orgulhamos de trazer e que está alinhado pelo referente comum, que deve pautar toda a ação educativa, como estipula "O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória", publicado pelo ME e homologado pelo Despacho 6478/2017, em 26 de julho.

> "Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.
> O professor, assim, não morre jamais..." (Rubem Alves,1994, p. 4)

Referências Bibliográficas

AEJE (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas José Estêvão*. Aveiro.

Alves, R. (1994). *A Alegria de Ensinar* (3ª ed.). Brasil: Ars Poética Editora Ltda. Recuperado de http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Recuperado de https://dre.pt/application/conteudo/115652962

Despacho nº 6478/2017, 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Recuperado de https://dre.pt/application/conteudo/107752620

Orvalho, L. (2017). Uma escola diferente: Caminhos para ensinar e aprender no século XXI. In *Desafios 22, Cadernos de Trans_formação* (pp. 6-12). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação Psicologia, SAME. Recuperado de https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/22_cadernos_desafios_

Leite, M. G. (2017). Minigolfe para cegos. Desenhar para quem não vê. Um projeto com visão: In *Desafios 22, Cadernos de Trans_formação* (pp. 40-57*).* Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação Psicologia, SAME.

Recuperado de https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/22_cadernos_desafios_

Leite, M. G. (2017). Minigolfe para cegos ou a construção de um percurso comum para o primeiro Projeto de Aptidão Profissional conjunta. In Orvalho, L, Matias Alves, J., & Azevedo, J. (Coords), *(Re)encontrar e projetar o ensino profissional para o século XXI* (pp.121-125). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação Psicologia. Recuperado de https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/e_book_24.05.2017

O governo dos corpos das crianças e a supressão da liberdade para brincar e se movimentar na educação de infância[1]

Roselaine Kuhn
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
roselainek@yahoo.com.br
António Camilo Cunha
Universidade do Minho, Portugal
camilo@ie.uminho.pt
Andrize Ramires Costa
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
andrizec@yahoo.com.br

Governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes o corpo e a alma, instrumento da anátomo-biopolítica para que sejam integradas nas formas de vida partilhadas na modernidade. Na cultura ocidental emerge a combinação entre hierarquia e padrão, norma na qual todas devem se enquadrar, fomentada pelas artes de governo a partir do final do século XVIII para que os corpos-objetos sejam reunidos, ordenados, classificados, distribuídos, utilizados e produzidos por forças associativas excludentes, conforme cada papel e finalidades prescritas. Toda existência humana moderna é governada individual e coletivamente, tornando-se passivo objeto de comando, controlo, gestão, medida e organização, funções pré-estabelecidas pelos dispositivos que detém esse poder: a escola e a família. Para haver governo da infância foi necessário criá-la como objeto de análise, classificação e diferenciação. A nosopolítica que a contorna é a mesma que vai-lhe autorizar uma nosoinfância preconizada em etapas, determinações, proposições de limites e medidas hierárquicas dicotómicas: crianças sadias-doentes, exemplares-delinquentes, normais-anormais, coligidas nas estratégias de governo pois é preciso educá-las, tratá-las, socializá-las, medicalizá-las, lançá-las nas estatísticas, enfim, fazê-las existir. O biopoder normalizador e a constituição de uma rede conceitual estabelecem o que é ser sujeito moderno através do poder disciplinar. A dimensão lúdica corpórea da criança é colocada ao serviço da aquisição de saberes e habilidades prescritas pelos adultos, a fim de que atinjam padrões motores pré-definidos pelas ciências. O poder exercido pelos adultos suprime as experiências lúdicas legítimas forjadas na corporeidade da criança e no diálogo original e singular do corpo-mundo. Para a criança brincar é como respirar e se movimentar em liberdade constitui ação imanente e essencial ao autodesenvolvimento. A educação, entendida modernamente como aquela que conduz o outro de modo formativo e corretivo, ocupa-se dos recém-chegados ao processo civilizacional e, de modo econômico, os tange eficaz, duradoura, suave ou explicitamente de modo violento, materializando-se num eficiente dispositivo de poder sobre os miúdos. Para tal é necessário suprimir o que os liberta e promove a autonomia e a criatividade: brincar e se movimentar em liberdade rompe com a camisa-de-força do governo dos corpos e, portanto, não tem um lugar legitimamente assegurado na educação moderna.

Palavras-chave: brincar e se movimentar; nosoinfância; biopoder.

[1] Investigação financiada pela CAPES – Brasil, realizada durante o Doutoramento em Estudos da Criança (UMinho - Portugal).

O governo da infância e as ciências modernas

O medo nos governa.
Essa é uma das ferramentas de que se valem os poderosos.
(Eduardo Galeano)

Governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes o corpo e a alma, efeito e instrumento de uma anátomo-biopolítica sobre os corpos a fim de que sejam "integradas" na cultura e conduzidas para determinados "lugares" da sociedade e às formas de vida partilhadas forjadas pela modernidade (Veiga-Neto, 2015, p. 55).

Na cultura ocidental emergem combinações entre a "média" e hierarquizações de grupos e indivíduos considerados mais ou menos capazes. A média é o padrão, a norma na qual todos devem se enquadrar e que, a partir do final do século XVIII, começou a ser pretendida intensamente pelas "artes de governo" dos corpos de modo a reuni-los, ordená-los, classificá-los, distribuí-los e produzi-los por forças associativas e excludentes, conforme cada finalidade à eles prescritas. A existência humana passou a ser governada transformando os sujeitos em passivos objetos de comando, controlo, saberes de gestão, medida, cálculo, organização e aperfeiçoamento das funções pré-estabelecidas pelos dispositivos de governo (Carvalho, 2015, pp. 25-26).

Diante disso, surge a questão: como e por que governar a criança e a infância? Governando o corpo através de uma nosopolítica enquanto *modus operandi*, forjando tipos distintos e identificáveis, por diferenciação, para efeitos classificatórios:

> Para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e de diferenciação. A nosopolítica que contorna a infância e a governa é a mesma que vai-lhe autorizar uma nosoinfância: infância classificada em etapas, em processos, em condições determinadas, proposições de limites para o seu início e término, reunião de medidas igualitárias e, por consequência, hierárquicas – crianças sadias, doentes, delinquentes, exemplares, bons e maus futuros cidadãos, crianças normais e anormais, infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito – mas não tudo – educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir (Carvalho, 2015, pp. 26-27).

Para Foucault (2000), a modernidade engendrou o conceito de sujeito através da constituição de uma rede conceitual e narrativa que estabeleceu o que é ser e como nos tornamos sujeitos através do biopoder, em que o poder disciplinar foi uma ferramenta importante ao comando normalizador dos governantes. O aparecimento das ciências humanas nos séculos XIX e XX inaugura o "homem novo", aquele que vive, trabalha e ocupa um espaço vacante caracterizado por uma ausência. Nessa lacuna, um "novo espaço epistemológico é deflagrado, possibilitando a emergência da biologia, da filologia e da economia. Será também nesse espaço que as filosofias do homem e as ciências humanas emergirão." É nessa vacância que a racionalidade iluminista destina uma posição em que o homem emerge como "hóspede" de um lugar ambíguo: como sujeito e objeto, sujeito que conhece e objeto para um saber (Resende, 2015, p. 128).

Essa dicotomia é instaurada pela bipartição das ciências humanas e sociais de um lado, e as ciências naturais e exatas de outro, onde o discurso da cientificidade passa

a ser a verdade a ser perseguida, tanto pelo sujeito que conhece como por aquele que é objetificado:

> Uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo de validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que ele pode «cientificamente conhecer». O conhecimento «científico» sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzido ao silêncio outros discursos (Muchail, 2004, p. 54 citado por Resende, 2015, p. 129).

O governo é entendido como a ação de condução do outro, de exercício da autoridade sobre os outros governados pelo mando, dominação e administração. À frente do governo da infância, dentre os poderes institucionalizados que operam e refreiam os corpos doentes [hospitais e hospícios], os corpos marginalizados e criminosos [cárcere], os corpos a serem disciplinados [exército], estão a escola e a família. A governamentabilidade é o exercício permanente que entrecruza o comportamento de todos e de cada um de modo homólogo: "Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais" (Foucault, 2008, p. 143 citado por Veiga-Neto, 2015, p. 52), o que corresponde a todas formas de gestão do estado republicano sobre o coletivo de cidadãos e sobre os indivíduos, nunca como alvos inertes.

A infância foi o foco precípuo das estratégias de governo pois emerge correlacionada com a população como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade moderna normalizada: "Nesta sociedade, a infância consolida-se na população" associada ao projeto de uma "tecnologia de população" que, no centro, a infância soa como o prenúncio de uma possível renovação, "espécie de dobradiça entre o velho e o novo". Através das estratégias de normalização social e mecanismos de controlo, as grandes ordens de saberes normalizadores prometiam que "corrigir, educar e medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nela há." (Foucault citado por Carvalho, 2015, p. 27). E o inverso também é prescrito: a psicanálise procura na infância os desvios do adulto.

Governo dos corpos e colonização das almas: estatuto ontológico da normalização

Na educação moderna, as formas de governo ocupam um "lugar de honra": as instituições formativas e corretivas ocupam-se daqueles "recém-chegados" ao processo civilizacional e de modo "econômico" os conduz de forma mais eficaz, duradoura e menos explicitamente violenta, materializando-se num eficiente dispositivo de poder "agonístico" sobre os indivíduos (Veiga-Neto, 2015, p. 54). A escola moderna sustenta-se nessa racionalidade utilizando-se das estratégias de coerção subjetiva. As táticas de governo da infância figuram naquilo que se entende por infância a ser educada: "um período da vida em que o ser humano é passivo de todo tipo de condução e cuja capacidade de resistência a tal condução é muito pequena face a todo conjunto de manobra de governamentabilidade a qual a infância se sujeita". Ontologicamente constituem-se convicções acerca do adulto eficiente, aquele "que realiza a infância no que se tornou" (Carvalho, 2015, p. 27) e, para tal, forja-se um saber-poder na pedagogia

moderna como ciência da educação situada no campo das ciências humanas. A infância é um dos objetos dessa ciência e ocupa o espaço do soberano submisso ou do espectador olhado (Foucault, 2000), o que indica que na sua gênese a representação moderna de criança é sinónimo de incapacidade de participação.

A indicação da "normalidade e a média" compõe os sintomas de ajustamento utente na tensão do "teatro dos incapazes" (Carvalho, 2015, p. 31), onde o mais normal dos seres é reconhecidamente incapaz de fazer determinadas tarefas, uma postura que banaliza a diferença que há em cada ser humano. Os incapazes são classificados como fracos e perigosos, porque a própria condição de vulnerabilidade pode desencaminhá-los: há que se proteger as crianças porque sua suposta fragilidade as põe em risco.

Para Foucault (1993), a alma, entendida como as forças psíquicas que exercem também um poder sobre o corpo, habita e aprisiona o corpo, e daí sua tese sobre a biopolítica: a anuência da subserviência do corpo-objeto provém de uma alma colonizada que tange um corpo conscientemente povoado pelo medo ou, inconscientemente, porque encarna o temor pela autoridade implacável. Essa é uma das vacâncias a ser preenchida pela elaboração de uma analítica que conforma os corpos-sujeitos de maneira dócil e utilitária por obra das ciências sociais e humanas, a quem os corpos-objetos passam a pertencer pela legitimidade do estatuto científico: "Depois da família, com seus castigos e zelos, a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças. A cultura do castigo, que se exerce desde a mais tenra idade de uma criança, tem seu complemento e reforço decisivo na experiência escolar voltada para transformar crianças arteiras em adultos ordeiros" (Augusto, 2015, p. 11).

O poder, o saber e a violência escolar constituem aspetos supostamente positivos na fabricação dos corpos dóceis e na colonização das almas e a escola concretiza-se como o *locus* perfeito para instaurar o poder disciplinador, promovendo a intimidação dos governados, mas não sem a sua anuência. Para tal, destinam-se os saberes das psicologias e das pedagogias que se estendem em regras, preceitos, recomendações e prescrições psicológicas para a infância e o saber-poder das pedagogias ocupam esse "espaço vazio" no campo das ciências humanas que, de modo fundacional, adultera ontologicamente a criança para a forma de corpo-objeto. A educação passa a ser um imperativo, nomeadamente como política de conhecimento e promotora da subjetividade infantil. Assim, o infantil curva-se ao sentido pejorativo do termo, pois a pedagogia se ocupa dos discursos que prescrevem a criança a partir de saberes que a prostram, acumulando conhecimentos "sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências", bem como sobre os desvios acoplados às práticas discursivas e não discursivas imbricadas em mecanismos de poder e dispositivos de infantilidade no pior sentido do termo (Resende, 2015, p. 130).

Em correspondência, configura-se o educador capaz de dar conta desses conhecimentos sobre as crianças malcriadas, encrenqueiras, mal-educadas, deficientes e atrasadas [consideradas as mais suscetíveis para desencaminhar as normais], solucionando os problemas que esses diferentes possam causar. O perfil profissional é especializado para tratar dos desvios e dificuldades através da formação e intervenção modernas que apostam no "capital configurado na criança" (Schultz, 1973, p. 9 citado por Augusto, 2015, p. 21) que se exprime na ideia de *futurização*. A escola socorre-se do castigo e da punição do corpo, pois, lamentavelmente, entende que deste modo está a educar o adulto do futuro, sinônimo de cidadão trabalhador, empreendedor e ordeiro. A naturalização da dor e do sofrimento são premissas conciliadoras de uma perspetiva de educação moderna em que as crianças aprendem desde cedo o que se espera delas. As

regras que as agrilhoam, as reprimem e ditam as formas de convivência tornam-se solução exemplar para todos, revelando a eficiência da punição aos que desconstroem e burlam as regras, tornando-os exemplos a não serem seguidos.

O investimento na criança é hiperbolizado nos castigos e no trabalho escolar [ambas palavras derivam do latim *tripallium*] como lugares comuns e inquestionáveis: raramente alguém se opõe ao trabalho, mesmo que forçoso, doloroso, desconfortável e muitas vezes insuportável. As crianças passam a ser escolarizadas desde pequeninas absorvendo a lógica do cumprimento de obrigações: "A escola é lugar da disciplina e do trabalho. Ela serve para ensinar a obedecer às regras e seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais" (Augusto, 2015, p. 13) em que não se dispensam os castigos físicos, as separações e as demarcações claras entre os bons e os maus e as humilhações que habitam tranquilamente o imaginário dos educadores. O trabalho instaura-se na rigidez pedagógica enquanto sinônimo de promoção garantida da educação da criança, e os castigos como sofrimento necessário à reeducação, à correção e à penitência. A punição tem o objetivo de corrigir a anormalidade, o desvio e o combate ao aluno indisciplinado, instituindo-se dispositivos disciplinares que governam a vida e a conduta das crianças.

Depois de adotadas as medidas de castigos físicos ou simbólicos vem as proibições e a castração da liberdade na forma de impedimentos de gozar-se a melhor parte: frequentemente, as crianças são impedidas de fazer algo agradável como brincar livremente no pátio como forma de puni-las por terem-se comportado mal, bem como o isolamento, pois, com frequência, a criança que se comporta mal é expelida do local de convivência com as demais.

Assim, educar as crianças significa sobrepor-se o trabalho escolar sobre o livre brincar, preservando-as dos perigos, da sujeira corporal e da violência das ruas para melhor educá-las, de modo que não se perpetuem os homens-adultos de condutas reprováveis, produzindo no imaginário das crianças a figura de indivíduos úteis economicamente e dóceis politicamente, através de fluxos de controlo pedagógico. Por esta razão, o espaço arquitetónico impõe que as salas sejam celulares com mesas e cadeiras enfileiradas, onde o arranjo espacial interno adotado e a administração rigorosa do tempo cronometrado, organiza-os de modo a vigiar e punir (Foucault, 1987). As dimensões do espaço e do tempo são gravemente afetadas por um projeto de subjetividade moldado para atender fins específicos, artificialmente, a despeito da singularidade de cada corpo-sujeito. A arquitetura escolar é representativa de um currículo programático disciplinador dos corpos (Viñao Frago & Escolan, 2001), e o tempo matematicamente aferido anula as temporalidades do mundo da vida das crianças.

As ações pedagógicas prescritas, pré-determinadas e puramente técnicas "em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada", preconiza que a ação da criança-aluno deve convergir em resultados, "uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar" (Larrosa Bondía, 1999, p. 193 citado por Resende, 2015, p. 131).

Portanto, o governo dos corpos trata-se de um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros como condução sapiente e legal operada por currículos, rotinas, procedimentos, técnicas, práticas, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, articuladas com forças de administração que resultam na obediência incondicional da criança e no exercício inquestionável da autoridade do adulto.

No processo de escolarização, o sujeito-criança é confundido com aluno-trabalhador: "A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas

epistemologicamente constituem objetos diferentes." O aluno está incluído na criança em algum grau, delimitado pela idade. Mas o aluno, enquanto "objeto de conhecimento", contém caracteres que ultrapassam a criança, em geral, como campo de intervenção não alheio à infância e, de modo complexo, a criança pequena ainda é a razão necessária para a construção do aluno-objeto no âmbito escolar (Narodowski, 2001, p. 23 citado por Resende, 2015, p. 134). A escola polariza e concebe esses dois entes para conformar a criança e a infância ao mundo social traçado pela racionalidade científica encampado pela modernidade de modo linear, serial e controlador, diretamente articulado pelo poder da disciplina sobre as corporeidades, convertendo a criança pequena em aluno à *fórceps*.

A infância moderna é marcada pela diferença irredutível entre os seres humanos tal como são e o que poderiam ser, se não se tivessem afastado de sua condição original demarcada pela diferença entre o homem e a humanidade. Desde o nascimento, em que todos nascem crianças, os homens vêm dotados de liberdade, vestígio de sua humanidade. Mas, longe de ser "senhora de si", a liberdade tende para a autoridade e à dominação – de onde vem, desde Adão e Eva, uma liberdade que se inscreve entre "criaturas caídas" que nascem atravessadas pela imperfeição expressa na infância: daí a necessidade dupla de educação e de governo (Renaut, 2002, pp. 187-188).

Banidas do mundo dos adultos na modernidade, o aspeto paradoxal está justamente na submissão às autoridades muito mais aterradoras e tirânicas do que nos antigos regimes. O humanismo moderno localiza a criança num "*a priori* constitutivo" que a encerrou num sistema de exclusão, pior do que aquele que existia no medievo e, por conseguinte, esse "modelo lamentado" ainda necessita ser interrogado: de um lado está a criança que ficou no passado e, de outro, a imposição de educar a infância sob pressupostos positivistas que não conseguiram vencer a ideia da "intransponível imaturidade fisiológica e intelectual da criança" (Renaut, 2002, pp. 22-23).

Para Vigarello (1978), a norma moderna encontra-se cada vez mais concebida dentro de uma individualização imposta pelos pressupostos das psicologias desenvolvimentistas do século XX que não mais se sustentam, pois nos dias atuais a exigência de um perfil único de aluno, a tipologia comportamental generalizada ou a tipificação da postura corporal uniforme no interior de um coletivo de crianças ignora a extraordinária singularidade dos corpos, das intencionalidades, dos ritmos e das sensibilidades das corporeidades. E, na mesma medida, a prescrição *piagetiana* do desenvolvimento motriz enquadrado em estágios cronométricos progressivos, por homologia, "despontencia" as crianças (Jenks, 2015, p. 194).

Desfecho

Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.
Depois, o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.
(Eduardo Galeano)

Décadas se passaram e o esforço pela estandardização dos corpos ainda é recorrente na escolarização. A normalização, uniformização e o endireitamento do corpo já não estão postos na contemporaneidade nos termos de uma exterioridade que se impõe ao sujeito, mas apreendidos numa interioridade que compete à própria criança prospetar: cada uma deve encontrar a atitude mais desejável em que possa se sentir bem, o significa que, ao invés da famosa máxima «portas-te bem», a criança, agora, diz a si mesma: «porto-me de maneira a me sentir bem», numa clara deslocação que disfarça a imputação

da autoridade do adulto somada à culpabilização de si mesma pelos seus presumíveis fracassos (Renaut, 2002, p. 66).

Os tempos atuais maquiaram aquilo que, na essência da criança, deveria ser forjado com autonomia conferindo-lhe liberdade e alteridade, resumindo-se numa falsa auto-organização do tempo e do espaço escolares em que cabe cada vez mais à criança, por ela mesma e pelo "ofício do aluno" (Pereira, 2015), se estruturar dentro da sala de aula, do pátio da escola ou do seu quarto doméstico: a norma eternizou-se [comportar-se de modo igual às crianças bem comportadas] traduzida no permanente esforço dos adultos de homogeneizar as diferenças em par com a incontornável aliança entre obrigação, obediência, correção e punição.

Assim, a escola tem tornado as coisas difíceis para as crianças porque é tediosa e sem aventura. As perguntas dos adultos são retóricas e exigem respostas pré-definidas e o conhecimento é metódico e sistemático: um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração! Efetivamente, o trabalho é sobrevalorizado enquanto sentir, pensar, fazer diferente, a ação de vanguarda, a ousadia, a espontaneidade e o erro são encaixotados em cápsulas com etiquetas que indicam um lugar a não ser tocado e, assim, se aprisionam as crianças num processo martirizante de escolarização precoce que as *adultiza* e mortifica o seu tempo vital (Kunz, Müller & Costa, 2012).

A permanência de velhos modelos educativos torna as crianças fiéis aos cânones que matam o ato criador. Da mesma forma procedem os adultos que suprimem a liberdade para brincar e se movimentar na Educação de Infância, condenando as crianças a rotinas estafantes, frustrando-as em suas escolhas, sufocando suas ações, intuições e a participação; silenciando, castrando e esgotando-as com atividades ilusoriamente mais produtivas do que o livre brincar e se movimentar, o que para Zur Lippe (1987 citado por Costa, 2015, p. 18) caracteriza-se como uma *Lebensentzug* ou uma "extração da vida sem morrer".

Em contrapartida, ponderamos que para ser criativo é preciso cultivar o olhar atento das crianças libertas da opressão e da tensão provocadas pelo trabalho escolar, pelas obrigações e pelas amarras da produtividade, fomentando a intuição que brota somente em estado de plena liberdade, como afirmou Sartre (2005): a própria criatividade do sujeito é um sintoma de sua liberdade.

Até o primeiro setênio, as crianças são imensamente mais criativas que um adolescente de catorze anos: nos desenhos, as crianças pequenas são fovistas, expressam-se com as cores mais coloridas e diversas. E, então, a professora diz: «não pintes assim pois a terra não pode ser brilhante, porque é exclusivamente castanha» ou «as casas não são redondas, portanto desenhe-as quadradas» ou ainda «menino, as pessoas não podem voar, porque as desenhas com asas?». E, assim, a educadora corta as asas da imaginação das crianças e as tomba do voo da sua magistral sabedoria.

A mesma representação moderna da infância que deu visibilidade à criança, tratou de invisibilizar epistemologicamente o ser-criança em sua ontologia original.

Referências bibliográficas

Augusto, A. (2015). Governando crianças e jovens: Escola, drogas e violência. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: O governo da infância* (pp. 11-24). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Carvalho, A. F de. (2015). Por uma Ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: O governo da infância* (pp. 25-48). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Costa, A. R. (2015). *Por mais respeito e responsabilidade com crianças: Possibilidades de se desenvolver e "brincar e se movimentar" pelo Turnen* (Tese de doutoramento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1993). *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas.* São Paulo: Martins Fontes.

Galeano, E. (2014). *Vivir sin miedo.* Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ

Jenks, C. (2015). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, *17*, 185-206.

Kunz, E., Müller, U., & Costa, A. R. (2012). Crianças não são adultos em miniatura – uma incursão argumentativa. In E. Kunz (Org.), *Didática da educação física 2* (pp. 161-181). Ijuí: Editora Unijuí.

Pereira, F. H. (2015). *Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola* (Tese de doutoramento), Universidade de São Paulo, Brasil.

Renaut, A. (2002). *A libertação das crianças – A era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

Resende, H. de (2015). A infância sob o olhar da pedagogia: Traços da escolarização na modernidade. In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: O governo da infância* (pp. 127-140). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sartre, J-P. (2005). *A náusea.* Lisboa: Publicações Europa-América.

Veiga-Neto, A. (2015). Por que governar a infância? In H. de Resende (Org.), *Michel Foucault: O governo da infância (*pp. 49-56). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique.* Paris: Delarge.

Viñao Frago, A., Escolan, A. (2001). *Currículo espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Rio de Janeiro: DP&A.

As “aplicações” como recursos didáticos: Uma experiência desenvolvida em contexto de prática de ensino supervisionada nos 1º e 2º ciclos do ensino básico

Alexandre Torres
Instituto Piaget – Escola Superior de Educação, Vila Nova de Gaia, Portugal
alexandretorres75@hotmail.com

Numa época assinalada pela presença constante das Tecnologias de Informação e Comunicação, no nosso quotidiano e, por sua vez, cada vez mais notória no dia-a-dia dos nossos alunos, torna-se imprescindível refletir e intervir em contexto educativo, de forma a promover-se o uso de ferramentas e de recursos com os quais os alunos se identifiquem e, por conseguinte, possam prestar um ótimo contributo quer em termos de motivação, por parte dos alunos, quer na promoção do sucesso das aprendizagens. Foi neste enquadramento que aqui se dá a conhecer um projeto desenvolvido e focalizado na utilização de Aplicações (Apps) com recurso ao tablet, cujo ponto de partida foi a seguinte questão: de que forma as Apps podem ser usadas, em contexto educativo, no sentido de auxiliar os professores e motivar os alunos, no processo de ensino-aprendizagem? Neste contexto, o presente artigo apresenta uma intervenção desenvolvida no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico, durante o período de Prática de Ensino Supervisionada - PES (estágio), recorrendo-se a tablets e a várias Apps, para exploração de alguns conteúdos programáticos. No sentido de se identificar o contexto de atuação, no que respeita à temática em apreço, aplicou-se, previamente, um questionário aos professores cooperantes envolvidos e aos alunos das turmas onde decorreria o estágio, identificando-se, assim, as suas conceções em relação à utilização do tablet e de Apps em contexto escolar. A análise efetuada às respostas dadas no questionário revela que quer alunos, quer professores, lidam com o tablet, mas somente em situações diversas do dia-a-dia, não constituindo a utilização deste recurso, ainda, uma prática corrente e efetiva, no quotidiano da sala de aula. Em relação às atividades desenvolvidas, ao longo do período de estágio, estas revelaram-se uma mais-valia quer na motivação quer na promoção das aprendizagens.

Palavras-chave: Tecnologias de comunicação e informação; tablet; aplicações; contexto escolar; promoção das aprendizagens.

Introdução

Em Portugal, cinco milhões e oitocentos e sessenta e sete mil indivíduos beneficiam, no seu dia-a-dia, de internet móvel segundo o Barómetro de Telecomunicações da Marktest (2017). Isto é, mais de metade da população portuguesa acede à internet através do telemóvel, visto que de acordo com a PORDATA, a população portuguesa conta com aproximadamente dez milhões de indivíduos.

Tendo em conta estes dados e com o propósito de procurar contribuir para o desenvolvimento e sucesso escolar, evidenciando o recurso a dispositivos móveis que, por sua vez, não auxiliam somente os professores como são uma excelente ferramenta de ensino-aprendizagem, foi implementado um projeto de intervenção no âmbito de Prática

de Ensino Supervisionada (PES). O objeto de intervenção focou-se em duas turmas do Agrupamento de Escolas Afonso Sanches, localizado em Vila do Conde, existindo, deste modo, dois momentos: o primeiro desenvolvido na turma do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), abrangendo principalmente as áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática e, o segundo na turma do 5º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB), abrangendo principalmente as áreas de Ciências Naturais, Português, Matemática e História e Geografia de Portugal.

O sequente trabalho reflete uma resposta à questão problemática lançada inicialmente (De que forma as *Apps* podem ser usadas, em contexto educativo, no sentido de auxiliar os professores e motivar os alunos, no processo de ensino-aprendizagem?), baseando-se na observação direta, em referências bibliográficas, na aplicação de *Apps* em contexto real de sala de aula através de Metodologias de Índole Construtivista, em registos no Diário de Bordo e na realização de questionários aos professores cooperantes e alunos, tendo sempre em consideração os dados acima referidos. Para definir os seguintes objetivos foi necessário selecionar as ferramentas a serem utilizadas, com o intuito de testar a vertente teórica em contexto real: - Identificar o estado de arte relativo à utilização do *tablet* e, consequente uso das *Apps*; - Selecionar quais as *Apps* a serem usadas nos diferentes contextos escolares; - Enriquecer a oferta educativa da escola através da utilização de *Apps* em dispositivos móveis, como o *tablet*.

1. Contextualização

Em Portugal, segundo o Grupo Marktest (2016), são os jovens que mais usufruem da internet em dispositivos móveis, seja em *tablets* ou em *smartphones*. Este Grupo, que ao utilizar o Barómetro de Telecomunicações, conclui que a população que compreende indivíduos com idades entre os quinze e os trinta e quatro anos, 91,5% destes navega na internet através do telemóvel. Além disto, é de destacar que segundo o mesmo grupo, em dezembro de 2017, 47% das páginas dos sites que o Marktest faz auditoria, foram acedidas através de dispositivos móveis. Com isto, verifica-se que a tecnologia está cada vez mais presente no dia-a-dia da sociedade, sendo, por esse motivo, imprescindível assumir a aprendizagem com o recurso às novas tecnologias.

Para isso, e com a mudança de tempos, a escola tornou-se um meio em que não só existe a partilha de conteúdo pelo professor, uma vez que esta "prática pedagógica do professor é compreendida como mobilizadora de saberes profissionais" (Torres, 2017, p. 93), mas conta, também, com a partilha de informações e conceitos inovadores através do uso de dispositivos no processo ensino-aprendizagem, no contexto sala de aula. Em linhas gerais, podemos entender como dispositivos móveis os *smartphones* e os *tablets*, visto que são "facilmente portáteis, e propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspetos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas" (UNESCO, 2014, p. 8).

Segundo West (2013), estes dispositivos dão aos utilizadores a possibilidade de os utilizar em diferentes dimensões de espaço e tempo, facilitando a relação entre aluno, professor e aprendizagem, estreitando os limites de ocorrência de ensino-aprendizagem, permitindo liberdade de comunicação entre os professores e alunos, em qualquer lugar e em qualquer hora. Contudo, apesar dos distintos contributos que esta aprendizagem poderá trazer na educação; e do crescimento significativo do número de dispositivos móveis a serem usados, a dificuldade de inovar nas escolas persiste. Por isso, e com o intuito de demonstrar o interesse e as vantagens da aplicação desta tipologia, foram feitas

diferentes intervenções nas duas turmas acima mencionadas, sempre com o objetivo de promover o sucesso escolar e a entreajuda.

2. Metodologia

Partindo de uma metodologia Investigação-Ação, tendo em conta que esta assenta essencialmente numa alternativa metodológica entre as Ciências do Homem e da Sociedade (Barbier, 1996), deu-se início à materialização do projeto aqui exposto. Este projeto, parte integrante de um outro com uma maior dimensão, desenvolveu-se em contexto PES, em duas turmas distintas: uma do 1º ano de escolaridade (1º CEB) e uma do 5º ano de escolaridade (2 º CEB) do Agrupamento de Escolas Afonso Sanches.

A turma do 1º ano, que foi alvo de intervenção, é constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, pertencentes à Escola EB1 de Meia Laranja. Relativamente à distribuição por sexos, esta é composta por 13 alunos do sexo masculino e 13 alunos do sexo feminino. Nesta turma foram aplicadas diferentes atividades, nas quais se utilizaram distintas *Apps* (Figura 1) com o objetivo não só de tornar a aula dinâmica, como, principalmente, de promover as novas técnicas de ensino-aprendizagem com o acesso a dispositivos móveis (*tablet*). No total, cerca de 350 horas foram assinaladas em toda a intervenção, embora tivéssemos participado noutras atividades desenvolvidas na escola.

Figura 1. Apps utilizadas no 1º CEB

A turma do 5º ano é constituída por 27 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, havendo dois casos de retenções em anos anteriores (um aluno no 1º CEB e um aluno no 2º CEB), pertencente à escola básica EB 2/3 Júlio-Saúl Dias. As intervenções realizaram-se em 465 horas, nas quais foram aplicadas distintas atividades,

recorrendo-se para tal às novas tecnologias e às diferentes *Apps* (Figura 2), tendo como suporte o *tablet*.

Figura 2. Apps utilizadas no 2º CEB

Assim, tendo em conta as diversas *Apps* utilizadas, e de forma a complementar este projeto, foram realizados pequenos questionários numa primeira fase, com o intuito de conhecer a conceção que os alunos e os professores cooperantes têm acerca desta temática e do uso desta; e, numa segunda, com a finalidade de demonstrar a opinião após a intervenção destas atividades com recurso a *Apps* e ao *tablet*. Ainda, foram considerados alguns comentários tecidos pelos professores no final da PES. Por esse motivo, a fim de conseguir uma resposta às seguintes questões (Será que a utilização de Apps, em contexto escolar, ajuda a motivar e a promover as aprendizagens?; O que pensam os professores e os alunos acerca deste novo ambiente de aprendizagens?) foi necessário: i) identificar o estado de arte relativo à utilização das *Apps* em dispositivos móveis, no contexto escolar; ii) conhecer a opinião de professores e alunos, integrados no contexto onde se realizaria a PES, sobre as temáticas em questão; e iii) Selecionar e adaptar as *Apps* a utilizar em conteúdos que envolvessem as diferentes áreas a serem estudadas no 1º ciclo e no 2º ciclo.

3. Intervenção – descrição global das Apps e respetiva função nas atividades desenvolvidas no 1º e 2º Ciclos

Neste contexto, durante a PES, foram utilizadas diversas *Apps* em vários momentos do processo ensino-aprendizagem, desde a pesquisa de materiais até à avaliação. A criação e edição de documentos foi realizada com recurso das *Apps Google Docs* e *Microsoft Word*, mas quando se tratava de criar documentos de cálculo utilizou-se a *App WPS – Folha de Cálculo.* A necessidade de aumentar a segurança e facilitar a

leitura dos documentos levou a recorrer à *App Adobe Acrobat Reader*. Além disso, de forma a complementar os conteúdos programáticos e com vista a registar os vários momentos letivos, com recurso a distintas *Apps*, tais como *Adobe Spark Video*, *Animoto Video Maker*, *Google Camera Inkboard* e *Microsoft Movie Maker*, foram utilizados vários vídeos e fotografias. Foi ainda possível visualizar vídeos já elaborados através da *App Youtube*, assim como a visualização e navegação de locais através das *Apps Google Earth, Google Maps, Guia de Viagem – Visit Portugal e Mapa do Mundo (Histórico*).

De forma a que os conteúdos e informações fossem devidamente guardados recorreu-se ao uso das seguintes *Apps*: *Class Dojo*, *Padlet* e, por outro lado, com a finalidade de partilhar e arquivar esses documentos utilizou-se a *App Dropbox* e *Google Drive*. Alguns conteúdos programáticos foram trabalhados utilizando-se as *Apps Leya – Aula Digital*, *Shapes* e *Porto Editora – Escola Virtual.* As *Apps Escola Games*, *Kahoot* e Socrative, foram utilizadas para reforço das aprendizagens e consequente avaliação das mesmas; e as *Apps Google*, *Microsoft Internet Explorer* e *Wikipedia* serviram de apoio para a pesquisa dos vários conteúdos programáticos. Já para auxiliar as apresentações, feitas em formato digital, recorreu-se a *Apps* como *Microsoft Power Point* e *Prezi*. Socorreu-se, ainda, à *App Skype* para a realização de uma videochamada.

De facto, de forma a permitir e contribuir para um ensino-aprendizagem fora da sala de aula, levando, consequentemente, ao desenvolvimento de atividades no exterior, com vista a suscitar a curiosidade e o interesse dos intervenientes, recorreu-se à *App QR Code Reader* para a criação de códigos e sua digitalização. Ao passo disto, é de sublinhar que a realização de atividades fora do contexto de sala de aula reflete o cenário inovador de aprendizagem denominado por *Mobile Learning*. Este cenário que é caracterizado por ser uma forma de apoiar e incentivar práticas de ensino-aprendizagem a partir de uma perspetiva pedagógica, permitindo a realização de aprendizagens a qualquer momento e em qualquer lugar, com um considerável nível de interatividade, colaboração e integração do conteúdo (Quinn, 2012). Associado ao *Mobile Learning*, temos o *Geocaching* que também é um bom exemplo de incentivo dentro e fora da sala de aula, dado que os alunos assimilam conhecimentos enquanto realizam a atividade e leva-os ao contacto com a realidade e com conteúdos programáticos, tornando "esta assimilação mais autónoma e ativa" (Cruz & Menezes, 2014).

3.1. 1º CEB

Com a finalidade de promover o ensino e tornar a sala de aula um local onde os alunos se sintam confortáveis com todas as atividades, foi desenvolvida uma que contava com a aprendizagem através dos jogos. De facto, nos jogos as crianças são levadas a experimentar e a correr riscos de modo a encontrarem as soluções sem receio de estarem a cometer erros. Segundo Johnson, Adams e Cummins (2012), os jogos encorajam-nos a cometer e, consequentemente, a aprender a partir dos erros, o que não deixa de ser um conceito educacional particularmente importante. Para além disso, a aprendizagem baseada em jogos ajuda a desenvolver no aluno um conjunto importante de competências essenciais no século XXI: colaboração, resolução de problemas, comunicação, pensamento crítico e literacia digital. Competências estas que são propostas pelo Ministério Geral da Educação para o processo de ensino-aprendizagem.

Por este motivo, no 1º CEB ao usar uma Metodologia de Índole Construtivista, recorreu-se a um cenário inovador de aprendizagem denominado como *Game-Based Learning* (A Aprendizagem Baseada em Jogos). *Game-Based Learning* "é uma metodologia pedagógica que se foca na conceção, desenvolvimento, uso e aplicação de

jogos na educação e na formação" (Carvalho, 2015). Para concretizar essa metodologia, recorreu-se, entre outras, à *App* Escola *Games* na aula de matemática. Esta *App* suporta diversos jogos interativos e didáticos através dos quais os alunos puderam desenvolver as suas aptidões, tendo como finalidade a possibilidade destes, ao jogarem, desenvolverem as suas competências, aplicando, assim, todos os conteúdos já lecionados. A planificação (Figura 3) desta aula desenvolveu-se com base na seguinte questão orientadora: "Será que todas as formas geométricas têm lados e vértices?", tendo em consideração a unidade temática que se pretendia lecionar (Geometria e Medida – GM1 – Figuras Geométricas) e os conteúdos programáticos, que se baseavam em conceitos relacionados com as figuras geométricas.

Figura 3. Planificação da Aula de Matemática no 1º CEB

PLANO DE AULA - 2015-2016

ESCOLA: Meia laranja	Estudante: Alexandre Torres		Data: 13/01/2016
Disciplina: Matemática	Ano de Escolaridade: 1º Ano	Orientador Cooperante: Profª Conceição Postiga	
Sumário: As formas geométricas. Identificação de lados e vértices.			
CONTEXTUALIZAÇÃO	Unidade Temática	• Geometria e Medida (GM 1) – Figuras Geométricas	
	Questão Orientadora	Será que todas as formas geométricas têm lados e vértices?	
	Tipologia de Trabalho	Individual ☒ Pares ☐ Pequeno grupo ☐ Turma ☒ Outra ☐ Qual?	

Ao longo desta aula, de forma a que os alunos desenvolvessem ainda mais as competências já adquiridas acerca da temática, figuras geométricas, foi pedido que desenhassem uma figura geométrica e posteriormente identificassem os vértices da mesma caso existissem, recorrendo-se para isso à *App Inkboard* (Figura 4). Posteriormente solicitou-se que realizassem uma ficha (Figura 5), na qual constavam perguntas sobre o tema e uma composição de figuras geométricas.

Figura 4. App Inkboard

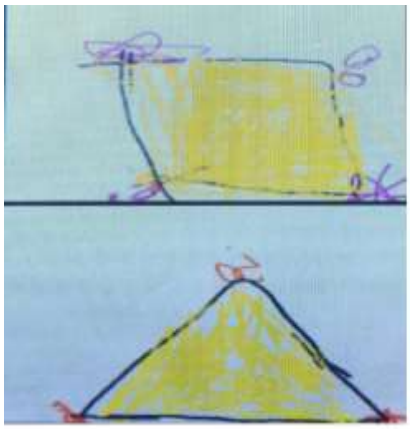
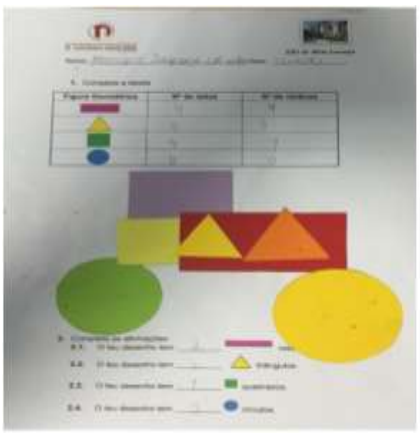


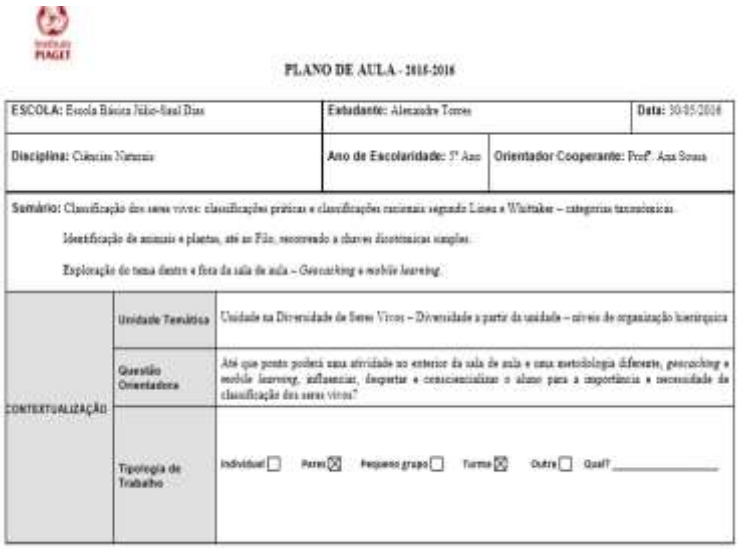
Figura 5. Ficha



3.2. 2º CEB

Por sua vez, no 2º CEB e no contexto deste projeto, estes cenários inovadores de ensino-aprendizagem, *Mobile Learning* e *Game-Based Learning*, foram dedicados às aulas de Matemática, às aulas de Português e por fim às aulas de Ciências Naturais, aqui exemplificadas num plano de aula de Ciências Naturais (Figura 6).

Figura 6. Mobile Learning – Geocaching em Ciências Naturais



PLANO DE AULA - 2015-2016

ESCOLA: Escola Básica Física-Natal Dias	**Estudante:** Alexandre Torres		**Data:** 30/05/2016
Disciplina: Ciências Naturais	**Ano de Escolaridade:** 5º Ano	**Orientador Cooperante:** Profª. Ana Sousa	
Sumário: Classificação dos seres vivos: classificações práticas e classificações racionais segundo Lineu e Whittaker – categorias taxonómicas. Identificação de animais e plantas, até ao Filo, recorrendo a chaves dicotómicas simples. Exploração do tema dentro e fora da sala de aula – Geocaching e mobile learning.			
CONTEXTUALIZAÇÃO	**Unidade Temática**	Unidade na Diversidade de Seres Vivos – Diversidade a partir da unidade – níveis de organização hierárquica	
	Questão Orientadora	Até que ponto poderá uma atividade no exterior da sala de aula e uma metodologia diferente, *geocaching* e *mobile learning*, influenciar, despertar e consciencializar o aluno para a importância e necessidade de classificação dos seres vivos?	
	Tipologia de Trabalho	Individual ☐ Pares ☒ Pequeno grupo ☐ Turma ☒ Outra ☐ Qual? _____	

Esta intervenção na aula de Ciências Naturais, usando estas metodologias (*Mobile Learning* e *Geocaching*) foi aplicada no âmbito da unidade temática "Unidade na Diversidade de Seres Vivos – Diversidade a partir da unidade – níveis de organização hierárquica", na qual existia uma questão orientadora "Até que ponto poderá uma atividade exterior da sala de aula e uma metodologia diferente, *Geocaching* e *Mobile Learning*, influenciar, despertar e consciencializar o aluno para a importância e necessidade de classificação de seres vivos?", tendo como objetivo a compreensão da importância da classificação dos seres vivos.

Além destas duas metodologias que auxiliam na promoção do interesse dos alunos pelas matérias a ser abordadas e pelo uso das novas tecnologias dentro e fora da sala de aula, ainda foi usada a sala de aula invertida, denominada frequentemente como *Flipped* Class*room.* Neste formato de sala de aula, o professor propõe uma tarefa para casa, mesmo antes de ter abordado o assunto durante uma aula. Os alunos realizam a tarefa, pesquisam e estudam os conteúdos em casa e, na aula seguinte, usam os mesmos para debater, aprofundar, questionar, relacionar e solucionar problemas em colaboração com o professor e os colegas. Assim, a parte da aula que corresponderia à parte expositiva torna-se numa tarefa para casa e a resolução de problemas e sistematização dos conceitos torna-se numa das atividades em sala de aula. Deste modo, promoveu-se o aproveitamento da sala de aula pelo professor, dado que este pode utilizar o tempo de aula em atividades interativas com os seus alunos (Barseghian, 2011). Optou-se, neste momento do projeto, por recorrer-se a cenários inovadores, *Flipped Classroom* e *Mobile* Learning, com o propósito de rentabilizar o tempo de aula, 50 minutos, e de promover a

aprendizagem de conteúdos associados à disciplina de História e Geografia de Portugal (Figura 7).

Figura 7. Planificação da Aula de História e Geografia de Portugal

PLANO DE AULA - 2015-2016

ESCOLA: Escola Básica João Saul Dias		Estudante: Alexandre Torres	Data: 19/05/2016
Disciplina: História e Geografia de Portugal		Ano de Escolaridade: 5º Ano	Orientador Cooperante: Profª Maria Luísa Sá
Sumário: A colonização dos arquipélagos atlânticos: Madeira, Açores, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe			
CONTEXTUALIZAÇÃO	Unidade Temática	Portugal do Século XII ao século XVII – Portugal nos séculos XV e XVI.	
	Questão Orientadora	Até que ponto foi relevante a colonização dos arquipélagos nos descobrimentos portugueses?	
	Tipologia de Trabalho	Individual ☐ Pares ☒ Pequenos grupos ☐ Turma ☒ Outra ☐ Qual? _____	

Nesta aula, os alunos estudavam a unidade temática "Portugal do Século XII ao século XVII – Portugal nos séculos XV e XVI". Esta unidade de conteúdos de aprendizagem tinha como objetivo conhecer e compreender as características do Império Português do século XVI, tendo assim uma questão orientadora que focava esse mesmo objetivo. Com esta metodologia, os alunos puderam pesquisar em casa materiais acerca dos arquipélagos atlânticos que viriam a ser estudados, procurando assim promover uma aula mais dinâmica, envolvendo a participação de todos. Além disso, foi pedido a todos os alunos que ao pesquisar tirassem notas para, posteriormente no final da aula seguinte, pudessem entregar ao professor, tendo em consideração o guião que foi fornecido na aula anterior (Figuras 8 e 9).

Figura 8. Guião de Orientação

Guião de Orientação…

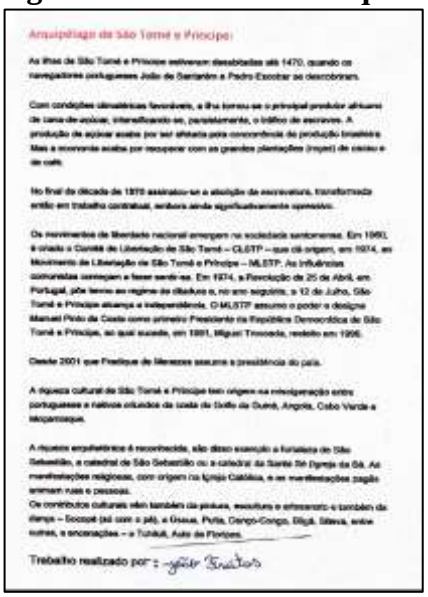
A "nossa descoberta" sobre a colonização dos arquipélagos atlânticos:

- Arquipélago da Madeira
- Arquipélago dos Açores
- Arquipélago de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe

➢ Em relação ao ano de descoberta do arquipélago da Madeira e dos Açores…
➢ Como foram divididos…
➢ Com que objetivos…
➢ De onde vinham os colonos…
➢ Que tarefas iam eles…
➢ Clima…
➢ Relevo…
➢ Recursos explorados…
➢ Atividades económicas…
➢ Papel dos descobrimentos…
➢ …
➢ E hoje qual a principal atividade económica…

Boa preparação de aula…

Figura 9. Trabalho de Pesquisa



Arquipélago de São Tomé e Príncipe:

As Ilhas de São Tomé e Príncipe estiveram desabitadas até 1470, quando os navegadores portugueses João de Santarém e Pedro Escobar as descobriram.

Com condições climatéricas favoráveis, a Ilha tornou-se o principal produtor africano de cana-de-açúcar, intensificando-se, paralelamente, o tráfico de escravos. A produção de açúcar acaba por ser afetada pela concorrência da produção brasileira. Mas a economia acaba por recuperar com as grandes plantações (roças) de cacau e de café.

No final da década de 1970 assinalou-se a abolição da escravatura, transformada então em trabalho contratual, embora ainda significativamente opressivo.

Os movimentos de libertação nacional emergem na sociedade santomense. Em 1960, é criado o Comité de Libertação de São Tomé – CLSTP – que dá origem, em 1974, ao Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe – MLSTP. As influências comunistas começam a fazer sentir-se. Em 1974, a Revolução de 25 de Abril, em Portugal, põe termo ao regime de ditadura e, no ano seguinte, a 12 de Julho, São Tomé e Príncipe alcança a independência. O MLSTP assume o poder e designa Manuel Pinto da Costa como primeiro Presidente na República Democrática de São Tomé e Príncipe, ao qual sucede, em 1991, Miguel Trovoada, reeleito em 1996.

Desde 2001 que Fradique de Menezes assume a presidência do país.

A riqueza cultural de São Tomé e Príncipe tem origem na miscigenação entre portugueses e nativos oriundos da costa do Golfo da Guiné, Angola, Cabo Verde e Moçambique.

A riqueza arquitetónica é reconhecida, são disso exemplo a fortaleza de São Sebastião, a catedral de São Sebastião ou a catedral de Santa Sé (Igreja da Sé). As manifestações religiosas, com origem na Igreja Católica, e as manifestações pagãs emanam ruas e pessoas.
Os contributos culturais vêm também da pintura, escultura e artesanato e também da dança – Socopé (só com o pé), a Danua, Puita, Dengu-Congo, Bilgá, Sibeva, entre outras, a encenações – a Tchiloli, Auto de Floripes.

Trabalho realizado por: [illegible]

5. Resultados

Os questionários foram o método selecionado para recolher a perceção que os vários intervenientes tinham acerca do estado da arte. Estes foram aplicados tanto na fase de diagnóstico, com a finalidade de conhecer a conceção dos intervenientes, como na fase de avaliação. Finalizada a intervenção tornou-se pertinente questionar os professores e os alunos acerca da sua opinião relativamente à prática da PES.

Esta recolha permitiu ter uma perceção sobre a utilização das ferramentas e metodologias (*Apps*, *tablets*, *Mobile Learning*, *Geocaching*, *Flipped Classroom* e *Game-Based Learning*) como recurso nas salas de aula, no processo ensino-aprendizagem.

Para responder, os professores e os alunos tinham como referência uma escala de um a cinco em que "1 – discordo totalmente"; "2 – discordo parcialmente"; "3 – não discordo nem concordo"; "4 – concordo parcialmente"; "5 – concordo totalmente". As respostas que obtivemos foram submetidas a uma análise quantitativa, contando-se a frequência de cada uma das opções assinaladas pelos inquiridos. Os resultados, como já dito em supra, serão expostos em gráficos, contemplando o número de alunos/ professores e a resposta obtida, no caso das questões diretas. Por outro lado, no caso das questões múltiplas, como vemos nos gráficos 4 e 5, são apresentadas as distintas atividades e o número de alunos que as pratica.

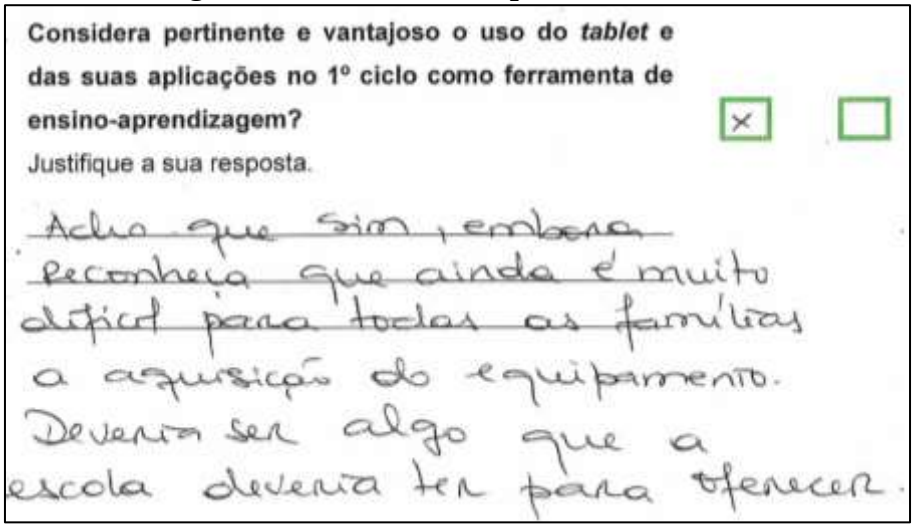
Os resultados obtidos através desses questionários são apresentados, em seguida, em forma de gráfico. No entanto, a primeira questão colocada à professora cooperante da turma 1º CEB contava com uma escolha múltipla de Sim/Não, na qual ainda se pedia uma justificação (Figura 10).

5.1. Conceção dos professores antes da intervenção

5.1.1. Professora Cooperante do 1º CEB

A docente em questão demonstra que apesar de ter uma conceção favorável acerca uso do *tablet* em contexto sala de aula, acrescenta que este pode ter complicações (Figura 10).

Figura 10. Questão do Inquérito do 1º CEB



5.1.2. Professores Cooperantes do 2º CEB

De forma a conhecer a conceção dos professores do 2º CEB quanto à contribuição do *tablet* para a sala de aula, tornou-se importante questionar os mesmos acerca da pertinência da utilização do tablet em contexto sala de aula e das suas aplicações como ferramenta de ensino-aprendizagem (Gráfico 1).

Gráfico 1. Respostas dos Professores Cooperantes do 2º CEB

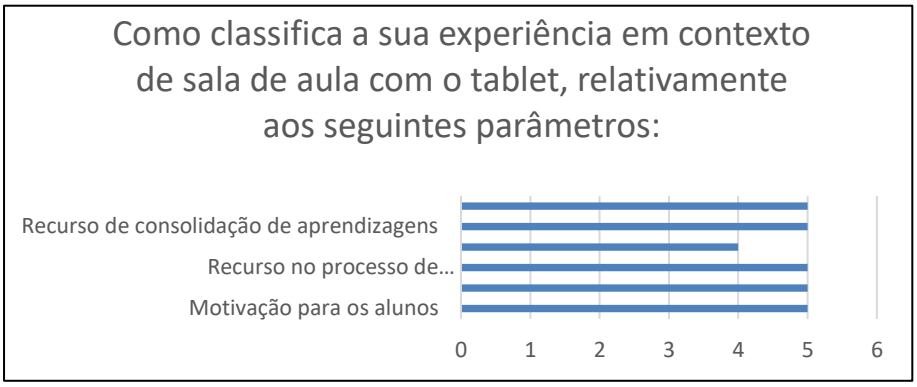
Este gráfico permite conhecer a opinião dos docentes inquiridos em relação à pertinência do uso do tablet e das suas aplicações como ferramenta de ensino-aprendizagem.

5.2. Conceção dos professores quanto ao uso do tablet após intervenção

5.2.1. Professora Cooperante – 1º CEB

A professora inquirida demonstra, numa escala de 0 a 5, que apesar de avaliar o uso do *tablet* como instrumento de recolha de avaliação de aprendizagens como parcialmente positivo, nos outros itens, tais como "como ferramenta atual", "recurso de consolidação de aprendizagens", "recurso no processo de ensino-aprendizagem", "funcionalidade" e "motivação", avalia-os com um parecer bastante favorável (Gráfico2). Desta forma, a professora em questão considera esta nova metodologia como elementar no contexto sala de aula, podendo ser útil de diversas formas, tanto no ensino como na avaliação.

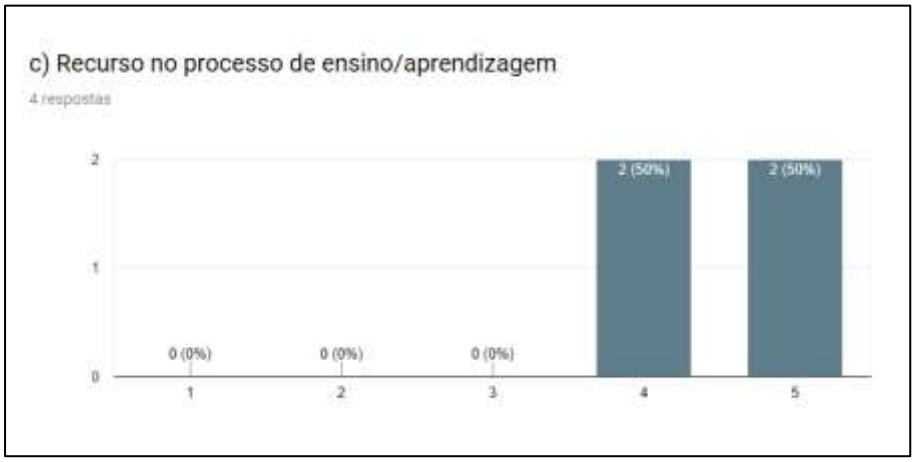
Gráfico 2. Resposta da Professora Cooperante do 1º CEB



5.2.2. Professores Cooperantes – 2º CEB

Em relação aos professores do 2º Ciclo, neste artigo, apenas é apresentado o item "recurso no processo ensino-aprendizagem", porém no projeto, com uma dimensão maior, foram tidos outros itens em consideração (Gráfico 3). No que trata da opinião em relação ao *tablet* poder ser um recurso no processo ensino-aprendizagem, os professores mantêm um parecer positivo, distribuindo as suas respostas em parcial e total concordância.

Gráfico 3. Respostas dos Professores Cooperantes do 2º CEB



5.3. Conceção dos alunos quanto ao uso do tablet antes e após a intervenção

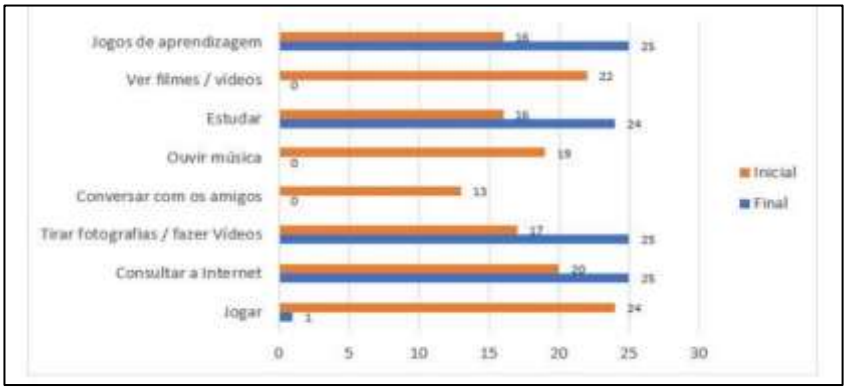
Para ambas as turmas foi realizada uma mesma pergunta, na qual todos teriam de selecionar as atividades que desempenhavam mais frequentemente no tablet, antes e após a intervenção.

5.3.1. Alunos do 1º CEB

Considerando os itens "Jogos de aprendizagem", "Ver filmes/vídeos", "Estudar" e "Jogar", verifica-se que numa fase inicial, em 26 alunos, 24 selecionam como atividade preferida o "jogar", deixando de parte os "jogos de aprendizagem", que englobam todos aqueles que foram usados neste projeto. O mesmo se passa com o "ver filmes/vídeos" que

antes da intervenção, 22 alunos (de um total de 26) selecionam este item como atividade favorita, opondo-se a estudar, que apenas é selecionado por 16 alunos. Contudo, na fase final, na qual foi elaborada a mesma questão, os alunos preferem estudar ao invés de ver filmes/vídeos no tablet e trocam os jogos banais por aqueles de cariz educativo (os jogos de aprendizagem). Vejamos por exemplo que em 26 alunos, na fase inicial, 22 selecionaram como atividade preferida ver filmes, mas, na fase final, já nenhum o fez, optando por escolher a atividade de estudar no dispositivo móvel em questão (Gráfico 4).

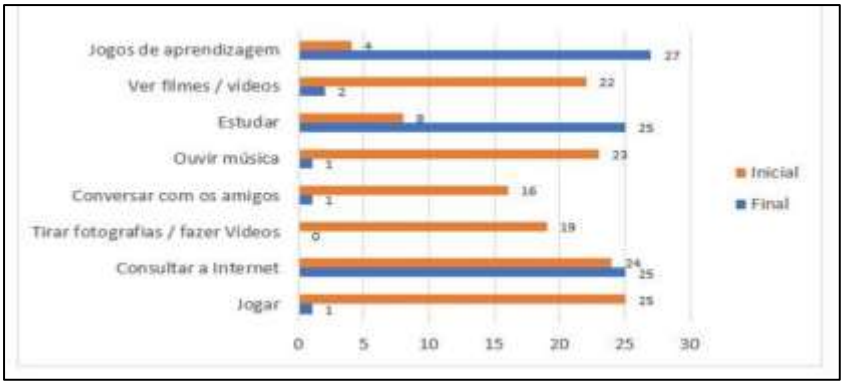
Gráfico 4. Respostas dos Alunos do 1º CEB – Antes e Após



5.3.2. Alunos do 2º CEB

Tendo como exemplo, tal como no 1ºCEB, as atividades "Jogos de Aprendizagem", "Estudar" e "Ver filmes/vídeos" verifica-se que os alunos após a intervenção da PES mudam de opinião, uma vez que numa primeira fase, recorriam ao *tablet* como ferramenta para assistir vídeos ou filmes, deixando de parte os jogos de aprendizagem, que se baseiam em *Apps* usadas ao longo deste projeto, e o estudo. Mais tarde, quando é feita a mesma questão após a intervenção, verifica-se que os alunos mudam de conceção, preferindo agora estudar e jogar jogos, nos quais desenvolvam aprendizagens necessárias no contexto educativo. É de sublinhar que esta questão se enquadra nas atividades desenvolvidas fora do contexto escolar, o que indica que os respondentes mudam de comportamento, promovendo, assim, a aprendizagem (Gráfico 5).

Gráfico 5. Respostas dos Alunos do 2º CEB – Antes e Após



Refira-se ainda que se recolheu informação sobre a opinião dos alunos no final das atividades, onde se recorreu à *App Kahoot*. Esta *App* possibilita no final da atividade

que os seus utilizadores possam opinar sobre quatro aspetos: 1) O quanto foi divertido?; 2) Aprendeste alguma coisa com esta atividade?; 3) Recomendarias esta atividade?; 4) Como te sentes relativamente a esta atividade?. Neste último aspeto, os alunos poderiam selecionar uma das três respostas fornecidas: positivo, neutro ou negativo.

Os gráficos que demonstram o *feedback* dos alunos do 2º CEB apresentam uma escala diferente nas questões colocadas, isto é, no primeiro ponto, a atividade é avaliada de 0 a 5 e nas restantes é utilizada a percentagem ou o cálculo decimal. Os resultados obtidos espelham uma aceitação positiva da aula lecionada por parte dos alunos, tanto a Ciências Naturais (figura 11), como a História e Geografia de Portugal (Figura 12).

Figura 11. Kahoot – Feedback – CN

QUESTÕES	RATING
How fun was it?	4,75
Did you learn something?	1
Do you recommend it?	0,888888896
How do you feel?	
- Positive	0,888888896
- Neutral	0,111111112
- Negative	0

Figura 12. Kahoot – Feedback – HGP

Questões	RATING
How fun was it?	5
Did you learn something?	100%
Do you recommend it?	100%
How do you feel?	
- Positive	77%
- Neutral	8%
- Negative	15%

6. Conclusões e Implicações

Esta intervenção, numa visão geral, permitiu assinalar o quão vantajoso poderá ser a inserção destes recursos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as novas tecnologias já fazem parte do quotidiano da sociedade, estando estas cada vez mais evoluídas e com mais utilizadores a cada dia.

Contudo, é de ter em conta, que não podemos generalizar este estudo, visto que apenas são estudados e inquiridos cinco professores cooperantes (um professor do 1º CEB e quatro do 2º CEB) e 53 alunos (26 do 1º CEB e 27 do 2º CEB). Todavia, é pretensão deste projeto promover o debate e o interesse sobre esta temática e com isso contribuir e enriquecer o processo ensino-aprendizagem. Porém, apesar do número restrito de amostras, é possível concluir alguns aspetos relevantes: a) os dispositivos móveis podem constituir um suporte didático para os professores, na lecionação dos conteúdos e na própria avaliação de aprendizagens; b) os participantes, professores e alunos, revelaram conceções favoráveis quanto a esta nova forma de lecionar e de estar em sala de aula, mostrando, assim, uma sensibilização quanto à sua importância no processo ensino-aprendizagem. É de sublinhar, também, que através desta intervenção consegue perceber-se que os alunos se sentem confortáveis e motivados, logo mais predispostos à aprendizagem, direcionando-os, desta forma, para o sucesso. E, de facto, também os professores demonstram interesse em renovar a forma como as aulas são lecionadas, pois a postura em sala de aula tornou-se mais dinâmica. Estes conseguem, ainda, canalizar mais tempo para o momento de ensino devido à simplificação que estes recursos proporcionam.

Refira-se ainda, que tendo em consideração os dados obtidos nos gráficos do 1º e 2º CEB referentes aos alunos e às suas preferências, verifica-se alterações de utilidade do *tablet* após as atividades desenvolvidas, apesar da diferença de quatro anos e de pertencerem a diferentes ciclos. Essas mudanças permitem, ainda que pouco

generalizável, uma perceção do contributo deste projeto, pois as alterações evidenciadas são em comum nas duas turmas.

Por mais que se trate de um estudo algo superficial, resultante de uma intervenção em dois grupos com quantidade de indivíduos restrita, em contexto PES, as conclusões que se extraem podem, eventualmente, ajudar na reflexão acerca da rentabilização de toda a inovação, resultante de todas as transformações e evoluções tecnológicas, uma vez que a transformação da escola passará pelo uso da internet e das tecnologias móveis por serem mais interativos, envolventes no contacto, na comunicação e na elaboração, de acordo com Moura (2011). Contudo, cabe também aos professores implementarem nas suas aulas esta nova forma de ensinar e aprender, de forma a que o ensino continue a ser o motor de evolução da sociedade.

Referências Bibliográficas

Barbier, R. (1996). *La recherche-action.* Paris: Ed. Ecnomica.

Barseghian, T. (2011). *Three trends that define the future of teaching and learning.* Recuperado de http://ww2.kqed.org/mindshift/2011/02/05/three-trends-that-define-the-future-of-teaching-and-learning/.

Carvalho, C. (2015). Aprendizagem baseada em jogos. *Atas do II World Congress on Systems Engineering and Information Technology,* 19-22. https://doi.org/10.14684/WCSEIT.2.2015.176-18.

Cruz, S., & Menezes, C. (2014). Geocaching: perceções de professores sobre a sua utilização na aprendizagem. In A. Carvalho, S. Cruz, C. Marques, A. Moura, & I. Santos (Orgs.), *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp.282-294). Braga: CIEd. Recuperado de file:///C:/Users/alexa/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/ATAS_do_EJML_2014[1]%20(1).pdf.

Marktest, G. (2017). *Penetração de internet móvel quase quadruplica em 5 anos*. Recuperado de http://www.marktest.com/wap/a/n/id~22f5.aspx.

Marktest, G. (2018). *47% de acesos mobile a sites nacionais*. Recuperado de http://www.marktest.com/wap/a/n/id~2344.aspx.

Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 K-12* Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Johnson.

Moura, A. (2011). *Apropiação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de http://hdl.handle.net/1822/13183.

PORDATA. (2018). *BI de Portugal*. Recuperado de https://www.pordata.pt/Portugal.

Quinn, C. (2012). *The mobile academy: mLearning for higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Torres, A. (2017). *Aplicação das Aplicações em sala de aula com recurso ao tablet – intervenção nos 1º e 2º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Ensino dos 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico), Escola Superior de Educação Jean Piaget de Gulpilhares, Vila Nova de Gaia, Portugal.

UNESCO. (2014). *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf.

West, D. M. (2013). *Mobile learning: transforming education, engaging.* Recuperado de https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/BrookingsMobileLearning_Final.pdf.

Trabalho de projeto na escola nova de Faria de Vasconcellos: um exemplo de autonomia e criatividade

Ana Cotovio
Agrupamento Escolas de Soure, Portugal
lc.anapaula@gmail.com
Lúcia Ferreira
Agrupamento Escolas Mealhada, Portugal
luciamealhada@gmail.com

Num momento em que a Europa coloca o relançar do crescimento económico como prioridade máxima, a atenção centra-se, como nunca, nos seus sistemas educativos. Atualmente, a Comissão Europeia recomenda que em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas se desenvolvam competências transversais e, concretamente, competências empreendedoras que permitam experienciar o mundo real, nomeadamente: planeamento, criatividade e inovação, pensamento crítico, colaboração, comunicação, resolução de problemas e assunção de riscos. O objetivo é levar os alunos a "transformar ideias criativas em ações empreendedoras", contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social, cidadania ativa e produtiva, inclusão social e empregabilidade. Nesta conformidade, as práticas pedagógicas têm de assumir inequivocamente o paradigma da complexidade (Edgar Morin), partindo do princípio que aprender "não é repetir", mas sim mobilizar competências e habilidades na construção do próprio conhecimento, através da colaboração e cooperação com os outros, a fim de formar cidadãos mais criativos, mais competitivos e mais adaptados às mudanças que terão de enfrentar ao longo da vida.
Em 1912-1914, Faria de Vasconcellos desenvolveu na Bélgica um modelo de escola onde os alunos construíam conhecimento a partir da resolução de problemas concretos e reais, em colaboração uns com os outros e em solidariedade, integrando as diversas áreas para uma aprendizagem significativa ligada à prática da vida ativa. Nesta escola desenvolvia-se a autonomia e a responsabilidade de cada um ao transformar ideias em ação, ao planear, ao resolver problemas, ao trabalhar, ao assumir riscos e ao avaliar. Cada aluno avaliava o seu trabalho, tendo em conta o próprio percurso, e o trabalho dos colegas, sendo a avaliação final traduzida na média entre a sua nota, a dos colegas e a do professor.
Pretende-se fazer uma análise reflexiva, numa perspetiva histórico-comparativa, do modelo pedagógico da escola nova de Faria de Vasconcellos, enquanto contributo inovador das práticas pedagógicas que levavam ao desenvolvimento de competências transversais e empreendedoras, à semelhança do que se preconiza hoje.

Palavras-chave: autonomia e responsabilidade; criatividade; trabalho de projeto; aprendizagem colaborativa

Introdução

Num mundo cada vez mais exigente e volátil, os discursos educativos dos organismos supranacionais têm vindo a apontar, há pelo menos algumas décadas, para a necessidade de mudança de paradigma a fim de que a escola possa cumprir a missão de

formar cidadãos reflexivos e críticos, capazes de intervir na sociedade e resolver os seus problemas, em harmonia e respeito pela natureza (Faure, 1972; UNESCO, 1974; Hummel, 1977; Delors, 1996; European Union [EU], 2000, 2008, 2011; Council of Europe [CoE], 2011); Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011, 2012). Ora, face à complexidade do mundo atual, tornou-se imperativo o desenvolvimento de competências transversais e empreendedoras em cada aluno, como: pensamento crítico e criativo, inovação, autonomia, responsabilidade, planeamento, colaboração, comunicação, resolução de problemas e a assunção de riscos, para além da pura transmissão de conteúdos académicos. Pese embora a repetição deste discurso, o enfoque centra-se hoje na necessidade de os sistemas educativos operacionalizarem essas competências, explícita e intencionalmente, a fim de que cada um possa participar plenamente na sociedade onde está integrado, contribuindo, de forma real e eficaz, para a resolução dos desafios com que se vai deparando ao longo da vida e para a realização do projeto comum da humanidade.

O conceito de competência não engloba somente a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas implica a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para fazer face a situações complexas e inesperadas (OECD, 2018). Para tanto, é necessário flexibilizar o currículo, diversificar metodologias e espaços de aprendizagem e alterar práticas pedagógicas. A expansão do "cibermundo", com a crescente conetividade por internet, permite uma ampla disponibilidade de oferta e acesso ao conhecimento, o que leva a múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, menos estruturadas e inovadoras, com mudanças na sala de aula, nas pedagogias, no papel do professor e nos processos de aprendizagem (UNESCO, 2016). Não obstante, o conhecimento disciplinar e o conhecimento epistémico continuam a ser importantes para que os alunos possuam a bagagem intelectual que lhes permita não só mobilizar conhecimentos necessários à resolução de problemas, mas também assegurar uma identidade e memória coletiva que nos distingue enquanto seres humanos. O conhecimento processual adquire-se através da compreensão de como algo é feito, ou seja, da consciencialização das diferentes etapas para atingir um determinado objetivo e desenvolve-se normalmente através da resolução prática de problemas, do design thinking e do system thinking (OECD, 2018). Os conhecimentos a adquirir pelos alunos terão de passar a ser identificados pelas escolas, pelos professores e pelas comunidades, ao invés de serem impostos por estâncias centrais. O conhecimento terá de ser explorado e sobretudo pesquisado, experimentado e construído por cada aluno, de acordo com as necessidades que vão surgindo.

O papel atual da educação será o de dotar os seres humanos de capacidades para serem produtivos, criativos, continuarem a aprender ao longo da vida, resolverem problemas, aprenderem a viver uns com os outros e com a natureza. Colin Power (2015) refere a este propósito que quando as nações asseguram uma educação desse tipo, acessível a todos ao longo de suas vidas, põem em marcha uma revolução silenciosa: a educação converte-se no motor do desenvolvimento sustentável e na chave para um mundo melhor.

Em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017) baseia-se nestes pressupostos e surge como um documento de referência para a (re)organização de todo o sistema educativo. Pretende-se que cada jovem adquira as competências necessárias, ao longo da escolaridade obrigatória, e as continue a desenvolver ao longo da vida, para ser um ser humano ativo, participativo e produtivo, sabendo-se que os alunos que forem melhor preparados para o futuro serão os agentes de mudança, podendo ter um impacto positivo na sociedade.

Todos estes pressupostos implicam uma abordagem diferente dos conteúdos curriculares. Partindo de questões desafiadoras e/ou problemas presentes no quotidiano da vida do aluno, no seu meio sociocultural e geográfico, pretende-se que este os relacione com os conteúdos das diferentes áreas disciplinares, com base na observação, análise, reflexão crítica, experimentação dentro e fora da sala de aula, trabalho colaborativo, para intervir no meio escolar e na comunidade (local e/ou global), dando, assim, significado às aprendizagens. O aluno não aprende porque o professor ensina, mas quando ele próprio constrói aprendizagens com significado, alicerçadas em conhecimentos basilares.

Há cerca de um século, Faria de Vasconcellos[1] (1880-1939), na senda dos pedagogos percursores do paradigma da educação para todos [Coménio (1592-1670) e Pestalozzi (1746-1827)], criou a sua escola nova, em Bierges, nos arredores de Bruxelas, um laboratório de pedagogia ativa, sendo considerado por Adolphe Ferrière um pioneiro da educação do futuro. É, neste âmbito, que a apresentação do modelo pedagógico desenvolvido por este pedagogo pode constituir um exemplo de boas práticas para a aplicação do que se tem vindo a preconizar nos discursos educativos.

Na escola nova de Bierges, a educação centrava-se nas aprendizagens e no tempo de cada aluno e não no ensino e no tempo do professor, sendo que os alunos construíam as suas aprendizagens de forma integrada, a partir de problemas reais do quotidiano e não de disciplinas estanques. O currículo da escola era organizado por áreas modulares, sendo mesmo a escolha de uma parte do currículo feita pelos alunos, de acordo com os seus interesses, necessidades, aptidões, para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade em liberdade. A resolução de problemas concretos com que os alunos se deparavam no dia-a-dia era o mote para o desenvolvimento das aprendizagens, aplicando-se o que veio a chamar-se metodologia de projeto, focada no objeto (e não no método) e, por isso, com abordagem multi, inter e transdisciplinar. Procurava resolver-se cada problema através da conjugação de todos os recursos e abordagens das diferentes disciplinas. Todas as áreas/disciplinas convergiam e interagiam para a construção de um produto concreto, com a finalidade de o colocar ao serviço de todos, rentabilizando-o.

1. Autonomia e criatividade ao planificar, pesquisar, trabalhar

Em Bierges a planificação do trabalho era feita na aula. O aluno escolhia o tema a tratar livremente, negociava-o com o professor ou era o professor que o escolhia em conjunto com a turma, respeitando os interesses dos alunos. Nesta etapa, questionava-se, discutia-se o problema e delineavam-se as atividades/pesquisas a realizar. O professor monitorizava e orientava o processo ao invés de o conduzir, como refere Faria de Vasconcellos (FV): "Ensinamos o mínimo possível, fazemos com que descubra o mais possível, num esforço pessoal de pesquisa e descoberta…" (FV, 2015: 73).

De seguida, cada um, conforme o caso, deixava a sala de aula ou permanecia lá para pesquisar, observar, analisar ou comparar documentos ou factos e elaborar as suas notas pessoais sobre a questão-problema. Cada um contribuía com a sua parte de trabalho, assegurando-se uma multiplicidade de visões, interesses e estratégias que facilitavam a

[1] Faria de Vasconcellos fez parte de uma geração de pedagogos, tais como Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Bovet (1878-1944), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Ferrière (1879- 1960), Freinet (1896-1966), Dottrens (1893-1984), Piaget (1896-1980), que desenvolveu modelos pedagógicos baseados na pedagogia diferenciada e no ensino-aprendizagem individualizado, num movimento que ficaria historicamente conhecido como *escola ativa* ou *escola nova*.

aprendizagem de todos e de cada um, como uma construção progressiva do aluno em colaboração com os colegas e o professor.

> O que é então uma lição em Bierges? Como é que a preparamos? … − 1.º uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte; − 2.º uma aula não é uma mera exposição que o aluno tem de aprender de cor, mas uma construção: pouco a pouco, documento após documento, deve ser o próprio aluno a organizar todos os dados em colaboração com o professor e os colegas. De uma maneira geral, é assim que fazemos (FV, 2015: 88-89).

Num segundo momento, os alunos regressavam à sala de aula e partilhavam e discutiam os dados recolhidos, questionando e comparando os resultados para se chegar a conclusões. Corrigiam-se os registos e adquiriam-se conceitos complementares se fosse o caso. O aluno, em conjunto com os outros, aprendia assim a pensar e agir por ele próprio, desenvolvendo a sua criatividade e espírito crítico. Cada um opinava na discussão, dando o seu ponto de vista, no entanto, a decisão final era responsavelmente assumida por todos. Os professores não impunham a sua vontade, mas davam o seu contributo quando solicitados. Por fim, cada aluno passava a limpo, em cadernos próprios, as conclusões e/ou apresentava o produto final. Em algumas aulas confiava-se a alguns alunos a missão de proceder a um estudo prévio de documentos, antes da intervenção do professor e, muitas vezes, se esse trabalho de correção e classificação de documentos estivesse bem feito, o professor limitava-se simplesmente a acrescentar algumas noções complementares.

Em Bierges, uma aula não é só a realização e o desenvolvimento de uma série de esforços individuais, mas também o resultado de um trabalho coletivo e faz tanto apelo à atividade intelectual como às atividades físicas, manuais e sociais. As oficinas e os laboratórios eram locais privilegiados para realizar este desiderato. Faria de Vasconcellos refere que

> em muitas escolas os laboratórios, os produtos, os instrumentos não faltam; o que falta à criança é a liberdade para os usar. Acreditamos que fazemos ciência experimental quando o professor realiza a experiência à frente dos alunos. Ora isso não é suficiente: o facto de assistir a uma demonstração, a uma pesquisa, não tem o valor educativo e instrutivo da experiência feita pelo próprio aluno. (FV, 2015: 97-98),

o que contraria a realidade de muitas escolas nos nossos dias.

Aqui estudava-se e aprendia-se a partir da experiência, dos fenómenos da natureza, para deles formular conhecimentos gerais, abstratos e leis, partindo-se do concreto para o abstrato, do particular para o geral. O mais importante era permitir que cada aluno aprendesse o mais possível, ao seu ritmo e não ao ritmo imposto pelo professor. Isto só era possível porque já se implementava a flexibilidade curricular através do "regime de classes móveis".

> No sistema de classes móveis … os alunos são agrupados de acordo com as suas aquisições e capacidades, de modo que uma criança pode estar no 6.º ano em francês, no 5.º em inglês, no 4.º em aritmética. Para permitir que cada aluno participe na sua turma normal num determinado momento e para o conjunto das áreas, diminui-se-lhe o número de horas consagradas à área em que está mais avançado, dando-lhe mais tempo para a área em que está mais atrasado, ou, sem alterar o horário, se for possível, consagrar um pouco mais de tempo àqueles que têm dificuldade em acompanhar, dando-lhes aulas suplementares. (FV, 2015: 75-76).

Nesta escola, o currículo ministrava-se a partir de problemas reais e concretos, que levavam os alunos a tomar consciência de que é necessário agir. Não se ensinava para se aprender de cor, nem se aprendia para acumular conhecimentos, mas cada um aprendia a partir da experiência vivida porque "Não importa só possuir conhecimentos, mas sobretudo saber servir-se deles, saber utilizá-los, saber aplicá-los." (FV, 2015: 73). Em Bierges as atividades manuais e criativas ganhavam destaque no currículo e as crianças eram estimuladas a experimentar e a pensar por si mesmas.

2. Autonomia e criatividade ao resolver problemas

Os problemas da escola eram o ponto de partida para múltiplas aprendizagens a partir da metodologia que hoje chamamos trabalho de projeto.

Partindo de problemas reais, os alunos tomavam consciência de que é necessário agir e encontrar soluções, envolvendo-se e assumindo o seu processo de aprendizagem. Eram alunos comprometidos porque "não é por ouvir dizer nem ver fazer que os alunos adquirem conhecimentos, mas pensando e agindo por si próprios." (FV, 2015: 129).

A escola constituía uma referência para cada um dos alunos e estes sentiam que esta lhes pertencia. É exemplo deste engagement com a escola a resolução das diversas questões que surgiram durante o período da sua existência, nomeadamente a transformação de um tanque, onde os alunos tomavam banho, em piscina.

A descrição feita por um dos alunos mostra como é que a resolução deste problema constituiu um projeto multidiscplinar, de trabalho colaborativo, de desenvolvimento moral e de consciência cívica, em síntese, uma aprendizagem significativa.

> Em primeiro lugar era preciso esvaziar o tanque: um problema complicado. Era necessário recorrer à física. Quais são os meios que a ciência proporciona para tal operação? Precisávamos da ajuda e da experiência do professor de física. Ele aproveitou esta oportunidade para sugerir o estudo de uma determinada parte da física: a hidráulica. … Antes de mais é necessário desviar o fluxo de água que alimenta o tanque… Esta parte do problema foi engenhosamente resolvida nós… Depois de estudar os princípios que a ciência disponibiliza, é preciso verificar os que se aplicam neste caso concreto… O tanque foi esvaziado com uma pá holandesa. Agora é preciso limpá-lo.... Construímos uma espécie de draga com um cabo colocado por cima do tanque movido por um sistema de roldanas, mas não resultou. Tivemos de recorrer ao método mais primitivo e rudimentar: remover a lama à pá e transportá-la em carros de mão. Um trabalho de paciência, duro, demorado e sujo. Mas como tinha de ser feito, todos colaboraram. A lama foi retirada. Não foi possível pavimentar nem cimentar o chão porque ficava muito caro…. Fizemos um estudo técnico muito completo: consultamos empresas de materiais de construção, visitamos e consultamos especialistas… tivemos de nos contentar com cobrir o fundo do tanque com areia. Chegou então o momento de encher o tanque. Calculou-se a quantidade de água e o tempo necessários para o encher …. Construiu-se um sistema de tubos ligados às torneiras da casa que davam para umas calhas em madeira construídas na carpintaria. Era a rede pública que iria fornecer a água necessária… A comissão anunciou que o Professor Faria se opunha… a água que queremos usar pertence ao município e não pode ser utilizada sem se pedir autorização… não sabemos se vamos prejudicar outros utentes – disse o Professor Faria… Todos compreenderam e tomaram diretamente consciência das exigências legítimas da sociedade em que viviam. (FV, 2015: 200-205).

Outro exemplo prático de um projeto desenvolvido que proporcionou múltiplas aprendizagens e teve resultados marcantes no desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos foi a criação da Sociedade Cooperativa, um exemplo de literacia financeira mesmo a sério.

> Os produtos que comemos são na maior parte produzidos na quinta da escola. O que consumimos é produto do trabalho dos alunos, pois são eles que lavram, adubam, semeiam e colhem. São eles que tratam e criam os animais da escola: vacas, galinhas, coelhos, pombos, porcos.... Constituíram entre si uma sociedade cooperativa… sociedade que explora mesmo a sério, por conta própria, a quinta da escola. Nós compramos lá a manteiga, o leite e os ovos." (pp. 32-33) "Desde a abertura da escola foi apresentado o projeto para construir uma quinta. …. Devíamos ter vários animais e sermos nós próprios a cuidar deles, além disso tínhamos seis hectares de terra para explorar; devíamos vender os produtos e tirar o máximo partido possível deles… Cada aluno fez um projeto formal com todas as especificidades convencionais e legais (disposição, pinturas e cor) … Durante a construção foi sugerido que constituíssemos uma sociedade para explorar a quinta e os produtos. Os membros da sociedade comprariam ações que seriam cotadas e os lucros seriam distribuídos proporcionalmente, segundo o número de ações de cada sócio. …. Era preciso saber que tipo de sociedade iríamos adotar… Fomos a Bruxelas ver o nosso advogado. A nossa consulta durou uma hora, durante a qual aprendemos o funcionamento das sociedades, o que caracteriza cada uma e a que mais nos conviria. Numa reunião no dia seguinte, repetimos o que ouvimos e adotámos por unanimidade a sociedade cooperativa. O professor Faria, todos os mais velhos e até mesmo alguns mais novos, são sócios…. Nomearam um diretor técnico… e um diretor comercial. O primeiro tem a seu cargo a exploração da empresa, a organização do trabalho no campo, o escoamento dos produtos. O segundo trata da parte financeira e da contabilidade. (FV, 2015: 60-64).

A estrutura e a organização da escola foram sendo construídas pelos próprios alunos, a partir da análise crítica das necessidades e problemas que iam surgindo.

Os discursos educativos têm vindo a apontar para esta necessidade de envolvimento do aluno na sua aprendizagem para resolver problemas, da forma mais científica e tecnológica possível, adequada a cada situação, num processo crítico, criativo e empreendedor, orientado para as exigências do mundo real (Comissão Europeia/Euridyce, 2016; UNESCO, 2016; OECD, 2018). A Comissão Europeia defende que

> a experiência do mundo real, adquirida pela aprendizagem baseada na resolução de problemas e em ligações às empresas, deveria ser incorporada em todas as disciplinas e adaptada a todos os níveis de ensino. Todos os jovens deveriam poder beneficiar de pelo menos uma experiência prática em empresa antes do final da escolaridade obrigatória. (EU, 2012).

3. Autonomia e criatividade ao avaliar

O sistema de autonomia desenvolvido nesta escola implicava a participação de todos os alunos na organização do meio escolar. Em assembleia de alunos, todos participavam na organização dos horários de estudo e trabalho, na divisão de tarefas incluindo os trabalhos manuais e agrícolas, nas sanções a aplicar. Assim se construía progressivamente a autonomia e a responsabilidade de cada aluno.

A avaliação na escola nova de Bierges contemplava o desenvolvimento integral do aluno, o que englobava estudo e trabalho no meio escolar, ordem, asseio, sociabilidade e atitudes e valores. A avaliação valorizava o progresso de cada aluno em relação aos seus desempenhos no passado e não em comparação com os colegas. A criatividade neste processo assenta na avaliação que o aluno faz de si próprio e de cada colega em público, justificando-a, sempre com base nos progressos realizados, atribuindo no final uma nota a si e a cada colega. A classificação final era obtida pela média da nota atribuída pelo próprio aluno, pela dos colegas e pela do professor. Esta avaliação proporcionava a regulação das aprendizagens, na medida em que estava ao serviço do progresso dos alunos e não constituía um elemento sancionatório e determinante para aprendizagens futuras. A participação de todos os alunos neste processo estimulava o envolvimento dos alunos na vida da escola e pressupunha o desenvolvimento a sério da autonomia e responsabilidade, o que ainda hoje não se verifica nas nossas escolas.

> Adaptamos o ensino e a educação à evolução natural da criança, tendo em conta as suas necessidades, os seus interesses e curiosidades, de modo que qualquer noção, seja ela qual for, não lhe seja apresentada sem que o seu desenvolvimento intelectual lhe permita compreender, assimilar e entender o seu alcance e utilidade. Este princípio tem aplicações imediatas sobre o currículo… (p. 70). No final de cada período, procedemos à avaliação não só do trabalho mas também de outros elementos resultantes da vida moral e social do aluno. ─ Esta avaliação refere-se, portanto, ao esforço realizado em sala de aula e a todas as manifestações da vida da criança na escola. Mas ao contrário do que normalmente se faz, incluímos neste processo os professores, os colegas do aluno e o próprio aluno. E a avaliação é o resultado do esforço realizado pelo aluno, não em comparação com o dos outros alunos, mas apenas com o seu próprio esforço, com os resultados do seu trabalho no passado. … Cada aluno é chamado a avaliar o seu trabalho e exprimimos em números a síntese das observações feitas. … O aluno diz o que pensa do seu esforço e atribui-se ele próprio uma nota de classificação de valores, seja 12 ou 13 ou 7 ou 8, que ele acredita expressar o valor do seu esforço. ─ Os colegas são de seguida convidados, um de cada vez, a pronunciarem-se sobre o trabalho desse colega e a dar-lhe uma nota que devem justificar. ─ O professor é o último a intervir. Ele faz a crítica da discussão encetada, dá o seu ponto de vista e justifica-o atribuindo uma nota. De todas as notas é feita a média. ─ E, como disse, são apreciados não só os trabalhos da sala de aula mas também todas as manifestações da vida da criança: ordem, asseio, camaradagem, sociabilidade, lealdade. ─ … este sistema …Torna a criança atenta aos seus progressos e falhas, ajuda-a a indagar os seus pontos fracos, a medir as suas forças e meios de que dispõe; habitua-a a refletir sobre si própria, a fazer um exame de consciência. O aluno é levado a avaliar o seu trabalho não em relação ao dos seus colegas, mas em relação a si próprio. Ao convidarmos os colegas a pronunciarem-se, procuramos despertar neles o sentido de justiça, o sentido da equidade e a exercer o pensamento crítico, habituando-os a usar este instrumento de controlo com tacto, prudência e deferência, mas também com franqueza e lealdade.” (FV, 2015: 105-107).

Conclusão

A escola criada por Faria de Vasconcellos previa uma educação integral, isto é, uma educação e formação simultaneamente teórica, tecnológica, prática e manual, desenvolvendo ao máximo todas as capacidades de cada aluno, as físicas e as intelectuais e as profissionais específicas. Não separava estudo de trabalho, pois as duas vertentes faziam parte de um mesmo projeto comum de participação livre, responsável, solidária e

criativa. O conhecimento partia da prática de contextos reais, era assimilado individualmente e em grupo e aplicado a trabalho produtivo em contexto real.

É isto que se pede hoje à escola: através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo e as aprendizagens, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, incluindo a sua própria avaliação, é possível trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas, baseadas na resolução de problemas, quer sejam feitas em contexto de sala de aula, no exterior, ou mesmo em contextos reais de trabalho.

Em Bierges os alunos aprendiam a ser criativos, autónomos e responsáveis, aprendiam a avaliar-se a si e aos outros e a assumir as consequências dos seus atos e decisões, desenvolvendo uma educação com valores, numa cidadania responsável e produtiva, em solidariedade e entreajuda social.

É isto que a sociedade pede hoje à escola. Afinal, a avaliação deve incidir sobre os conteúdos lecionados pelo professor ou sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno? É mais importante avaliar os progressos que o aluno realizou ou catalogá-lo com um nível? A avaliação de diagnóstico realizada normalmente no início de cada ano letivo serve para definir o nível em que o aluno se encontra e a partir daí analisar os progressos realizados ou faz-se porque se tem que fazer? Que valores subjazem à instrução que ainda hoje se ministra?

É essencial reconhecer o potencial dos jovens para lançar e desenvolver os seus próprios projetos profissionais ou sociais. É necessário deixá-los assumir um papel inovador nas regiões onde vivem e trabalham. Para isso, terá de haver um compromisso efetivo da própria escola, dos professores, dos encarregados de educação, dos gestores, dos políticos e da sociedade para efetuar as mudanças necessárias, no sentido de colocar o aluno como agente ativo das suas próprias aprendizagens, construtor do seu conhecimento, com responsabilidade de participar no mundo e envolver-se. E, ao fazê-lo, poderá influenciar as pessoas a serem cada vez melhores, poderá encontrar oportunidades inexploradas, identificar soluções múltiplas para grandes problemas, antecipando as consequências a curto, médio e a longo prazo.

Referências Bibliográficas

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016. *Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurydice.* Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Recuperado de http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0216104PTN_002.pdf

Council of Europe (2011). *Teacher education for change*. Pestalozzi Programme. Recuperado de http://book.coe.int/ftp/3671.pdf

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

European Union (2000). *Estratégia de Lisboa: Conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa.* 23-24 de março de 2000. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm

European Union (2008). *The European qualifications framework (EQF) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF

European Union (2011*). A estratégia Europa 2020*. Recuperado de https://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf

European Union (2012). *Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos.* Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=PT

Faure, E. et al. (1972). *Learning to be*. Paris: Unesco. / *Aprender a ser*. Lisboa – S. Paulo: Bertrand - Dif. Ed. do Livro, 1974.

Hummel, C. (1977). *Education today for the world of tomorrow*. / *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: A. Ramos / CLB, 1979.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *Shift Learning because learning keeps changing: Summary (from PISA): Innovative concept of "literacy"*. Recuperado de http://www.shift-learning.co.uk/useful-links/156-oecd-programme-for-international-student-assessment-2009-pisa-results.html

Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264130852-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills - Education 2030. The future we want.* Recuperado de http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf

Power, C. (2015). *The power of education. Education for all, development, globalisation and UNESCO*. Springer Singapore.

UNESCO (1974). *Meeting of experts on the basic cycle of study: Final report*. 24-29 June'74.

UNESCO (2016). *Repensar a educação. Rumo a um bem comum mundial*? Brasília. Unesco. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf

Vasconcellos, A. Faria de [FV] (2015). *Uma escola nova na Bélgica*; pref. Adolphe Ferrière; posf. e notas Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: UA Editora, 2015. (Trad. de: Une école nouvelle en Belgique.). Recuperado de http://purl.pt/26930

A fotografia como instrumento pedagógico

Márcia Maria Martins Parreiras
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Brasil
marciaparreiras@yahoo.com.br
Marilea Antônia da Paixão
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Brasil
marileiapaixao@gmail.com

As cidades são em si mesmas potencialmente educacionais, por essa razão, devem ser exploradas como singular espaço pedagógico, a fim de se estimular a reflexão, o questionamento, a elaboração de propostas de intervenção, contribuindo assim, para a construção pelos discentes de suas identidades, saberes e culturas. A partir desse entendimento, o presente trabalho traz o relato de um projeto de fotografia desenvolvido junto a estudantes do Segundo e Terceiro Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. O projeto teve por objetivo permitir aos educandos (1) vivenciarem a educação para os múltiplos olhares, isto é, estimular uma reflexão sobre os valores artísticos e socioculturais da fotografia; (2) desenvolverem conhecimentos em técnicas de fotografia; (3) utilizarem a fotografia como instrumento de expressão e de registro das realidades, e, finalmente, (4) compreenderem a fotografia como mediadora para a apropriação dos espaços e cotidiano da cidade. Diante disso, o projeto foi organizado em quatro etapas, sendo: a) capacitação de docentes, por um profissional da área, sobre os conceitos básicos de fotografia; b) formação de turmas de estudantes, a respeito das técnicas fotográficas, pelos professores participantes; c) visitas a praças e parques da cidade, de reconhecido valor histórico e ambiental, para realização dos registros; d) exposição e premiação. Ao todo, considerando o período entre 2011 e 2017, participaram da atividade cento e oitenta e nove escolas e pouco mais de cinco mil e seiscentos estudantes. Dentre os resultados obtidos, a partir da análise de registros elaborados pelos docentes participantes do projeto e de gestores da Secretaria Municipal de Educação que acompanharam sua execução, verificou-se que este consistiu em uma iniciativa pedagógica relevante, uma vez que a metodologia utilizada foi capaz de contribuir para o desenvolvimento teórico-prático da sensibilização do olhar, além de oportunizar reflexões, apropriação e valorização de espaços diversos da cidade. Assim sendo, em linhas gerais avalia-se que a experiência do projeto oportunizou que os discentes deixassem de ser observadores passivos, tornando-se autores críticos de visões de sua própria cidade, desenvolvendo, assim, criatividade e autonomia.

Palavras-chave: Fotografia; criatividade; autonomia

1. Cidades Educadoras

A escola pública precisa exercer a função de integrar os cidadãos aos processos, espaços e lugares da sociedade. Nessa esteira, nada mais adequado como assumir-se a própria cidade como elemento educador, isto é, desenvolver a ideia de “cidade educadora”.

O conceito “cidade educadora” deriva da expressão “cidade educativa”, proposta por Edgar Faure no Relatório “Aprender a ser” da UNESCO, no ano de 1973 (Moll, 2003 apud Matiello, 2015), a qual se referia à intenção de se compreender os processos educacionais que incluíssem sistemas de ensino/ escolas/ sociedade.

A partir de 1990, o termo “cidade educadora” emerge em substituição ao primeiro, no contexto do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que ocorreu na Espanha, no qual houve a redação da “Carta das Cidades Educadoras”. Nesta oportunidade, o movimento passa a congregar uma aliança de cidades, tendo como orientação básica promover a interação entre os processos educativos formais, não formais e informais, articulados em uma trama de instituições e lugares educativos, sendo, ao fim, consolidados pelas escolas e/ou universidades. (Villar, 2007 apud Matiello, 2015)

Desse modo, aprender *na cidade*, de acordo com Jaume Trilla Bernet (1997), uma vez que constituída por instituições diversas, como parques, praças, museus, organizações, implica em considerar tais recursos como potencialmente educadores. E tais processos de aprender *na cidade* se efetivam via ações concretas na urbe, sendo justamente desse modo que se realiza o projeto fotográfico aqui apresentado.

De modo geral, as fotografias são realizadas em espaços diversos da cidade e, assim, incorporam oportunidades singulares de se discutir conteúdos conceituais relacionados a disciplinas diversas, que emergem dos aspectos socioambientais, políticos e culturais de cada lugar escolhido para registro.

Além de aprender *na cidade*, Trilla Bernet (1997) desenvolve a ideia de aprender *a cidade*, o que significa tomá-la como o próprio objeto de investigação. Assim sendo, implica em aprender a transitar pela cidade, analisar criticamente sua dinâmica e seus espaços, perceber os equipamentos urbanos que sugerem exclusões e/ou inclusões dos citadinos das várias regiões, dentre outros aspectos implícitos ao reconhecimento da importância de se conceber a cidade como objeto de estudo.

Nesse sentido, o projeto em pauta, ao orientar que os registros sejam realizados em locais diversos, configura-se como estratégia para se conhecer a cidade, seus trajetos, oportunizar reconhecer lugares, equipamentos urbanos, desnaturalizando o olhar, e, ao mesmo tempo, promovendo o conhecimento daqueles locais até então inéditos, nunca visitados pelos discentes. Aprender *a cidade*, então, implica em descobrir as diversas cidades existentes.

Trilla Bernet (1997) em seu trabalho ainda argumenta a respeito de um terceiro aspecto que se refere ao *aprender da cidade*, procurando enfatizar que a cidade educadora deve procurar desenvolver um currículo que ensine o respeito ao próximo e ao patrimônio, também o cuidado com o que é público. Dessa forma, trata da potencialidade que a relação cidade-educação tem para promover o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, desenvolvidos nas oportunidades de se vivenciar, observar e refletir sobre as relações sociais que se realizam na cidade. Dessa maneira, *aprender da cidade* diz sobre “um ‘currículo oculto’ que transmite, de forma implícita, modelos de comportamentos construídos no convívio citadino”. (Araújo, Azzi & Santos, 2015, p.69).

Como se percebe as cidades são em si mesmas potencialmente educacionais e, por essa razão, devem ser exploradas como singular espaço pedagógico, a fim de se estimular a reflexão, o questionamento, a inclusão; e nesse caminho contribuindo para a construção, pelos discentes, dos diferentes conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, ao mesmo tempo em que paulatinamente vão conformando suas identidades singulares, (re)conhecendo e ampliando seus saberes e culturas na dinâmica de uma interação orientada, consciente, com a urbe.

Diante do exposto, inspiradas no conceito de cidade educadora e nas três dimensões discutidas por Trilla Bernet (1997) que ela incorpora é que se realizou o projeto fotográfico ora discutido neste trabalho. A seguir dissertaremos sobre os aspectos relacionados à fotografia propriamente dita que também serviram como eixo condutor dessa ação.

2. A fotografia como ferramenta pedagógica

Vários autores, tais como Moretto Jr. (2007) e Severino (2001), apresentam pesquisas e discussões sobre a importância e o potencial pedagógico da fotografia.

Para Souza e Lopes (2002), por exemplo, a fotografia está relacionada à educação estética, que pode revelar ao estudante outros modos de ver e compreender a realidade, e a si mesmo, ao ampliar e estar diante de desafios, de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis. O docente, nesse caminho, exerce importante papel de mediador, ao procurar ampliar o contato mais crítico do educando com essa forma de linguagem.

Caetano (2007) por sua vez, complementando a perspectiva dos autores acima citados, destaca a singularidade da prática fotográfica, ao permitir/facilitar, abordagens transversais e transdisciplinares sem muito esforço. Além disso, para a autora, o grande potencial da fotografia reside no fato de a mesma ser uma ferramenta que possibilita representações do que se configura como mais significativo na vida das pessoas e, por conseguinte, a manifestação da identidade.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito à importância da fotografia quanto à melhora das relações interpessoais e cooperação, dimensões trabalhadas, discutidas por Jacobi (2003), ao destacar que "a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social". (p. 190)

Por fim, a fotografia também permite aos estudantes vivenciarem as atividades pedagógicas de forma descontraída. Mussoi e Santos (2008) destaca que

> a fotografia se agrega a outros recursos, como por exemplo textos e outros, e que cabe ao professor fazer uso de diferentes linguagens, [sendo] a opção de incluir a fotografia como mais uma possibilidade para tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas (p. 8).

Considerando tais potencialidades pedagógicas da fotografia, quais sejam: (1) promoção da educação estética; (2) facilitação das abordagens transversais; (3) oportunizar a expressão da subjetividade e da identidade; (4) melhora das relações interpessoais e da cooperação; (5) aprendizagem de forma lúdica, é que foi proposto o projeto fotográfico denominado *"Um olhar, uma luz",* que procurou articular essa ferramenta tecnológica com a potencialidade da cidade como espaço pedagógico.

O projeto foi desenvolvido junto a estudantes do Segundo e Terceiro Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, no ano de 2012 no contexto do "Programa BH para as Crianças" (PBHPC) e se apresenta neste ano de 2018, em sua VI edição.

Especificamente no que se refere ao PBHPC, este é um Programa que nasceu no ano de 1995, dentro do Núcleo Cidade e Meio Ambiente, um dos Departamentos então instituídos na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), à época. Em sua origem, a finalidade do PBHPC consistiu em garantir o transporte terrestre aos estudantes e profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), tornando exequíveis ações educativas que demandassem esse recurso.

Quanto à estrutura do PBHPC, este possui uma frota própria de vinte e um ônibus, sendo dez rodoviários, dez urbanos e um micro-ônibus, todos adquiridos pela Prefeitura. Ao longo do tempo, com a expansão de RME-BH, essa frota de ônibus do PBHPC tornou-se insuficiente para atender às demandas, de maneira que a locação de veículos não pertencentes ao Programa é autorizada, sendo que a gestão, isto é, o monitoramento, controle e avaliação dessas atividades e processos de locação continuam sob a responsabilidade do PBHPC.

De modo geral, além do já exposto, pode-se dizer que o PBHPC tem como atribuições: estabelecer orientações e normatização que garantam a segurança dos usuários do transporte; mobilizar as instituições de ensino para eventos externos em consonância com as demandas pedagógicas da SMED; registrar e divulgar ações desenvolvidas pelo PBHPC; assegurar o cumprimento da Instrução Normativa que institui o Programa BH para Crianças e que determina seus procedimentos de atuação; gerenciar o Contrato de Prestação de Serviço da frota PBHC e monitorar o seu cumprimento; acompanhar planilha mensal de apuração de viagens; verificar *in loco* se o transporte utilizado se encontra de acordo com as normas da Agência Nacional de Transporte Terrestre (ANTT) e analisar ocorrências, bem como fazer as notificações que são encaminhadas ao setor financeiro da PBH; realizar formação dos motoristas para melhor atendimento do público-alvo.

Como se percebe, com o tempo o Programa veio se aperfeiçoando e, atualmente, além do fornecimento do transporte propriamente dito, destacamos sua atividade de planejar e executar ações em parceria com departamentos internos e externos à SMED, como o Circuito de Museus, o Circuito de Percepção Ambiental e o Programa Saúde na Escola, bem como, a de desenvolver ações próprias junto às instituições educativas vinculadas à Rede Municipal – incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação Especial e de Jovens e Adultos -, dentre as quais destacamos nesse trabalho o projeto de fotografia *"Um olhar, uma luz"*.

Assim sendo, nota-se que é clara a orientação do PBHPC pelo conceito de "Cidade Educadora", uma vez que busca proporcionar, mediante suas várias ações, a inserção dos estudantes e professores nos diversos espaços de Belo Horizonte e das demais cidades do país, dialogando de forma criativa com as inúmeras formas de esses lugares proporcionarem situações de ensino-aprendizagem contextualizadas e estimuladoras. Nesse caminho, o PBHPC busca ampliar o horizonte de formação dos estudantes ao explorar as cidades como espaços de construção de conteúdos, identidades, saberes e cultura.

A seguir apresentaremos mais detalhadamente o projeto em pauta.

3. O projeto fotográfico *"Um olhar, uma luz".*

Como já citado anteriormente, o projeto fotográfico *"Um olhar, uma luz"* configura-se em uma ação realizada pela SMED, no contexto do PBHPC.

O referido projeto de fotografia teve seu esboço elaborado pela equipe do PBHPC, em parceria com a equipe de Educação Ambiental do Parque das Mangabeiras, em 2011, quando teve sua primeira edição, seu piloto, na E.M. Professor Paulo Freire (EMPPF).

Nesta ocasião, a metodologia proposta foi a seguinte: a um grupo de até cinco professores foi disponibilizada uma formação de 4 horas/aula, teórica e prática, sobre

questões básicas relacionadas à fotografia, ministradas por um profissional disponibilizado pelo PBHPC.

Após esse processo de formação, cada professor multiplicaria suas aprendizagens para um grupo de pelo menos 30 estudantes sob sua responsabilidade.

Em seguida, os discentes, de acordo com a orientação aprendida e considerando o tema "A escola e o Parque", realizariam os registros da própria escola, e, ainda, de uma Unidade de Conservação da cidade denominada "Parque das Mangabeiras", espaço já visitado por eles por meio do roteiro pedagógico "Circuito de Percepção Ambiental" desenvolvido pelo PBHPC.

As ferramentas utilizadas para os registros foram máquinas fotográficas disponibilizadas pelas escolas ou os próprios aparelhos celulares dos estudantes.

Após a realização dos registros, uma comissão de avaliadores constituída por profissionais da escola, do PBHPC e do Parque das Mangabeiras realizou a escolha de pelo menos três fotos como sendo as melhores, de acordo com o enquadramento, criatividade e nitidez da foto. Os autores dos registros selecionados foram agraciados com uma visita a um espaço cultural da cidade.

Mediante todos esses procedimentos o Projeto Fotográfico "*Um olhar, uma luz"* teve por objetivo permitir aos educandos (1) vivenciar a educação para os múltiplos olhares, isto é, estimular uma reflexão sobre os valores artísticos e socioculturais da fotografia; (2) desenvolver conhecimentos em técnicas de fotografia; (3) utilizar a fotografia como instrumento de registro e expressão das realidades, e, finalmente, (4) compreender a fotografia como mediadora para a apropriação dos espaços e cotidiano da cidade.

Em outras palavras, a criação do projeto foi e é importante, primeiramente para o próprio PBHPC, uma vez que registra suas diversas e ricas ações. De fato, o PBHPC até então possuía pouca ou nenhuma memória imagética e escrita de suas ações. Consideramos tais arquivos de fundamental importância para se compreender e discutir os processos educativos demandados e efetivados pela SMED e avaliar-se os impactos, avanços, retrocessos das políticas e ações desenvolvidas por essa instituição.

Dessa forma, pode-se dizer que uma das inspirações para criar-se o projeto fotográfico *"Um olhar, uma luz"* constituiu-se da necessidade de se contar a história e importância do PBHPC para os processos de desenvolvimento das ações educativas pelas instituições vinculadas à RME-BH.

Além disso, a relevância do projeto está em possibilitar aos estudantes da RME-BH apropriarem-se e dar significados aos espaços da cidade que por vezes são entendidos pelas populações mais periféricas como inacessíveis, sendo considerados exclusivos de classes mais privilegiadas, de maior poder econômico. Locais, portanto, que apesar de públicos, não são visitados, frequentados por essas populações. Nesse sentido, o projeto abre espaço para a discussão e efetivação do direito de todos à cidade.

A criação do Projeto possibilita, ainda, relações diferenciadas dos jovens com a cidade, pois é pelo transporte disponibilizado pela PBH, sem custo, que o estudante tem a possibilidade de acessar, muitas vezes pela primeira vez, alguns locais da cidade, tendo assim a oportunidade de valorizar, conhecer, e, assim, transitando pelos múltiplos espaços da sua cidade, sente-se parte da mesma, que pode e deve usufruir o que de bom, e belo a cidade lhe oferece, que é para todos e não somente para uma parcela da população.

Pelos registros fotográficos pode-se perceber a cidade como espaço educativo, democrático e de lazer, dessa forma, o estudante, ao desvendá-la e aprender a transitar por ela, pode convidar a família a visitar os novos espaços por ele conhecidos, ou seja, ampliar os acessos dos espaços públicos, vivenciar a cidade.

Segundo Burgos (2005) as cidades, devido às diferenças de classes, veem sendo fragmentadas subjetivamente em territórios. Há, nesse sentido, "territórios" não permitidos a muitos estudantes atendidos pela RME-BH. Um dos objetivos do Projeto "Um olhar, uma luz", foi justamente o de problematizar essa fragmentação, exclusão. Há, portanto, um desafio político de integração social do espaço urbano, de superação das fronteiras, cooperando para uma vida na cidade pautada, de fato, na liberdade e na igualdade.

A ideia de dialogar, através das lentes de uma máquina, com a escola e a cidade, além de contribuir para a superação de fronteiras da cidade e valorização da escola, capacitam crianças e jovens para o uso dessa ferramenta de forma técnica e artística, revelado muitos talentos e possivelmente despertando futuros profissionais para a área ou campos próximos a ela, de forma direta e/ou indireta.

Em linhas gerais, após avaliação positiva dos estudantes, professores e gestores da SMED sobre o piloto do projeto, desenvolvido em 2011, em 2012 realizou-se a II edição do mesmo, tendo dessa vez duas categorias temáticas. A primeira foi denominada "O que eu vejo em minha escola", a qual propunha que o estudante dirigisse o seu olhar para esse ambiente em que vivencia grande parte de suas experiências, registrando através da fotografia, situações, pessoas, objetos e locais que considerasse significativos.

A segunda categoria, intitulada "Múltiplos olhares sobre a cidade", propunha que os estudantes visitassem e produzissem seus registros fotográficos em três praças previamente selecionadas da cidade de Belo Horizonte, sendo estas a Praça da Liberdade, a Praça JK e a Praça Raul Soares.

Além das duas categorias temáticas, foi estipulado como pré-requisito para participação, que cada escola deveria elaborar um projeto de trabalho especificando objetivos, justificativa e cronograma de atividades a serem desenvolvidas junto a um grupo de no máximo trinta estudantes.

A oportunidade de participação foi aberta a todas as instituições vinculadas à RME-BH, sendo o convite enviado para o correio eletrônico de todos os Diretores e, ainda, para as respectivas Gerências Regionais de Educação, de modo que ao final do processo de mobilização se obteve a inscrição de 42 escolas.

No referido ano houve o lançamento oficial do Projeto em um dos Museus da cidade chamado "Memorial Minas Gerais - Vale", já parceiro do PBHPC. Nesta ocasião foram expostos os melhores trabalhos produzidos pelos discentes no ano de 2011, os quais também foram expostos no Parque Municipal Américo Renné Giannetti, localizado na região central da cidade de Belo Horizonte, durante o V Fórum de Educação Integral promovido pela SMED.

A III, IV e V edições do projeto ocorreram nos anos de 2013, atendendo a 31 escolas, 2015, contemplando 37 instituições, e 2017, com a participação de 78 escolas.

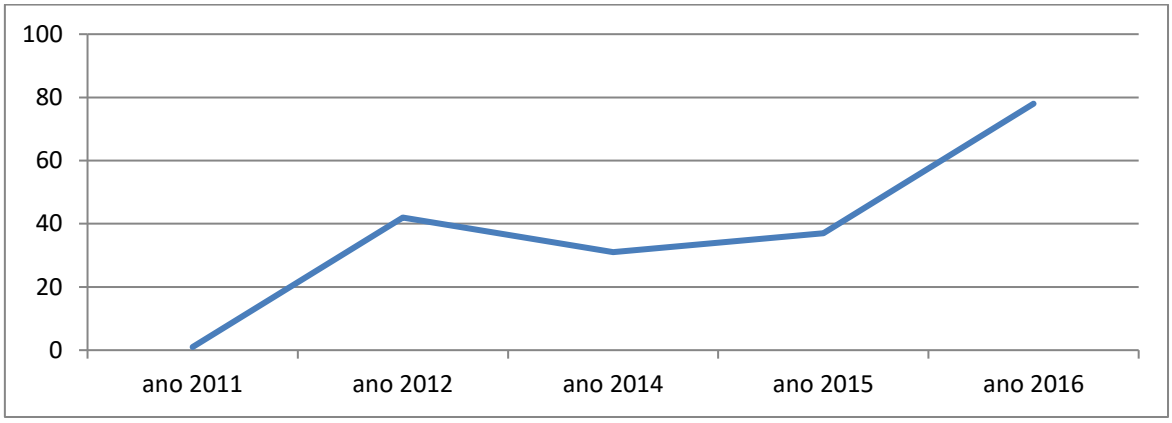
O escopo geral foi basicamente o mesmo, sendo as únicas alterações relacionadas às temáticas, que em 2015 foi alterada para "Comemoração 10 anos do PBHPC" e, em 2017, foi proposto como tema "120 anos de BH – Um olhar sobre a Cidade".

No que se refere ao número de instituições de ensino e de estudantes contemplados ao longo das quatro edições, tem-se a somatória de 189 escolas e 5.670 discentes. Tal evolução do número de escolas e de estudantes envolvidos no Projeto fotográfico "*Um olhar, uma luz"* encontra-se sistematizado nos Gráficos 1 e 2 abaixo.

Como se percebe, o Projeto vem paulatinamente sendo conhecido e reconhecido pelas instituições, mediante a intensificação dos processos de divulgação dos convites para participação e, sobretudo, acreditamos, pela divulgação realizada pelos próprios

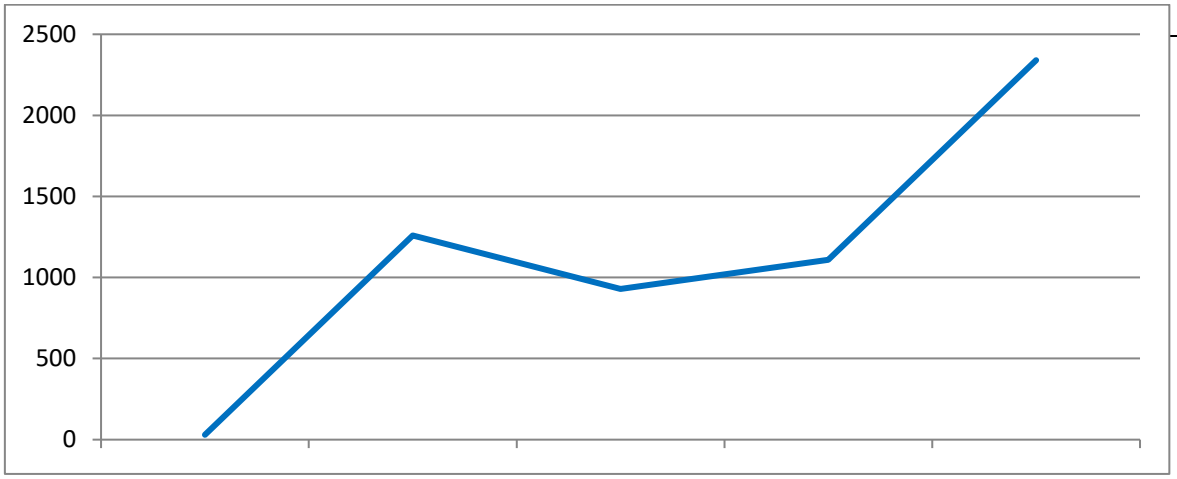
professores que tiveram a oportunidade de participar. Avaliamos que esses profissionais, ao compartilharem as potencialidades e riqueza pedagógica do projeto, acabam formando uma rede que tem contribuído para que a proposta, passo a passo, alcance todas as instituições de ensino vinculadas à RME-BH.

Gráfico 1. Evolução do número de escolas participantes do Projeto Fotográfico "*Um olhar, uma luz*" ao longo de suas quatro edições.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2. Evolução do número de estudantes participantes do Projeto Fotográfico "*Um olhar, uma luz*" ao longo de suas quatro edições.



Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se nesta ação que, desde seu início, foi capaz de estimular parcerias entre a SMED e instituições diversas da cidade, caracterizando-se, portanto, desde sua fase embrionária, como marcada pelo entendimento da cidade como espaço pedagógico, ou seja, como um esforço de efetivação do conceito de cidade educadora.

O Projeto não conta com financiamento propriamente dito. Cada escola arca com as suas despesas, o transporte é garantido pelo PBHPC e as formações dos professores são realizadas por um profissional na área de fotografia que é, também, servidor da RME-BH e, ainda, por um segundo profissional que exerce essa função de modo voluntário.

Essas formações são todas realizadas utilizando-se a estrutura física e materialidade da SMED ou os espaços educativos disponibilizados pelas instituições

parceiras, isto é, pelo “Museu das Minas e do Metal” e pelo “Museu Memorial Minas - Vale”.

No que se refere propriamente às formações oferecidas aos educadores, o objetivo principal dos fotógrafos é o de sensibilizar os professores para a importância da fotografia como registro de fatos, objetos e pessoas.

As temáticas trabalhadas no curso são realizadas com o auxílio de apostilas elaboradas pelos formadores. Em geral a ênfase dos conteúdos dirige-se às técnicas e princípios básicos da fotografia, além de uma discussão sobre os atributos de um fotógrafo.

Um elemento observado ao longo das sucessivas edições do Projeto é que as próprias escolas elaboravam e aprimoravam os processos de avaliação das melhores fotos, de modo que foram utilizadas ferramentas diversas para votação, tais como: Instagram, *facebook*, formulários *on-line*, *blogs*, entre outros.

Destacamos, também, como mérito das escolas envolvidas a criatividade e envolvimento para a divulgação dos trabalhos realizados associados à reflexão sobre a cidade que a fotografia desperta. De modo geral, foram produtos gerados pelas escolas: revistas contendo imagens e comentários sobre as fotos produzidas pelos estudantes, com destaque para o registro dos autores de cada imagem; capas de caderno com texto reflexivo sobre os processos de transformação da cidade e os impactos sobre a vida dos cidadãos; e-book, catálogos *on-line*, etc.

Consideramos que tais iniciativas legitimam a pertinência do projeto fotográfico proposto e, ainda, desperta para novas adesões.

A adequação e relevância do projeto é ainda verificada na fala de professores, diretores, oficineiros das instituições participantes, além de gestores da própria SMED, como se verifica nos fragmentos abaixo, expressos em momentos de formação. Lembramos que os nomes das pessoas foram substituídos por pseudônimos para preservar suas identidades.

> Este projeto é muito lindo! Gosto desta ideia de valorizar a escola, a cidade, instrumentalizando nossas crianças e jovens. Acho que ele teve muito boa aceitação e já deve ter revelado muitos talentos (Ana Rodmeia – Diretora de Escola Municipal)

> O projeto fotográfico vem obtendo, aos poucos uma capilaridade entre as instituições. um reconhecimento dentro da própria SMED que vem surpreendendo positivamente. É um trabalho que acertou em sua metodologia e implementação. Isso porque praticamente não demanda investimento financeiro além do planejado, aproveitando os recursos já disponibilizado pela Secretaria, e porque promove a apropriação da cidade e a utilização de estratégias didáticas muito afeitas aos jovens contemporâneos, que é a fotografia”. (Gláucia Dias – Gestora SMED)

Por fim, os resultados obtidos, além dos já descritos, configuram-se naqueles presentes nos registros elaborados pelos professores participantes. Em linhas gerais, verificou-se que na visão desses docentes o projeto consistiu em uma iniciativa pedagógica relevante, uma vez que a metodologia utilizada foi capaz de contribuir para o desenvolvimento teórico-prático da sensibilização do olhar, além de oportunizar reflexões, apropriação e valorização de espaços diversos da cidade. Assim sendo, em linhas gerais avalia-se que a experiência do projeto oportunizou que os discentes deixassem de ser observadores passivos, tornando-se autores críticos de visões de sua própria cidade, desenvolvendo, assim, criatividade e autonomia.

4. Considerações finais

O planejamento, realização, continuidade e sucesso de um Projeto só pode acontecer, quando todos os envolvidos acreditam nos objetivos, pertinência pedagógica e resultados.

Acredita-se, assim, que com Projetos como esse fica muito mais fácil criar laços, aprender com prática, estabelecer relação afetiva com a cidade, valorizando-a cada vez mais e fazer disso um caminho, uma forma prazerosa de aprender.

Desenvolver novas perspectivas, novas experiências e efetivar novas aprendizagens com a fotografia é o objetivo desse Projeto.

Ainda, segundo análise de Peregrino (2003), ela argumenta que o processo educativo deve ultrapassar os muros da escola, considerando a própria cidade como espaço educativo. Nesse sentido avaliamos que a prática fotográfica permite esse processo de apropriação e valorização da cidade na medida em que promove a inserção dos estudantes não só na perspectiva de estar em determinado espaço, mas de percebê-lo de uma forma própria, subjetiva, a partir do olhar.

O projeto, como desenvolvimento de uma estratégia que possibilita alcançar o objetivo, que é conhecer, registrar, apropriar-se, usufruir do espaço público, configurando uma situação de pertencimento à cidade, por meio da realização de uma atividade - a fotografia – deixando que o estudante não seja um mero observador e tornando-se realizador, com maior aprendizado e podendo elevar sua autoestima, por saber que é capaz de realizar uma obra de arte.

Referências Bibliográficas

Araújo, V. B. de, Azzi, M. T., & Santos, P. B. dos. (2015). Aprender na cidade: As potencialidades pedagógicas das aulas passeio. In: *Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos* (pp. 66-76). Recuperado de https://issuu.com/raissapena/docs/anais_2015_gt1_e_gt2.

Burgos, M. B. (2005). Cidade, territórios e cidadania. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, *48*(1), 189-222.

Caetano, A. (2007). A fotografia privada nos processos de (re)construção identitária. *CIES e-Working Paper*, *25*. Recuperado de http://www.cies.iscte.pt/documents/CIES-WP25.pdf.

Jacobi, P. (2003). Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, *118*, 189-205.

Matiello, A. M. (2015). "Afetar a cidade": a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos. *Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: Observando realidades e construindo compromissos* (pp. 49-65). Recuperado de https://issuu.com/raissapena/docs/anais_2015_gt1_e_gt2.

Moretto Jr, D. (2007). Trabalho sobre o ensino da fotografia através do método do Conto Fotográfico. *Revista Faz Ciência e Tecnologia*, *3*, 24-27.

Mussoi, A. B. & Santos, W. T. P. dos. (2008). A fotografia como recurso didático no Ensino de geografia. *Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná e UNICENTRO*.

Peregrino, Mônica. (2003). Juventudes e cidades educadoras. *Revista Brasileira de Educação*, *24*, 192-194. https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300014

Severino, F. E. S. (2001). Fotos jornalísticas: A imagem da violência como espelhamento das metamorfoses da sociedade brasileira em processo de globalização (Tese de Doutoramento), Universidade de São Paulo, S. Paulo, Brasil.

Souza, S. J. & Lopes, A. E. (2002). Fotografar e narrar: A produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, *116*, 61-80.

Trilla Bernet, J. (1997). Ciudades Educadoras: Bases conceptuales. In M. A. S. Zainko (Org.), *Cidades Educadoras* (pp. 13-34). Curitiba: Editora da UFPR.

Projeto Fénix no pré-escolar - Flexibilizar para inovar

Diana Gomes
diana_gomes86@hotmail.com
Filipa Castro
filipa.i.castro@gmail.com
Helena Costa
helenamariacosta13@gmail.com
Vânia Ribeiro
vaniafcribeiro@hotmail.com
Elisabete Dias
betycleo@hotmail.com
Cristiana Trocado
cristiana_trocado@hotmail.com
Cláudia Carvalhido
claudinhacarvalhido06@hotmail.com
Cátia Santos
catinhasantos@hotmail.com
Miminho, Portugal
Luísa Moreira
luisatavaresmoreira@gmail.com
Helena Fonseca
helenaaafonseca@gmail.com
Academia Fénix / Miminho, Portugal

O Projeto Fénix é uma tecnologia organizacional destinada ao ensino básico e secundário que permite flexibilizar grupos de crianças/alunos de forma a implementar estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem com o objetivo de levar todos os alunos a atingirem o seu máximo potencial. O Miminho é o primeiro Jardim-de-Infância a adaptar e implementar a metodologia Fénix ao pré-escolar. Com o lema "no mesmo tempo, uma melhor qualidade de tempo", este projeto permitiu quebrar as barreiras das salas e dos grupos de crianças, dando lugar a novos espaços de interação, criatividade e aprendizagem. É operacionalizado segundo a metodologia de trabalho de projeto, que se inicia por uma atividade motivadora integradora para todas as crianças. Desta emergem os diálogos, as ideias e as questões, a partir das quais as educadoras desenham de forma colaborativa e interdisciplinar cada projeto, que é único, considerando as orientações curriculares e a articulação entre quatro grandes áreas: Linguagem, Matemática, Ciências e Artes. É promovida a escolha inicial autónoma de atividades pelas crianças que irão realizar aprendizagens em todas as áreas referidas, em grupos flexíveis multietários, ao longo do projeto e nos espaços Fénix. O projeto Fénix pretende fomentar a autonomia, a criatividade, a resiliência, a responsabilidade, o trabalho em equipa, a entreajuda, entre outras competências, estando as crianças no centro de todo o processo. As mais-valias deste projeto são múltiplas considerando vários domínios - a aprendizagem das crianças, o trabalho colaborativo entre docentes e a melhoria das práticas.

Palavras-chave: Autonomia; criatividade; resiliência

Introdução

A Creche, Jardim-de-infância e Centro de Estudos Miminho é uma IPSS, que faz parte da delegação da Póvoa de Varzim da Cruz Vermelha Portuguesa, presidida pela doutora Maria Luísa Tavares Moreira. As suas instalações foram edificadas em 2009, privilegiando os espaços amplos e a entrada de luz natural. Atualmente, a instituição presta serviço a cerca de 150 crianças dos 0 aos 12 anos. Os grupos são organizados por idade, distribuindo-se pelas 5 salas na valência de creche, 3 salas de jardim-de-infância e ainda 1 sala de centro de estudos. Em 2017, a direção do Miminho procurou reinventar alguns dos espaços comuns do jardim-de-infância e assim começou a surgiu uma nova dinâmica organizacional – o projeto Fénix.

O projeto Fénix nasce no ano letivo 2008-2009, no Agrupamento de Escolas Campo Aberto, sob a coordenação da Doutora Luísa Moreira. Desde a sua génese, tem vindo a marcar presença em diversas regiões do país, totalizando neste momento 140 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Até 2017, a implementação do projeto Fénix cingiu-se do 1º ao 12º ano do ensino básico. Partindo de uma avaliação do desempenho dos alunos nos conteúdos de Português e Matemática, o professor seleciona os alunos com dificuldades em acompanhar novos conteúdos e sai da sala com este pequeno grupo de alunos para o "ninho". Aí, é feito um reforço dos conteúdos, dando especial atenção às dúvidas dos alunos. O professor Fénix assume a turma-mãe, realizando outro tipo de atividades até o grupo-ninho regressar.

Inspirando-se nesta metodologia organizacional que preconiza "no mesmo tempo, uma outra qualidade de tempo", as educadoras de infância do Miminho adaptaram o projeto às especificidades da faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade.

Assim, na educação pré-escolar, o educador-de-infância avalia as necessidades e interesses das crianças do seu grupo e partilha com a equipa educativa. Os educadores preparam uma atividade conjunta para apresentar a toda a instituição, dando arranque ao projeto. Em seguida, e após escutarem as crianças, a equipa planifica quatro atividades no âmbito de: Linguagem, Matemática, Ciências e Artes.

Num processo autónomo e democrático, as crianças, de acordo com os seus interesses, formam pequenos grupos multietários que agregam crianças das três salas (9 crianças no total). Durante quatro manhãs, cada grupo-fénix sai das salas com um dos educadores para os espaços fénix, onde realizarão uma das quatro atividades. A auxiliar de ação educativa acompanha o restante grupo que permanece a brincar na sala de atividades, até ao regresso dos colegas.

1. Fénix – Mais Sucesso: "No mesmo tempo, uma outra qualidade de tempo"

1.1. Operacionalização de um projeto Fénix:

1.1.1. Atividade Motivadora

Aquando da elaboração do Plano Anual de Atividades, a equipa educativa desenha o ano letivo e atribui a cada mês uma história, que dará o tema aos principais projetos desenvolvidos pela instituição.

No início de cada mês, os educadores de infância preparam uma apresentação conjunta, que toma a forma de teatro de ator, de fantoches, de sombras, musical, sessão

de cinema, etc. Esta apresentação tem por objetivo unir todas as crianças da instituição num momento lúdico-pedagógico, bem como introduzir o tema do projeto de uma forma cativante.

1.1.2. Planificação

Após a atividade motivadora, cada educador irá conversar com o seu grupo sobre a história e descobrir que caminhos têm interesse em explorar. Para tal, é elaborado um quadro de planeamento, onde registam "o que já sabemos", "o que queremos saber" e "como podemos descobrir". Esta escuta é partilhada com a restante equipa educativa, para de seguida planificar quatro atividades no âmbito da Linguagem, Matemática, Ciências e Artes, e respetivos objetivos.

1.1.3. Formação dos grupos Fénix

Em cada sala existe um quadro Fénix, onde figuram oito círculos de cores diferentes, cada um com espaço para colocar as fotografias de três crianças. O responsável da sala chama os colegas à vez para colocarem a sua fotografia no quadro, escolhendo assim a atividade por onde querem iniciar o projeto: Linguagem, Matemática, Ciências ou Artes. Ao conjugar os quadros das três salas do jardim-de-infância, obtêm-se oito grupos de nove crianças.

As crianças colocam um colar com a respetiva cor do grupo. Cada educador irá recolher em cada sala as 3 crianças que pertencem ao seu grupo, resultando assim num grupo multietário.

Ao longo de duas semanas todos vão realizar as quatro atividades-Fénix. Cada educador assume dois grupos e estes permanecem os mesmos até ao fim do projeto.

1.1.4. Execução

As crianças saem das suas salas com os diferentes educadores e juntam-se a meninos de outras idades. Partem motivadas para o que as espera nos espaços-fénix, onde encontram a identificação da atividade na porta.

As atividades correspondem aos conteúdos de Linguagem, Matemática, Ciências e Artes.

Relativamente às estratégias, são privilegiados o jogo lúdico e a experimentação.

As atividades têm a duração habitual de 30minutos. Quando regressam à sala, o educador recolhe o seu outro grupo. Assim, no mesmo dia todas as crianças realizaram uma atividade. Mas ao longo do mês, todos irão passar por todas as estações.

1.1.5. Avaliação

Durante a realização das atividades, os educadores preenchem a grelha de avaliação individual da criança, onde se observam os objetivos daquela atividade. Estas grelhas são no final entregues ao educador titular.

No fim do projeto, as crianças fazem uma avaliação das atividades que mais gostaram, ou menos, e os educadores preenchem um registo de avaliação do projeto fénix.

1.2. Resultados

A primeira mais-valia da implementação desta metodologia de ensino e aprendizagem é tornar-se regular o uso de espaços fora da sala. Observa-se que as crianças estão mais motivadas para a ação quando saem da rotina. Elas sentem-se confortáveis no seio dos grupos da mesma idade, mas mostram-se ansiosas por quebrar as barreiras das salas. Graças a esta dinâmica, elas vão-se adaptando às mudanças na vida e aos novos educadores, tornando-se mais flexíveis e resilientes.

Para os educadores, uma das principais vantagens da formação de pequenos grupos multietários consiste na oportunidade para a expressão individual da criança e o desenvolvimento da sua criatividade. Ao assumir um grupo de nove crianças durante um mês, os educadores podem focar-se melhor no percurso de aprendizagem das crianças que acompanham.

Por fim, tornou-se claro que o Fénix veio reforçar o trabalho colaborativo no Miminho. Crianças de diferentes salas são unidas por um propósito comum e desenvolvem estratégias de entreajuda, comunicação e respeito pelo outro. O mesmo verificamos entre os profissionais do miminho, onde existe um trabalho de equipa sem igual!

1.3. Futuros Caminhos

Sendo este um projeto em constante mutação, a reflexão sobre e para a ação assume grande preponderância. As educadoras do Miminho partilham as dificuldades sentidas, para em conjunto se encontrarem soluções e novos modos de trabalhar em Fénix.

Uma das primeiras questões a salientar prende-se com o facto de as temáticas dos projetos Fénix terem origem no planeamento realizado aquando da preparação do ano letivo, nomeadamente na elaboração do plano anual de atividades. Por esta razão, existe o risco de os interesses de cada grupo conduzirem a prática pedagógica da sala por caminhos imprevistos, mas igualmente ricos. As educadoras consideram por vezes difícil a interligação entre a temática dos projetos Fénix com os outros projetos e interesses que surgem nas suas salas. A grande meta para os educadores deverá ser sempre manter o foco nas crianças e nas suas reais necessidades.

Neste seguimento, existe também a preocupação de que as atividades realizadas com os grupos heterogéneos quanto à idade constituam um desafio interessante e motivador para todas as idades. As educadoras observam que as crianças de 3 anos por vezes demonstram algumas dificuldades na execução das atividades ou na compreensão de conceitos, sobretudo de linguagem e de matemática. Têm-se verificado que o envolvimento destas crianças é tanto maior quanto menos direcionada for a atividade. Quando há espaço à ação e à criatividade, as crianças podem se expressar e disfrutar do momento,

Por último, vem-se mostrando essencial para o sucesso destas atividades desenvolver estratégias de aprendizagem cooperativa, de modo a facilitar e enriquecer as relações dentro dos pequenos grupos.

Dialogando sobre a pedagogia de projetos na educação infantil: Possibilidades e desafios

Analúcia de Morais Vieira
ESEBA- Escola de Educação Básica Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil
tutor3analucia@yahoo.com.br
Pâmela Faria Oliveira
ESEBA- Escola de Educação Básica Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil
pamela8oliveira@hotmail.com
Paula Amaral Faria
ESEBA- Escola de Educação Básica Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil
paula_afaria@yahoo.com.br

O texto se configura em um ensaio teórico e prático a respeito da pedagogia de projetos na Educação Infantil. É um relato desenvolvido por professoras que atuam nesse segmento do ensino básico, em uma escola da rede pública federal, da cidade de Uberlândia - Minas Gerais. O interesse pela temática originou-se da inquietude dessas professoras, que ao longo das suas trajetórias profissionais, no contato com projetos, levantaram alguns questionamentos: Quais as contribuições em organizar o currículo da educação infantil por projetos? Qual o papel do professor e das crianças no desenvolvimento dos projetos? De que maneira avaliar os processos de aprendizagem por meio da pedagogia de projetos? Na tentativa de buscar respostas a esses questionamentos, nosso trabalho possui a intenção de levantar bibliografia, inicial, e relatar algumas destas experiências em sala de aula a respeito do tema. Para tanto, num primeiro momento apresentamos alguns princípios teóricos que norteiam a pedagogia de projetos. Na sequência, apontamos sinais da sua origem histórica, das possibilidades de construção de um currículo por meio dessa proposta de trabalho, entre crianças e professores. Dialogamos, brevemente, com a proposta de Reggio Emília a qual se utiliza de projetos em suas ações com as crianças. E por fim, desenvolvemos reflexões em torno da avaliação e das possíveis contribuições da pedagogia de projetos.

Palavras-chave: Currículo; infância; pedagogia de projetos

Introdução

O texto aqui delineado é resultado de inquietações, de dúvidas, de diálogos e de estudos desenvolvidos por professoras que atuam no segmento da Educação Infantil de uma escola da rede pública federal de Uberlândia, Minas Gerais. A gênese dessas reflexões teóricas culminou a partir das propostas pedagógicas que envolviam ensaios com projetos realizados pelas professoras junto às crianças de quatro anos nesta escola.

A partir da literatura, pode-se perceber que o estímulo ao uso de projetos de trabalho na Educação Infantil tem sido enfatizado por vários teóricos educacionais e em algumas orientações oficiais dirigidas aos professores que atuam nessa área. Sendo assim, pretendemos ao longo do texto discutir questões básicas como: Quais as contribuições em

organizar o currículo da educação infantil por projetos? Qual o papel do professor e das crianças no desenvolvimento dos projetos? De que maneira avaliar os processos de aprendizagem por meio da pedagogia de projetos?

A partir desses questionamentos e, juntamente com alguns relatos de experiências vividas em sala de aula por este grupo de professoras, esperamos contribuir para o trabalho docente desenvolvido no seguimento de ensino da Educação Infantil. Apresentamos alguns princípios teóricos que orientam a pedagogia de projetos. No encadeamento dessas ideias, assinalamos a origem histórica, das possibilidades de construção de um currículo por meio da pedagogia de projetos, através da parceria entre crianças e professoras.

Em seguida, discorremos, sucintamente sobre a proposta pedagógica das escolas municipais da cidade de Reggio Emília, na Itália, que se utiliza da pedagogia de projetos em suas ações com as crianças. Ampliamos a discussão para a questão da avaliação em se tratando do trabalho com projetos. Por fim, destacamos as possíveis contribuições da pedagogia de projetos.

A organização do currículo da Educação Infantil por projetos de trabalho tem sido discutida por vários teóricos da área, bem como encontrada nas orientações dos documentos oficiais do MEC, que orienta o trabalho pedagógico com crianças nessa etapa como, por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil,1998), que nos diz:

> Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. Por partirem sempre de questões que necessitam ser respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças, precisam ser significativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas (Brasil, 1998, p. 57).

Já em outra proposta, teórica, de Hernandez e Ventura (1998) registra-se:

> A proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada a perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referencias disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) tratamento da informação, 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno do problema ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernandez & Ventura, 1998).

De acordo com Barbosa (2008), já com o início da Escola Nova suscitava-se a necessidade de globalizar as matérias em torno de um único tema do interesse dos alunos, buscando considerar e desenvolver a criatividade dos mesmos. A autora nos diz que a palavra "pedagogia de projetos" surgiu em 1908 nos Estados Unidos na escola experimental de Chicago, onde já se discutia que a função primordial da escola seria, então, a de auxiliar e compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e da comunidade. Porém, algumas dificuldades foram encontradas:

> No início do século XX, houve várias tentativas de implementação dos projetos nas escolas americanas, mas foram encontrados dois grandes entraves. Em primeiro lugar, o fato de a concepção tradicional do programa escolar ser uma lista interminável de conteúdos obrigatórios, fragmentados, previamente definidos, uniformes e autoritariamente cobrados. Em segundo lugar, a necessidade de prever o período de duração dos projetos antes mesmo de sua execução, isto é, um controle sobre o tempo. A tentativa de superar tais dificuldades acabou gerando um novo modo de organizar o ensino, as chamadas unidades de ensino, bastante divulgadas na educação brasileira, principalmente nos cursos normais e nos livros didáticos. A consequência mais nefasta disso foi o fato de que elementos importantes da pedagogia de projetos foram esquecidos e interpretados equivocadamente. De acordo com Lourenço Filho (1929), a proposta pedagógica de trabalho através de projetos transformou-se em uma unidade didática, controlando temas e tempos de realização, dando maior poder aos adultos na organização e na proposição de atividades (Barbosa, 2008).

Podemos perceber, a partir da nossa experiência profissional, que a centralidade em um currículo fixo e normatizado e a ausência de tempo para realizar os projetos foram argumentos e ainda os são até hoje utilizados, para rejeitar a viabilidade de um ensino com base em projetos.

Barbosa (2008) nos traz questionamentos diante desta compartimentalização dos saberes, apontando para a necessidade da passagem de um paradigma disciplinar para um interdisciplinar ou transdisciplinar, pois de acordo com a autora, para resolver os complexos problemas que a humanidade construiu (pobreza, terrorismos, aquecimento global etc.), "é preciso que, cada vez mais, as disciplinas entrem em conexão, compartilhem os seus conhecimentos e estabeleçam confrontos e abram suas fronteiras em função da compreensão e da tomada de decisões" (Barbosa, 2008, p. 24).

Sendo assim, continuar mantendo na escola de educação infantil um currículo apenas disciplinar, parece seguir na contramão da construção do conhecimento científico, e no favorecimento de uma construção de conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem, gerando um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à sua própria aprendizagem.

> Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, ao mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através das múltiplas

> linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (Barbosa, 2008).

Percebemos que, para repensarmos a concepção de currículo, com conteúdos fragmentados a serem memorizados, é necessário construir um currículo através de um percurso educativo orientado a partir das pistas do cotidiano, da valorização das diferenças no modo como são selecionados os conhecimentos, considerando as riquezas das experiências socioculturais dos alunos, das diferenças subjetivas das crianças e suas histórias de vida e também da apropriação pelas crianças das diferentes linguagens. Para dar conta dessa reflexão, na busca de um currículo que se apropria do conhecimento significativo pelas crianças, acreditamos que o trabalho através da pedagogia de projetos é um dos caminhos possíveis, pois:

> Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes de seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (Barbosa, 2008).

Faria e Mello (2005) também colaboram com essa reflexão dizendo que o debate atual na educação infantil não está em como ensinar as crianças da educação infantil a ler e a escrever, mas sim em buscar um modelo pedagógico em que a multiplicidade de formas de expressão subjetivas e sociais possam ter lugar reconhecido. Nós como professores devemos contribuir para a construção de uma pedagogia da educação infantil não antecipatória do ensino fundamental, não preparatória, mas que inclua as crianças pequenas, e desenvolva aprendizagens próprias para a primeira etapa da educação básica.

Pois, corroborando com Charlot (2005), é preciso levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo que se deve estudar sua relação com o saber. De acordo com o autor, para que possa se apropriar do saber e construir competências cognitivas, é preciso que o aluno estude, se engaje na atividade intelectual e se mobilize, e para que essa mobilização ocorra, a aprendizagem deve ter sentido para que possa responder a um desejo e produzir prazer. Discute que o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, sendo assim, é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história. Buscar significados na história de vida das crianças e alinhavá-los a teorias trará a nós educadores subsídios às propostas pedagógicas. Essas devem priorizar trocas de saberes, observar a criança no seu fazer e descobrir nesses fazeres caminhos de aprendizagem significativa e desconstruir a ideia de criança como receptáculo de informações sem sentido. As práticas pedagógicas alinhavadas aos saberes infantis são aporte de aprendizagem significativa.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999) ao fazerem um estudo sobre a abordagem das escolas de Reggio Emilia nestas o currículo planejado com unidades e subunidades, planos de lições, não é apresentado, pois os educadores destas escolas acreditam que este tipo de proposta curricular não contribuiria efetivamente para um ensino com aprendizagem significativa para crianças e professores. A cada ano a escola

delineia, em parceria com os familiares, uma série de possíveis propostas curriculares relacionadas entre si. Todavia, fica a cargo das crianças, dos acontecimentos cotidianos e dos professores determinar o que será estudado, pesquisado pelas crianças e desenvolvido nos projetos. Estar com crianças, nesse ínterim, é trabalhar com menos certezas e mais com incertezas e inovações. Os projetos oferecem flexibilidade à aquisição da leitura e da escrita, da matemática e das outras linguagens, que possuem o princípio de ocorrerem em um contexto comunicativo, de forma cooperativa por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos.

Um breve relato: trabalhando, com crianças de quatro anos, no ano de 2015, com o objetivo de efetivar em sala de aula o trabalho com pedagogia de projetos, comecei logo no início do ano a observar meu grupo de 19 crianças e seus interesses em relação a sua atuação com os elementos da cultura, com o espaço escolar e com as relações entre seus pares. É sempre encantador acompanhar, observar as curiosidades, os olhares aguçados e as discussões pertinentes no dia a dia das crianças. Neste trabalho cotidiano comecei a perceber que todas as tardes, no momento em que iam para o pátio da escola brincar, as crianças recolhiam folhas, gravetos, flores dos jardins da escola e das árvores que temos com a intenção de pegar e levar para casa ou mostrar para os colegas e para mim. Elas observavam atentas as cores, o tamanho, a forma e ali eu percebi que poderíamos organizar o currículo proposto para o primeiro período da educação infantil por projetos didáticos que levassem em consideração o trabalho com "emoções, a linguagem, a imaginação, além de noções pertencentes à esfera do conhecimento lógico (este sim, mais verbal, mas explorado em situações concretas)" (Oliveira, 2011, p. 239).

Logo, iniciamos uma conversa sobre a temática: de que espécimes eram aquelas árvores, quais seriam seus nomes, sua floração, o tempo de crescerem entre outras curiosidades vindas das crianças. É importante reforçar que devemos reconhecer as crianças como um ser ativo em seu processo de aprendizado e que nós professoras somos mediadoras desse processo. Acreditamos que as crianças se aproximam de diferentes modos dos conteúdos escolares e com diferentes ritmos de aprendizagem. Neste sentido, surge a necessidade de propor práticas pedagógicas que evidenciem as vozes das crianças e seus contextos sociais. O projeto foi acontecendo ao longo do ano de 2015, com registros fotográficos, ida ao viveiro de árvores da cidade de Uberlândia com registros de observações etc.

Conforme os autores acima e o relato dessa experiência, percebemos que o trabalho com projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e complexo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas geralmente em cooperação com seus colegas sobre o trabalho a ser realizado. Este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça a sua disposição de continuar aprendendo.

Diante do exposto, podemos perceber que o trabalho com projetos de trabalhos indicados por Barbosa (2008) e Hernandez e Ventura (1998) e o relato de experiência, se torna tão significativo para se trabalhar na educação infantil, pois partindo do que a criança sabe de seus interesses estamos respeitando a sua cultura. Assim, a aprendizagem na escola deve ser um processo de diálogo que estabelece entre a criança e a cultura, processo este que na escola é mediado pela professora, pelas outras crianças e pelos objetos da cultura presentes no espaço da escola. Isso implica essencialmente dar voz à criança e permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas. A escola deve refletir a cultura das pessoas que nela vivem.

De acordo com a autora, o trabalho com projetos pode ser feito em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola, para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos propostos pelas próprias crianças. Mas privilegiando aqui os projetos de trabalho que são organizados tendo-se em vista a aprendizagem dos alunos dentro da sala de aula, a autora traça em linhas gerais a pedagogia de projetos como sendo: "A definição do problema; O planejamento do trabalho; A coleta, organização e registro das informações; A avaliação e a comunicação" (Barbosa, 2008, p. 33).

Para Barbosa (2008, p. 33) "há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa".

Normalmente superam-se os limites da matéria, pois se articulam informações. O projeto deve ter uma estrutura, um fio condutor, "buscar uma estrutura cognoscitiva, um problema-eixo que vincula as diferentes informações que confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos" (Hernandez &Ventura, 1998).

De acordo com os autores, algumas bases teóricas devem fundamentar o uso de projetos de trabalho: a aprendizagem significativa, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem ante a temática que vai se abordar. O papel do professor que deve desenvolver a atitude favorável para o conhecimento (favorecer a aprendizagem) e deve prever uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos numa ordem que permita a compreensão. Deve ter um sentido de funcionalidade. E, ao final a avaliação que trata sobretudo de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das inter-relações criadas na aprendizagem.

Apoiamos no processo de organização de Barbosa (2008), mas, como ela mesma explicita, existem diversas formas e outras podem ser inventadas. Hernandes e Ventura (1998) já sugerem uma outra forma de organização do currículo por projetos de trabalho de uma forma mais detalhada:

> Escolha do tema: Aborda critérios e argumentos; Elabora um índice individual.
> Planeja o desenvolvimento do tema: Colabora no roteiro inicial da classe.
> Participa na busca de informação: Contato com diferentes fontes; A informação.
> Realiza o tratamento da informação: Interpreta a realidade; Ordena-se e Apresenta-a; Propõe novas perguntas.
> Analise os capítulos do índice: Individual ou em Grupo.
> Realiza um dossiê de sínteses: Realiza o índice final de ordenação; Incorpora novos capítulos; Considera-o como um objeto visual.
> Realiza a avaliação: Aplicando, em situações simuladas, os conteúdos estudados.
> Novas perspectivas: Propõe novas perguntas para outros temas. [1]
> (Hernandez & Ventura, 1998, p. 74).

Esses autores defendem que a escolha do tema é o ponto de partida para a definição do projeto e pode ser proposto tanto pelos alunos partindo de suas experiências, ou mesmo partir do professor levando em consideração o currículo oficial, ou emergir de uma questão que ficou pendente de outro projeto. Mas partindo do professor ou do aluno,

[1] Essa organização é apresentada em forma de quadro esquemático que pode ser encontrado na página 74 do livro Hernández, F. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho* (5ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

ambos devem propor o tema mantendo uma atitude explicativa, por argumentação e não por votação.

Como podemos perceber, a organização de projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção de globalização, na qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem à aprendizagem. A aprendizagem nos projetos de trabalho se baseia em sua significatividade, abrem possibilidades para que os alunos participem das diferentes fases da aprendizagem e assim se tornam conscientes de seu processo, a estruturação fica muito mais aberta e flexível aos conteúdos escolares.

Outro benefício que o projeto de trabalho possui é o modo de avaliar. A avaliação nos projetos é um processo em que se trata de acompanhar e explicar e não medir os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no marco da sala de aula. Assim, a avaliação adquire o valor de uma atividade formativa para o professorado e para os alunos. Na avaliação, o professorado se propõe a dar respostas à conexão entre o sentido da aprendizagem dos alunos e as intenções e propostas de ensino apresentadas por aquele na sala de aula.

O termo avaliar tem sido associado constantemente a expressões como fazer provas, fazer exames, testes, atribuir notas, classificar. A avaliação tradicional autoritária, usada com muita frequência nas escolas, tem o cunho apenas de constatar e não de intervir para mudar. O professor acaba usando-a como uma forma de controle, de poder como uma forma de coerção.

Porém, com as novas propostas pedagógicas para a educação infantil e tendo como referência o uso de projetos de trabalho, podemos dizer que avaliar com qualidade não é medir e classificar e sim localizar avanços e necessidades, isto é, tomar consciência daquilo que se conseguiu até o momento (o que é fundamental para a autoestima, para a mobilização para novas aprendizagens), e se comprometer com a superação dos limites, das falhas, das contradições identificadas (o que é fundamental para o avanço, para a qualificação).

Hernandez e Ventura (1998) ao proporem a organização dos conhecimentos escolares através dos projetos de trabalho nos sugere também formas de se pensar e se realizar a avaliação nas escolas de educação infantil. Eles destacam que a avaliação é um processo que trata de acompanhar e explicar e não medir os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no marco da sala de aula. E acredita que essa deve ser realizada em três momentos e ter como princípios alguns questionamentos:

> a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referencias de aprendizagem.
> b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do projeto.
> c) Final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações (Hernandez & Ventura, 1998, p. 69).

A avaliação com sentido significativo não é só a avaliação dos alunos é, sobretudo, a constatação das intenções da professora com sua prática. A avaliação também fica conectada com o sentido da globalização refletido nos projetos e com a fundamentação do currículo da escola.

Glat (2007) também propõe formas de encarar a avaliação nas instituições infantis. Para a autora, a avaliação deve envolver o contexto escolar e o contexto da aula. Não deve ser vista como uma verificação, pois contribui para a exclusão e mascara algumas dificuldades de aprendizado bem como acentua outras. A avaliação deve

respeitar e valorizar as diferenças, assim a avaliação deve ser longitudinal e atenta promovendo contínuos ajustes ou adaptações nas estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem.

Assim, corroboramos com Glat (2007) quando defende que a avaliação deve ser, portanto, um processo compartilhado a ser desenvolvido na escola envolvendo todos os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino.

A avaliação constitui-se assim em processo contínuo e permanente de análise de variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições de escola e da família.

Considerações momentâneas

Identificamos que entrelaçar saberes em propostas pedagógicas voltadas para o conhecimento infantil não se trata de propostas vazias e sem fundamentos, mas em propostas que equilibram a iniciativa infantil e o trabalho dirigido com objetivo do desenvolvimento integral da criança.

Ao apoiarmos a ideia de interação entre o sujeito e o meio ambiente ou social, estamos considerando que a aquisição de conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante sua vida. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem estar alinhavadas aos saberes infantis, levando a situações privilegiadas de aprendizagem infantil. Por isso, o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. Uma criança nunca pode perder a curiosidade a respeito do mundo que a envolve e esse certamente há de ser um grande objetivo da Educação Infantil. Atentos a ensinamentos destes e de tantos outros teóricos, nós como professores devemos procurar na prática não um saber, mas os múltiplos saberes do universo infantil.

Dentro deste contexto, destacamos a Pedagogia de Projetos como uma postura pedagógica que visa à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Contudo, entendemos que o professor e toda a comunidade escolar podem reconhecer a absoluta necessidade de rever a lógica classificatória e excludente da avaliação e possam perceber seu poder e autoridade que devem estar fundados no vínculo, na qualidade da proposta, nos dispositivos pedagógicos desenvolvidos a partir do projeto e não do medo. Acreditamos que o verdadeiro desafio da Educação Infantil é perceber que seu objetivo não é de transmitir conhecimento ou de construir aprendizagens sem significados, mas de enriquecer os saberes das crianças, tirando proveito do grande repertório linguístico, comportamental e vivencial que esses pequenos levam consigo para a escola. Nós, educadores comprometidos com a infância, que lutamos em prol de uma Educação Infantil que valorize a criança e seus saberes particulares, como pequenos sujeitos que possuem saberes inerentes ao seu universo infantil. Saberes esses que podem

ser articulados dentro da escola, pois é a partir deles que a construção da aprendizagem se torna significativa.

Referências bibliográficas

Barbosa, M. C. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (vol. 1). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: Questões para a educação hoje.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Faria, A. L. G., & Mello, S. A. (Orgs.). (2005). *Linguagens infantis: Outras formas de leitura.* Campinas: Autores Associados.

Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Hernandez, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio* (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Escola sustentável e criativa: pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa da E.B.M Visconde de Taunay

Silvia Buzana
Universidade Regional de Blumenau-FURB, Brasil
silbuzana@outlook.com
Vera L. de S. e Silva
Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC ECOFOR, Brasil
veraluciabalneario@gmail.com

Este artigo consiste na socialização de um recorte de uma pesquisa apresentada à Universidade Regional de Blumenau-FURB, Blumenau-SC, Brasil, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa foi realizada com o objetivo geral de investigar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa de escola sustentável, para os anos iniciais, da E.B.M Visconde de Taunay, Blumenau, SC, Brasil. Utilizou-se a abordagem qualitativa, sendo que os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, aplicado a sete professores dos anos iniciais, cuja leitura, interpretação e análise foram realizadas a partir da unidade de análise sobre o projeto educativo dos professores dos anos iniciais, considerando as dimensões da ecoformação nos aspectos conceituais e de valores humanos, sociais e ambientais envolvidos no processo de ecoformação dos participantes. Entre os resultados, destaca-se que nas atividades desenvolvidas pela escola pesquisada transparecem os princípios da transdisciplinaridade, as dimensões da ecoformação e da criatividade. Os dados nos revelam que o aspecto conceitual nas falas dos participantes ainda necessita ser ampliado, contudo, a escola tem contribuído no modo de vida, no aspecto social e ambiental da comunidade escolar, no sentido de estimular a responsabilidade planetária; criando novas formas de estabelecer vínculos afetivos interativos e explorando a capacidade que cada um tem de sentir e pensar, essencial ao ser criativo, reconhecendo que a criatividade é, sobretudo, um processo desenvolvido no âmbito social.

Palavras-chave: Escola criativa; criatividade; ecoformação

Introdução

No Brasil, somente a partir do século XIX a criança passou a ser considerada como indivíduo pertencente a um tempo social, a infância, e possuidor de especificidades. Foi um período importante em que a infância e a criança foram alvo dos discursos de edificação da sociedade moderna. Educadores e intelectuais de vários lugares do mundo difundiram uma nova corrente de pensamentos para reformar a escola e trazer a criança para o centro dela, não mais como espectadora, mas como protagonista do processo de aprendizagem.

Mudanças significativas têm acontecido em vários setores da sociedade; resultantes de anos de estudos, pesquisas, movimentos sociais e políticos. A medida que

o mundo evolui, as relações sociais se transformam. Contudo, a escola conserva práticas educativas ultrapassadas para a sociedade atual, mostrando-se desatualizada nesta sociedade do saber e do conhecimento, em constante mudança.

Para desenvolver a autonomia e criatividade nos processos de aprender é importante concebermos um espaço onde a criança vivencie uma liberdade responsável que a desafie, que lhe instigue a pensar e explorar as suas potencialidades. Um espaço onde, por meio de uma formação integradora, sinta-se motivada a aprender; onde conscientemente as vivências e as relações com o meio do qual faz parte contribuam para a sua aprendizagem, podendo perceber que ao ajudar o outro está também aprendendo. Porém, para isso, é preciso ampliar as possibilidades de mudanças no ensino, na busca de soluções para uma educação mais criativa e inovadora.

Na direção de mudar este cenário, em 2012, a Universidade Regional de Blumenau-FURB firmou acordo de adesão com a *Red Internacional de Escuelas Creativas* (RIEC), idealizada pelo professor da Universidade de Barcelona, Saturnino de la Torre, na busca de soluções para o ensino na atualidade. Um dos objetivos da RIEC é "criar uma consciência coletiva de mudança na educação dos centros pioneiros, inovadores e criativos, para promover a educação processamento baseado em valores, potencial humano e habilidades para a vida." (Acta de Constitución de La Red Internacional de Escuelas Creativas, 2012).

Neste sentido, iniciou-se na FURB um grupo de estudos e pesquisa colaborativa entre os membros que promove a disseminação de experiências de escolas da nossa região. "O Programa de Extensão Rede de escolas criativas da FURB (RIEC FURB) baseia-se na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade e na ecoformação como princípios investigativos e formativos" (Silva, 2013, p.238.) e tem a intenção de contribuir para a formação dos profissionais da educação para que possam atender às demandas pessoais, sociais e ambientais da sociedade. Em 2018, em Balneário Camboriú, fundamos mais um núcleo da RIEC, a RIEC ECOFOR, cujo objetivo é desenvolver pesquisa e formação na Educação Básica com a meta de ampliar as ações de práticas educativas inovadoras norteadas pelos princípios de criatividade e da ecoformação.

A Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (EBMVT), em Blumenau-SC, Brasil, foi a primeira escola a ser campo de pesquisa da RIEC em Blumenau. Esta pela riqueza e inovação de suas experiências recebeu o Certificado de Escola Criativa, em 2103. Segundo os critérios de avaliação da RIEC, os princípios da transdisciplinaridade e da ecoformação estão presentes na proposta educativa da EBMVT, conforme foi investigado na pesquisa de autoria de Daiana Cardoso intitulada: Investigação sobre a criatividade em uma escola da rede pública de Blumenau (Cardoso, 2012).

A EBMVT tem seu projeto pedagógico baseado numa perspectiva diferenciada da proposta de ensino tradicional e da lógica escolarizante dominante, como preconiza a RIEC. E nós vivemos um momento de constantes avanços científicos e tecnológicos e precisamos atender as necessidades deste início de século, considerando a integralidade do ser. Com o objetivo de adotar práticas de sustentabilidade na escola, adaptando seus espaços e tempos, para sensibilizar alunos e famílias de que as mudanças no planeta começam em casa, na escola e na comunidade, a EBM Visconde de Taunay criou, em 2011, o Projeto "Escola Sustentável" (Pukall; Andrade; Silva, 2014).

A pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivo geral investigar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa de escola sustentável para os anos iniciais da E.B.M Visconde de Taunay.

1. Educar para a criatividade: pressupostos teóricos

1.1. Educar na abordagem da transdisciplinaridade e da ecoformaçao

A modernidade caminhou para a fragmentação. Cada vez mais passou-se a estudar por partes, ordenadamente e a vida passou a ser interpretada por uma organização mecânica e previsível. O que nos distanciou do conhecimento do todo e das relações entre as partes desse todo e o entorno.

A Educação precisa despertar para a consciência planetária. Inovar de maneira a perceber cada um integralmente e fazê-los perceber também, porque pulsa uma mesma vida em tudo e em todos. Nós, seres humanos, os elementos da natureza e tudo o que nos cerca, somos todos fenômenos. Existe uma relação entre um fenômeno e outro, "o universo é um sistema coerente com um alto grau de integração" (Torre, 2008a, p. 340). E a lógica transdisciplinar visa superar a forma de pensar que fragmenta o ser humano, e o seu olhar para o mundo, preponderante na sociedade atual.

Na abordagem transdisciplinar, prevalece uma concepção de conhecimento para a cidadania planetária, como afirma Torre (2008b, p. 31)

> A transdisciplinaridade não é um mero movimento epistemológico, disciplinar ou cultural; é, antes de tudo, um novo olhar que tem sua projeção na vida e no âmbito social. Uma visão da realidade com repercussões no modo de conceber a cidadania, a identidade, a pertinência. Por isso a reflexão e as atitudes transdisciplinares levam a planejar um novo tipo de cidadania planetária, coerente com um saber relacionado.

Educar nesta direção compreende entender que somos continuidade do planeta, despertar o senso de inter-relação entre os seres humanos que estão estudando e a natureza estudada, percebendo a relação entre o sujeito, o objeto e o processo. Ir além de estudos mecanicistas e compartimentados, enriquecendo as percepções e os enfoques disciplinares.

Assim, ensinar não se limita à exposição ou transmissão de conhecimentos, mas à oportunidade de integração dos conhecimentos, pois:

> O olhar transdisciplinar nos abre caminhos até uma atitude integradora de saberes que não circunscrevem ao conhecimento demonstrativo disciplinar, mas ao conhecimento aberto a outras *aprendizagens que estão entre, através e além* do próprio conceito disciplinar e, sobretudo, dá a oportunidade aos pequenos e pequenas para uma atitude aberta e criativa […] (Torre, 2009, p. 74).

O universo da criança é transdisciplinar por natureza. Pois ela tem a capacidade de interrelacionar os estímulos que recebe desde pequena e adaptar-se às condições de aprendizagem. Mas, isso não significa que podemos deixar o processo de aprender ao acaso. A educação transdisciplinar requer ambiente organizado, acessível, estimulante, acolhedor e criativo que potencialize as capacidades das crianças. Ou seja, um espaço sentido, pensado e planejado para a criança, de tal forma que ela possa se sentir parte deste coletivo e sentindo-se parte possa agir de maneira ativa, consciente, reflexiva e criativa; como mobilizadora do seu próprio contexto e autônoma no processo de aprendizagem. E que, superando as ações compartimentadas e sem sentido, aproxime o mundo da criança de uma atitude respeitosa, lúdica e criativa, ajudando-as a descobrir a

globalidade e a interrelação do mundo no qual está inserida (Torre, 2008a), valorizando o que há de melhor em cada um.

Conforme Torre (2008b) do conceito "Transdisciplinaridade" surgem três campos conceituais principais:

a) *O campo científico, epistemológico e metodológico de construção do conhecimento*, que se refere aos níveis de realidade e teoria da complexidade.

b) *O campo de ação ecologizada* que se refere aos vínculos entre a pessoa, a sociedade a natureza e o cosmos que se manifesta na formação integral dos seres humanos.

c) *O campo da atitude disciplinar ou da vida* que visa a nossa transformação total ao nos relacionarmos com os outros e com "o outro" buscando sempre ampliar a compreensão da vida e do universo.

Transdisciplinaridade e Ecoformação são conceitos que estão diretamente relacionados. Assim como Torre (2007, p. 21), "entendemos a ecoformação como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e a natureza". Ou seja, trata-se de uma "expressão do olhar transdisciplinar" (Torre, 2007, p. 42), de uma atitude de transformação de valores dinâmica e interativa, na intenção de formar cidadãos comprometidos e conscientes, que valorizem, respeitem e cultivem a natureza, abertos ao conhecimento, criativos e que promovam interações harmoniosas na busca da felicidade. Uma educação que considere a natureza e entenda o ser humano como parte dela, compreendendo e respeitando sua relação com o entorno.

Neste sentido, conforme Torre (2009), a Ecoformação pretende aproximar a escola da vida real, abrindo-se a questões pertinentes da realidade na qual as crianças estão inseridas. Propiciar uma visão holística (globalizadora) ou transdisciplinar da realidade mediante um trabalho coletivo e integrado entre as disciplinas. Procurar o uso de uma metodologia ativa, constantemente reflexiva e aberta ao diálogo com novos estudos, pesquisas e formas de viver a relação educativa. Implicar todos os agentes na resolução dos problemas que derivam da realidade ambiental, estabelecendo uma rede planetária de solidariedade, visando o desenvolvimento sustentável, a educação para os direitos humanos e para a paz.

Desta forma, a Ecoformação não se limita a educação ambiental, como o nome possa nos induzir pensar; e de acordo com Torre (2008b), possui entre outras, as seguintes características: a) vínculos interativos; b) desenvolvimento humano; c) caráter sistêmico e relacional; d) caráter flexível e integrador; e) princípios e valores de meio ambiente.

1.2. Criatividade e instituições criativas

No dicionário atribui-se à criatividade o conceito referente a "talento para criar, inventar, inovar, inventividade" (Houaiss, 2010, p. 209). No entanto é um pouco mais amplo do que nos parece. Não se trata de uma característica inata do indivíduo, mas de uma construção que necessita ser incentivada e cultivada desde a infância. Para Torre (2008a), a criatividade é um conceito emocional e vivencial que tem como base a experiência. Nós vivenciamos diversas mudanças e a criatividade nos permite vivenciar os novos percursos, repetindo experiências positivas, indo além ou rearranjando-as; lidando com as adversidades e percebendo o que há de bom para os demais, sem perder em valores e em felicidade. Ela se manifesta "quando uma ideia gera algo novo e com sentido para o sujeito ou seu ambiente" (Torre, 2009, p. 75).

O potencial criativo se faz presente no ser humano natural e indistintamente e se constituí da vontade, da emoção e decisão que perpassa os campos do saber e a vida cotidiana. É uma capacidade que está ligada a fatores internos e externos e que pode ser aprimorada diariamente. Para Torre (2009, p. 57) "a essência do criativo exige três condições: a) potencial ou capacidade, b) geração de algo novo e diferente, pertinente com os valores, c) comunicação ou expressão de uma ideia, realização ou proposta". Neste sentido, reconhecemos que a criatividade é, sobretudo social. É uma fonte de energia, é movimento. Tal prática requer transformação, muita reflexão e conscientização dos professores, para que sejam também criativos, capazes de buscar, religar saberes e reconstruir realidades, capazes de suscitar valores fundamentais nas crianças por meio de sua postura amorosa e ética (Torre, 2011).

As pessoas criativas segundo Torre (2008a) são aquelas que nos desconcertam e desafiam a nossa capacidade de encaixá-las em algum lugar, diante das inúmeras possibilidades. Pessoas que tem tendência a manifestarem-se de maneira diferente em função de uma série de situações. Além disso, sabe adaptar-se a situações diferentes. Logo, o indivíduo criativo é aquele que se mostra inquieto, capaz de buscar e religar saberes, novas ideias e soluções, que constrói realidades de forma ética e amorosa. E uma escola criativa é formada por essas pessoas. O que demanda uma proposta pedagógica que possibilite o aprimoramento do potencial criativo de cada um, pois, a relação que o indivíduo tem com o meio social tem forte influência nesse processo, tanto para inibir quanto para estimular o desenvolvimento da criatividade. Além das habilidades de cada um é preciso que a comunidade na qual estamos inseridos escute e valorize as ideias das pessoas. Eis um papel importante do ambiente escolar. Quando mudamos a situação, os espaços, criamos novas formas de estabelecer vínculos e promover a criatividade.

2. Descrição e Análise dos dados coletados

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados por meio de um questionário respondido por sete professores (P) dos anos iniciais da EBM Visconde de Taunay. A fim de preservar a identidade dos entrevistados os mesmos serão mencionados como **P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.**

Com relação ao projeto educativo dos professores dos anos iniciais, considerando as dimensões da ecoformação nos aspectos, conceituais e de valores humanos, sociais e ambientais envolvidos no processo de ecoformação, a partir das respostas coletadas percebemos que as ações desenvolvidas pela instituição, se alinham às três dimensões de valores da ecoformação; o valor humano, social, e o ambiental, como poderemos observar a seguir na descrição de algumas atividades.

No PPP reformulado, datado de 2011, a EBMVT assume oficialmente o seu compromisso com o Planeta. A instituição passou a desenvolver e a registrar o "Projeto Mãe: Escola Sustentável". A iniciativa surgiu inicialmente entre professores e gestores, em função de algumas questões do dia a dia como por exemplo, áreas desprovidas de sombra e com pedras britas no pátio interno, calor excessivo nas salas durante o verão, presença de poeira por conta das britas, constantes acidentes durante o recreio. Após conhecerem o Projeto do Ecocentro IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado), em Pirenópolis, no estado de Goiás, a equipe sentiu-se motivada a pensar alternativas sustentáveis, a fim de promover melhorias no espaço físico e nas relações no ambiente escolar. O que confirma a perspectiva de Torre (2008b, p. 31) de que reflexão

e “atitudes transdisciplinares levam a planejar um novo tipo de cidadania planetária, coerente com um saber relacionado”.

O conceito de projeto está relacionado com as seguintes ações: idealizar uma intenção, planejar antecipadamente, executar e avaliar (Torre & Zwierewicz, 2008). Alimentando o projeto “Escola Sustentável”, que norteia as práticas pedagógicas da instituição foram desenvolvidas várias ações sustentáveis, dentre elas: “Espiral de ervas, reciclagem de papel, horta mandala, aproveitamento de caixinhas de leite para a confecção de jogos e trabalhos, separação de lixo, separação de cíparas de lápis para a compostagem, incentivo e promoção de uma alimentação saudável em casa e na escola, cuidados no consumo de água e luz, plantio e cuidados de flores, respeito e cooperação no grupo, preocupação com o outro, os 3Rs (Reduzir/Reutilizar/Reciclar). Desta forma, percebemos que a escola tem suas ações pautadas em projetos planejados e executados com a intencionalidade de criar condições de desenvolver atividades com caráter de sustentabilidade, alinhadas com o PPP da escola.

Os aspectos teóricos metodológicos que embasam o projeto não ficaram evidentes nas respostas dos entrevistados*:* “Sempre o projeto envolve pesquisa tanto teórica quanto envolvimento com os pais e alunos, quanto o suporte teórico permeando sempre as diferentes disciplinas[...]” (**P1**); “Todos os projetos são embasados na vida cotidiana da família na comunidade escolar. Utilizando as diretrizes, adequando-as ao projeto.” **(P5)**. Percebemos que apesar de já se ter algumas mudanças de postura nas práticas pedagógicas, o que é muito importante, ainda não há uma total compreensão dos conceitos que permeiam essas mudanças.

Em várias respostas foi mencionada a questão das disciplinas, anunciando uma preocupação nas práticas pedagógicas de interligar os saberes. Isto está de acordo com princípios didático-epistemológicos da ecoformação, da criatividade pois como afirma Torre (2008a), interligar as áreas do conhecimento é um dos passos para a superação de ações compartimentadas e sem sentido, visando aproximar o mundo da criança de uma atitude respeitosa, lúdica e criativa, ajudando-as a descobrir a globalidade e a inter-relação do mundo no qual está inserida, valorizando o que há de melhor em cada um. Contudo, é perceptível indícios de compreensão dos conceitos de transdisciplinaridade e ecoformação, conforme vamos nos aproximando das suas práticas escolares.

No que se refere aos conteúdos abordados, segundo o **P5** “A organização é feita dentro das DCM’s – Diretrizes Curriculares Municipais. Vem de acordo com a proposta de amarrar o projeto, envolvendo o interesse dos alunos. O professor faz a proposta e elabora os objetivos, a metodologia de como irá trabalhar dentro das disciplinas”. Ainda segundo **P1,** além de promover a alfabetização, um dos objetivos de suas ações “é favorecer o conhecimento que promoverá mudanças de hábitos que se estenderá até na família”. Assim, os dados da pesquisa revelam indícios da concepção de que ensinar não se limita à exposição ou transmissão de conceitos, mas à oportunidade de integração dos conhecimentos, como apregoa Torre (2009, p. 74)

> O olhar transdisciplinar nos abre caminhos até uma atitude integradora de saberes que não circunscrevem ao conhecimento demonstrativo disciplinar, mas ao conhecimento aberto a outras *aprendizagens que estão entre, através e além* do próprio conceito disciplinar e, sobretudo, dá a oportunidade aos pequenos e pequenas para uma atitude aberta e criativa […].

Fica claro com os dados coletados que as ações sustentáveis são desenvolvidas em cada turma e entre as turmas na escola pesquisada. Os temas de estudo que desencadeiam essas ações são definidos coletivamente a partir das necessidades

percebidas no cotidiano dos estudantes. Com o tema definido, o professor tem o papel fundamental de pensar os conteúdos previstos, sem descartá-los, mas ressignificando-os; superando a sua postura de transmissor de conhecimento do sistema tradicional, preso à lista de conteúdos a ensinar; para vir a ser um orientador, mediador, estimulador, que dialoga com os conteúdos, que passam a ser instrumentos dos seus objetivos.

Para desenvolver tais ações percebemos que na escola pesquisada são utilizados diferentes espaços para além da sala de aula (pátio interno e externo, parque, bosque, sala informatizada, biblioteca...), além de diversificados recursos e metodologias (vídeos, informática, palestras, aula-culinária, gincanas, confecção de diferentes tipos de hortas, etc.). A elaboração destes espaços alternativos promove o contato com a natureza, estimula a imaginação, os sentidos, os sentimentos e a criatividade, visando romper com a lógica que orienta a dinâmica social atual e tornar a escola um ambiente ecoformador sustentável, onde o estudante passa a ser um agente de transformação, não só do ambiente, mas das relações com o mundo (Pukall, Rocha & Simão, 2014). Adotar tais práticas, adaptando espaços e tempos, sensibiliza os estudantes na direção de que as mudanças no planeta começam por cada um de nós, na escola, em casa. E, nessa relação com o meio, favorece o potencial criativo de cada estudante, que é ouvido e participa da construção desses espaços e momentos.

Sobre a socialização das ações desenvolvidas nos projetos é preciso reconhecer o alcançado, valorizando as pessoas e seus avanços, levando em consideração as aprendizagens e as atividades desenvolvidas e divulgar, fazendo com que sirva de exemplo para a construção de outros projetos na rede (Zwierewickz & Torre, 2009).

Este caráter colaborativo e dialogante entre gestores, discentes e docentes se faz perceptível na escola pesquisada quando **P1** diz que "Sempre houve, por parte da direção e coordenação pedagógica, espaço para colocar sobre o que estamos realizando e como também acompanham o desenvolver do projeto". **P6** diz que "foi realizado com uma reunião pedagógica para os professores terem a oportunidade de troca de experiências". As respostas também apontam que este caráter se estende à comunidade escolar. Diferentes momentos de socialização (mutirões, gincanas, exposições, jornais, apresentação mensal por turma, momento cívico, mostra cultural, revitalização do jardim da escola, reuniões pedagógicas, feiras e workshops…) são implementados na escola, conforme afirma **P5**: "Os projetos são socializados com a comunidade através de convites para as famílias participarem dos eventos e dos trabalhos que irão acontecer na escola, como fazer uma horta, propostas de como fazer um parquinho (já feito) com pneus, jardim biodiverso, replantar árvores nativas e frutífera em diversos espaços da escola. Mostra cultural dos trabalhos". Além disso, alguns professores compartilham saberes, ampliam olhares e socializam suas práticas inovadoras, ao participarem dos encontros da RIEC - FURB e ao contribuírem com capítulos do livro "Novos Talentos – Processos Educativos em Ecoformação", que consiste na publicação sistematizada de atividades realizadas por licenciandos, mestrandos e docentes das Escolas e da Universidade, participantes do "Ciclo de Ecoformação e Biodiversidade". Esses momentos de socialização objetivam envolver a comunidade escolar na execução, assim como divulgar o resultado dos projetos e ações, fazendo com que as pessoas percebam os problemas ao seu redor e consigam criar soluções, a partir do (re)conhecimento de suas potencialidades enquanto pessoas e enquanto comunidade.

3. Considerações finais

Os resultados da pesquisa possibilitaram-nos avaliar os aspectos do projeto educativo dos professores dos anos iniciais, considerando as dimensões da ecoformação nos aspectos, conceituais e de valores humanos, sociais e ambientais envolvidos no processo de ecoformação dos participantes; investigar as contribuições da escola no modo de vida, no aspecto social e ambiental dos participantes; diagnosticar as necessidades e possíveis limitações que os participantes percebem para a melhoria da Proposta Pedagógica da Escola e consequentemente das ações desenvolvidas.

Quanto ao projeto educativo dos professores dos anos iniciais, percebemos que as ações desenvolvidas pela instituição estão alinhadas às dimensões essenciais da ecoformação (o valor humano, social, e o ambiental); contudo, os aspectos teóricos metodológicos que embasam o projeto não ficaram evidentes nas respostas dos entrevistados.

As análises nos revelam que a escola tem contribuído no modo de vida, no aspecto social e ambiental da comunidade escolar, no sentido de estimular a responsabilidade planetária. Cria espaços e situações que incitam os estudantes a repensarem suas relações com o outro e com meio natural; explorando o sentir e o pensar, a criatividade e a capacidade de aprender, de criar soluções para problemas cotidianos e de cultivar a vida no planeta.

Percebemos necessidades e possíveis limitações para a melhoria da Proposta Pedagógica da Escola e consequentemente das ações desenvolvidas. Identificamos que alguns impasses do sistema educacional vigente e da formação docente ainda persistem; bem como a rotatividade de profissionais e a dificuldade de prover recursos financeiros como a efetivação de algumas ações. Contudo, reconhecemos que a criatividade é o ingrediente necessário para a transformação que almejamos.

A escola investigada pode, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, se perceber por um olhar externo e assim reconhecer suas potencialidades e limitações, na busca da constante transformação e construção da reflexão, na direção de projetos de sustentabilidade e criatividade.

Gostaríamos de finalizar com as palavras do Prof. Saturnino de La Torre numa de suas falas em sua visita à FURB (12/08/2014): “Todo sistema que trasnciende jamás volverá a ser el miesmo”. Pois, acreditamos que esta escola e seu coletivo seguem no caminho de religação dos saberes, de resgate do amor e de cuidado com o planeta. Certamente jamais voltará a ser a mesma. É e será inspiração para outras comunidades escolares.

Referências Bibliográficas

Béllon, F. M. (2013). A escola galática, a escola criativa transformadora: Uma nova consciência. In S. de la Torre, M. A. Pujol, & V. L. de S. Silva (Coords.), *Inovando na sala de aula: Instituições transformadoras* (pp. 33-34). Blumenau: Nova Letra.

Cardoso, D. (2012). *Investigação sobre a criatividade em uma escola da rede pública de Blumenau* (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia), Fundação Universidade Estadual Regional de Blumenau, Blumenau, Brasil.

Houaiss, A. (2010). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (2013). Carta da transdisciplinaridade. In *Documentos para Transformar a Educação: um olhar complexo e transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Moraes, M., & Torre, S de la. (2004). *Sentipensar*: *Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes.

Paula, R. H., Tomio, D., & Vieira, K. (2014). (Eco)formação inicial de professores: Aprendizagem da docência. In E. Schroeder & V. L. de Souza e Silva (Orgs.), *Novos talentos*: *Processos educativos em ecoformação*. Blumenau: Editora Legere.

Piontkewicz, S. C. (2015). *Investigação sobre ações ecoformadoras numa comunidade rural no município de São Bento do Sul/SC.* (Monografia como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas, para a obtenção do grau de Bacharel), Universidade Estadual Regional de Blumenau, Blumenau, Brasil.

Pukall, J. P., Andrade, R. de, & Silva, V. L. S. e. (2014). Escola sustentável e rede de escolas criativas: Parceria entre escola e universidade. In E. Schroeder & V. L. de Souza e Silva (Orgs.), *Novos Talentos*: *processos educativos em ecoformação*. Blumenau: Editora Legere.

Pukall, J. P., Rocha, N. M., & Simão, V. L. (2014). Espaços que educam: Experiências que do PIBID Educação Ambiental numa escola criativa. In E. Schroeder & V. L. de Souza e Silva (Orgs.), *Novos talentos*: *Processos educativos em ecoformação*. Blumenau: Editora Legere.

Rodrigues, M. L., & Limena, M. M. C. (Orgs.). (2006). *Metodologias multidimensionais em ciências humanas.* Brasília: Líber Livros Editora. 175p.

Schroeder, E. & Silva, V. L. S. e. (orgs). (2014). *Novos talentos*: *Processos educativos em ecoformação*. Blumenau: Editora Legere.

Silva, V. L. S e. (2013). Contribuições do programa institucional Rede de Escolas Criativas da FURB para a formação docente. In M. V. R. Suanno, M. G. Dittrich, & M. A. P. Maura (Orgs), *Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG: Editora América.

Torre, S. de la. (2008a). *Criatividade aplicada*: *Recursos para uma formação criativa*. São Paulo: Madras.

Torre, S. de la. (2008b). *Transdisciplinaridade e ecoformação: Um novo olhar sobre a educação*. São Paulo: Triom.

Torre, S. de la. (2009). *Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular.

Torre, S. de la, & Moraes, M. C. (2008). Decálogo sobre a Transdisciplinaridade e Ecoformação. In S. de la Torre (Dir.), M. A. Pujol & M. C. Moraes (Coords.), *Transdisciplinaridade e ecoformação*: *Um novo olhar sobre a educação*. São Paulo: Triom.

Torre, S. de la, & Zwierewicz, M. (2009). Projetos criativos ecoformadores. In S. de la Torre, & M. Zwierewicz (Coords.), *Uma escola para o século XXI*: Escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular.

Zwierewicz, M. (2013). Projetos criativos ecoformadores – PCE: uma via metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In S. de la Torre, M. A. Pujol, & V. L.

de S. Silva (Coords.), *Inovando na sala de aula: Instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra.

I Festival de Curtas do NEI/CAp/UFRN: Uma experiência de produção de audiovisuais com crianças

Sandro da Silva Cordeiro
Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN, Brasil
sandro.ufrn@gmail.com
Milene dos Santos Figueiredo
Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN, Brasil
mmilenefigueiredo@gmail.com

O trabalho a seguir discorre a respeito de experiência no campo da Mídia-educação, mais especificamente na produção de audiovisuais com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidencia o processo formativo instaurado mediante a proposição de um projeto de extensão, cujo objetivo foi promover um espaço de produção de curtas metragens por crianças e professores na escola, a partir da implementação de diferentes estratégias didático-pedagógicas. Utiliza como princípio o protagonismo infantil, ancorado nos estudos de Sarmento (2010), que percebem a criança como ator social competente, com condições de ser autônoma nas suas atitudes, considerando necessário o investimento em ações que auxiliem na construção da sua alteridade. Assegura a participação efetiva das crianças no projeto, tendo em vista a necessidade de ouvi-las, oportunizando que se expressem por meio da linguagem audiovisual. Recorre, ainda, ao aporte teórico-metodológico fornecido por Belloni (1998), Buckingham (2000), Fantin (2010), Orofino (2005), que contribuem para a compreensão do que é a Mídia-educação, enquanto campo interdisciplinar e multifacetado, além da apresentação de estratégias de inserção das mídias no cotidiano da sala de aula. Percorre as seguintes etapas para a sistematização do trabalho de intervenção: inscrição dos interessados (turmas/professores) para participar do festival; realização de oficinas para a formação dos envolvidos; construção de roteiros, sob a orientação dos coordenadores do projeto; ensaios e gravação das cenas; participação das crianças no processo de edição das imagens; pré-estreia com as turmas; estreia com toda a escola – I Festival de Curtas – com a presença de um mediador-crítico, dentre outras. Avalia como positivo os resultados do projeto, uma vez que os participantes – crianças e professores – relatam os benefícios de uma proposta dessa natureza, como a compreensão acerca de alguns conceitos que envolvem a produção de vídeos (curta metragem, roteiro, gravação, edição, profissionais da área), assim como um maior discernimento sobre a importância da leitura critica das mídias, compreensão possível mediante a vivência dos bastidores e da percepção das intencionalidades presentes na construção de um audiovisual. Entende que tais iniciativas são importantes para uma participação efetiva das crianças nas práticas cidadãs contemporâneas, que incluem a leitura/produção dos discursos construídos pelas mídias.

Palavras-chave: Mídia-educação; infância; prática pedagógica

Introdução

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!
>
> Eduardo Galeano, O livro dos abraços, 1989

Iniciamos a nossa conversa a partir dos escritos de Eduardo Galeano. Neste fragmento da obra *O livro dos abraços*, o autor se debruça sobre uma questão contemporânea e emergencial: o ensinar a *olhar*. No texto, o personagem Diego é levado pelo seu pai – Santiago – para conhecer o mar em um lugar distante. Quando se depara com a imensidão do mar, Diego fica inebriado de tanta emoção, pedindo ajuda ao pai para auxiliá-lo na compreensão do significado do mar. Nesse contexto, Diego demonstrou inquietude ao se deparar com algo desconhecido e, ao mesmo tempo, desafiado a descortinar o mar.

Se reportarmos essa questão para outros contextos, a exemplo do educativo, perceberemos que as crianças são submetidas a diversas situações desafiadoras, sem que haja uma intervenção efetiva por parte dos adultos. No contato com as mídias, ponto no qual gostaríamos de tocar, essa situação é latente e carece de atenção. É comum vermos os pais/responsáveis disponibilizando as crianças aparelhos portáteis (geralmente *tablets*, *smarthphones*, sejam em suportes móveis ou acoplados em automóveis, por exemplo), com o intuito de entretê-las a partir da exibição de animações ou jogos digitais. Assim, vem uma pergunta: os adultos visualizaram, com antecedência, os materiais disponibilizados as crianças? Houve algum critério para a escolha desses recursos? Existe uma mediação durante a exibição/contato com essas mídias? Provavelmente, a resposta mais comum é uma negativa.

No âmbito familiar, o uso supostamente despretensioso e despreocupado é recorrente. E na escola? Como tem sido dada atenção a essa importante questão? Será queo tratamento dado pela escola, deve ser o mesmo fornecido pela família, quando trazemos para o centro do debate as mídias?

E sobre esse assunto que gostaríamos de tratar neste artigo: o papel da escola na abordagem da Mídia-educação, mais precisamente a inserção da linguagem audiovisual com crianças.

De maneira ampla, convém explicitarmos a compreensão do que representa a *educação para as mídias*. Para tanto, utilizamos as palavras de Pereira, Pinto, Madureira, Pombo e Guedes (2014) que consideram:

> A Educação para os Media supõe a capacidade de compreender - ou "ler criticamente" - os Media e os processos sociais e culturais através dos quais se apresentam imagens e representações do mundo em que vivemos, com recurso a diferentes linguagens. As atenções vão naturalmente para a imprensa, a música, a fotografia, a banda desenhada, a rádio, a televisão, a publicidade, o cinema, o vídeo, os videojogos – em suportes e formatos quer analógicos quer digitais –, mas também para as plataformas e redes

digitais, os telemóveis, os tablets, os smartphones e outras formas de circulação e difusão de mensagens (p. 6).

Com o avanço das pesquisas na área supracitada, seja em termos teóricos e/ou metodológicos, chega-se a compreensão que mesmo disponibilizando as crianças diversas oportunidades para ver, ouvir, ou aguçar os seus outros sentidos, faz-se necessário mediar esse momento, para que construa as suas leituras sobre o que é observado e, com isso, torne a sua compreensão mais apurada. Quando o processo de mediação ocorre no espaço escolar, o objetivo recai sobre a necessidade de propiciar uma recepção ativa e uma produção responsável, que favoreça uma atitude critica sobre o que assistem, acessam, interagem, produzem, compartilham (Fantin, 2011).

De acordo com Gonnet (2004), cabe à escola preocupar-se em preparar um ação preventiva (influências/manipulações midiáticas) em relação aos jovens e, principalmente, ajuda-lo a construir uma atitude criativa diante das mídias. Assim, estaremos contribuindo para torna-las cidadãs esclarecidas, criticas e criativas face aos usos dos meios de comunicação social.

Formação para as mídias: direito humano fundamental

Desde a Constituição Federal de 1988, o direito à informação é assegurado por lei no Brasil. O texto é claro e objetivo no tratamento dessa questão no capítulo V da Comunicação Social, em seu artigo 220: "A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição" (Brasil, 1988). Nesse caso, a mídia é encarada como direito social. Cabe ao governo a criação de politicas públicas que assegurem o acesso as mídias pela população. Sendo assim, podemos estender essa preocupação para a escola, no sentido de garantirmos as crianças e adolescentes à formação para as mídias como um direito humano de aprendizagem.

Outros documentos fazem menção à importância da presença da Mídia-educação na escola, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), contemplando a educação para as mídias por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o documento de reorientação curricular (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia) (Fantin, 2012).

Apesar de termos assegurado juridicamente o acesso à informação, tal pauta ainda permanece distante do debate público, especialmente quando nos reportamos a esfera educativa.

Além disso, algumas universidades brasileiras contemplam em seus currículos disciplinas curriculares nos cursos de Pedagogia, sejam elas obrigatórias ou optativas, na intenção de propiciar discussões em torno da educação e da comunicação - Tecnologias e Educação (UERJ); Mídias, Tecnologias e Educação (PUC-Rio); Mídias, Tecnologias digitais e Educação (UFRGS); Educação e Tecnologias Contemporâneas (UFBA); Educação e Comunicação (UFSC), Mídias e Educação (UDESC), Educação e Tecnologias (Unicamp); Educação, Comunicação e Mídias (UFG). (Fantin, 2012).

Recentemente, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC[1] – redigiu cadernos que evidenciam a necessidade de pensarmos em "direitos de

[1] O PNAIC é uma iniciativa governamental iniciada no ano de 2013, com o intuito de contribuir com a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade (correspondendo ao final do 1º ciclo). Para tanto, investe em financiamento e assistência técnica e pedagógica, contando com uma equipe de

aprendizagem" para o ciclo de alfabetização. Para tanto, destacou as seguintes áreas do conhecimento/componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza Arte e Educação Física. Em cada área/componente apresentam-se eixos que ajudam a organizar os principais objetivos a serem perseguidos. O que mais se aproxima das mídias e linguagens audiovisuais é a Arte. No entanto, dada a abrangência dos objetivos, não é claramente perceptível a inserção da linguagem audiovisual no documento.

No contexto dos documentos do PNAIC, a leitura/escrita são as principais habilidades/competências a serem alcançadas pelos estudantes, uma vez que a sua aquisição encontra-se presente em todos os componentes curriculares, de diferentes formas, considerando as especificidades de cada área. Se esperamos que adquiram a destreza para ler livros, jornais, revistas; se consideramos que as imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, são textos com uma sintaxe específica; podemos, também, pensar na possibilidade que expandir o campo de atuação para o trabalho com a análise/produção de textos imagéticos.

Buckingham (2007), em sua obra *Crescer na era das mídias eletrônicas*, menciona, em seu último capítulo, os direitos de mídias das crianças. Ele apregoa que os documentos produzidos até o momento enfatizam principalmente a *provisã*o e a *proteção* das crianças em relação às mídias. Mostra que existem poucas referências ligadas aos direitos de *participação* das crianças (produção de programas/envolvimento público com a criação de políticas de teledifusão). Evidencia que um direito importante seria a *educação*, no sentido de ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura das mídias. Portanto, explicita a necessidade de atentarmos para a presença das mídias no cotidiano infantil; e que as crianças tem o direito de acessar as diferentes mídias e, também, de produzi-las, encarando tal envolvimento como parte de um projeto de cidadania.

Considerando a discussão acima empreendida, para que a Mídia-educação seja, de fato, um direito, é preciso ampliar as discussões até então realizadas, no sentido de chamar a atenção para a importância da referida área e inclui-la no currículo escolar. Essa inserção pode ocorrer de diferentes formas: disciplina obrigatória, tema transversal ou transdisciplinar, núcleos temáticos e educação integrada (Gonnet, 2004; Fantin, 2011). Além disso, refletir a respeito da abordagem instrumental e reprodutivista do trabalho da Mídia-educação na escola, passando a considerar a sua dimensão indissociável como ferramenta pedagógica e objeto de estudo (Belloni, 2001). Dentro desse arcabouço, é possível formar cidadãos esclarecidos, com criticidade e criatividade perante os meios de comunicação.

Projeto protagonismo infantil: a produção de audiovisuais na Educação da Infância

O projeto *Protagonismo infantil: a produção de audiovisuais na Educação da Infância* é uma ação de extensão vinculada ao Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp/UFRN), ao Centro de Educação (CE/UFRN) e ao Departamento de Comunicação Social (DECOM/UFRN).

Sua principal finalidade é desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a Mídia-educação, mais especificamente a produção de audiovisuais com crianças no

professores formadores ligados as universidades federais, que realizam formações periódicas ligadas as áreas tratadas no projeto.

espaço escolar. De modo geral, estabelecemos como objetivos:

- Contribuir com o protagonismo infantil na produção de mídias no espaço escolar, mais precisamente a construção de audiovisuais;
- Sensibilizar os participantes para a importância do emprego das mídias e tecnologias na Educação da Infância;
- Experimentar situações de uso competente, crítico e criativo das mídias e tecnologias com as crianças da Educação Básica;
- Promover a reflexão sobre a própria prática pedagógica no trato com as mídias e tecnologias.

O projeto ocorreu no ano de 2016, tendo a duração de 4 meses. A proposta foi por adesão (o projeto foi apresentado aos professores e eles decidiam se aceitavam ou não participar). Conseguimos envolver, ao todo, 7 turmas, contando com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A ideia desse trabalho ancora-se nos estudos de Sarmento (2010), que consideram a criança como ator social competente, com condições de ser protagonistas de suas ações, considerando necessário o investimento em ações que auxiliem na construção da alteridade infantil.

Outros autores, como Belloni (2001) e Buckingham (2005) também são convocados, na medida em que contribuem para a compreensão do que é a Mídia-educação, ou educação para as mídias, enquanto campo interdisciplinar e multifacetado, além da necessidade de pensarmos em estratégias de inserção das mídias no cotidiano da sala de aula, permitindo um uso crítico e criativo dos aportes midiáticos e tecnológicos. Entendem-se tais iniciativas como importantes para uma participação efetiva nas práticas cidadãs contemporâneas, que incluem a leitura/produção dos discursos construídos pelas mídias.

Para dinamizar o processo, organizamos uma sistemática que contempla momentos de formação com crianças, professores, bolsistas e auxiliares de creche envolvidos, a construção coletiva dos audiovisuais, assim como a finalização do processo com a edição das imagens e a organização de um evento para a divulgação dos trabalhos produzidos – I Festival de Curtas do NEI/CAp/UFRN. Em todas as etapas, asseguramos a participação efetiva das crianças, tendo em vista a necessidade de ouvi-las, dando a oportunidade para que se expressem por meio da linguagem audiovisual.

Vale salientar que a comunidade externa participou do I Festival de Curtas do NEI como plateia, avisados sobre a atividade por meio das redes sociais e materiais impressos. O público teve a oportunidade de observar e interagir com os idealizadores do trabalho realizado.

Mediante a participação dos diferentes atores envolvidos, esperamos contribuir para o desenvolvimento de práticas que contemplem as mídias e tecnologias na Educação da Infância, auxiliando os envolvidos a enfrentarem o desafio de formar consumidores e produtores de mídia dentro de um viés crítico, participativo e cidadão, além de servir como inspiração para a proposição de novas práticas que contemplem a mídia-educação.

Nossos referenciais teóricos contemplam estudos envolvendo a infância e a mídia- educação. No que tange à infância, acionamos as pesquisas de Sarmento (2010), referendando a ideia da criança enquanto protagonista das suas ações no espaço social, considerando suas potencialidades e competências, encarando-a como interlocutora importante a ser ouvida e considerada.

No que concerne à Mídia-educação, acionamos as contribuições de Belloni (2001) e Buckingham (2005), visto que ajudam a dar visibilidade a essa área, encarada como campo interdisciplinar e multifacetado, lançando a necessidade de construirmos

estratégias didático-pedagógicas para um uso crítico e criativo dos aportes midiáticos e tecnológicos no espaço escolar. Esses autores, ainda, mencionam a relevância das atividades de produção de mídias nas instituições de ensino, considerando importante desvelarmos os modos de constituição das mídias, entendendo os mecanismos utilizados para comunicação a partir do ato de produzir, trazendo, consequentemente, um discernimento crítico sobre as mídias disponíveis.

Convocamos para essa discussão, também, Aguaded (2013), trazendo a concepção de empoderamento digital, no qual posiciona as crianças como capazes de produzir mídias de forma independente, graças a sua imersão desde cedo nos aparatos midiáticos e tecnológicos. Fantin (2011) enfatiza a importância de trabalhar o cinema e a produção de mídias na escola, justificada por alguns motivos: entender o cinema como instituição, dispositivo e linguagem; ampliar o repertório cinematográfico das crianças; desencadear novas sensibilidades; realizar a síntese entre a função educativa da linguagem, a função cognitiva do fazer e a cooperação como aprendizagem.

Este projeto foi desenvolvido nas dependências do NEI/CAp/UFRN. A referida instituição configura-se como um Colégio de Aplicação, local propício ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, que gerem produção do conhecimento. Além disso, o NEI passou recentemente por uma reelaboração da sua proposta pedagógica, pois expandiu as turmas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo, os professores da instituição resolveram inserir o componente curricular complementar/campo de saber e experiência Mídia-educação. Desde 2011, os professores vêm experimentando diferentes vivências ligadas às mídias e tecnologias. Vem produzindo, junto com as crianças, diversos audiovisuais ligados aos estudos desenvolvidos pelas turmas.

Além disso, o NEI possui uma abordagem metodológica própria – Tema de Pesquisa – desenvolvida pelos professores da escola desde a década de 1980, sustentada teoricamente pelas ideias de Madalena Freire (ANO), no livro “A paixão de conhecer o mundo”; e, também, das pesquisas realizadas por Sônia Kramer (ANO), presentes em “Com a pré-escola nas mãos”. Além disso, os cadernos de registros dos professores também auxiliaram na construção desse fazer metodológico, pois a partir das experiências desenvolvidas pelos docentes, já se delineava alguns dos princípios do Tema de Pesquisa. Segundo (Rêgo, 1999), a abordagem é sustentada por três momentos inter-relacionados: estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). A produção de conhecimento em Mídia-educação é feita em correlação com os Temas de Pesquisas desenvolvidos em cada turma, o que permite a construção de diferentes experiências relacionadas às mídias e tecnologias na escola.

Desenvolvimento do projeto: principais atividades

Para dinamizar o projeto, propomos alguns encaminhamentos, a saber:

- Apresentação do projeto aos professores;
- Abertura do processo de inscrição para participar do I Festival de Curtas do NEI;
- Participação nas oficinas de produção de audiovisuais;
- Assessoria aos professores para a elaboração dos audiovisuais (roteiros, cenários, figurinos, gravação das cenas, etc.);
- Convocação das crianças no processo de edição das imagens;

- Realização do I Festival de Curtas;
- Entrevista com as crianças e os professores participantes sobre a experiência realizada.
- Reunião dos materiais produzidos ao longo da experiência, para a produção de um relato da prática desenvolvida;
- Socialização dos resultados do projeto com a comunidade.

Três momentos do projeto.

Imagem 1. Produção de roteiros; Imagem 2. Gravação das cenas; Imagem 3. Exibição dos curtas (I festival de Curtas do NEI)

Fonte: registros dos coordenadores do projeto

Vale ressaltar que a exibição dos curtas apresentou uma dinâmica específica. Após a produção dos audiovisuais, os quais primaram ao máximo pela participação efetiva das crianças, inclusive no momento da edição das imagens[1], agendamos a exibição das produções no evento denominado "I Festival de Curtas do NEI". Na ocasião, convidamos uma professora participante da experiência para apresentar os vídeos. Em seguida, procedíamos com a exibição dos curtas, para a apreciação da plateia de crianças da escola. Dando continuidade, contamos com a presença de um "crítico"[2] para avaliar as produções, dando o seu olhar sobre o trabalho desenvolvido. Ao final, as crianças receberam, das mãos do crítico convidado, um certificado de participação no festival.

Resultados obtidos: em busca de uma "conclusão"

Com o desenvolvimento do projeto, percebe-se que houve uma dupla possibilidade formativa: crianças e professores se qualificaram ao conhecer, de forma mais aprofundada, a linguagem do audiovisual. As oficinas de produção de audiovisuais exerceram essa função, desvelando detalhes técnicos e práticos relativos ao universo da produção de audiovisual. As crianças foram levadas a construir desde o roteiro, passando pela divisão de tarefas – figurinista, sonoplasta, cenógrafos, ator/atriz, cinegrafista,

[1] Propomos um cronograma, no qual as crianças eram recebidas na sala em que a edição foi realizada, para que participassem, sob a mediação de um adulto (editor das imagens – bolsista de apoio técnico da Comunicação Social/UFRN). Nesse sentido, todas as turmas puderam visitar esse espaço e acompanhar o andamento da produção do audiovisual da sua turma. Nesse momento, tinham a oportunidade de sugerir modificações na edição, seja para retirar ou acrescentar novos elementos para incrementar o vídeo.

[2] A ideia de inserir a figura do "crítico" deve-se ao fato de tentarmos uma aproximação ao formato de um festival convencional de curtas metragens, na qual um profissional da área é convocado para fornecer uma apreciação a respeito das peças exibidas. Em nosso caso, o critico tratou-se, também, de um profissional da área de Comunicação Social, convocado para fazer comentários sobre os audiovisuais, construindo um discurso de estímulo e elogio as produções das crianças

procurando imprimir na proposta à autoria das crianças em todos os momentos. Além disso, os professores foram assessorados em todos os momentos pela coordenação do projeto, dando o suporte teórico metodológico necessário à produção dos audiovisuais com as crianças.

Imagem 4. Oficina de produção de audiovisuais

Fonte: registros dos coordenadores do projeto

O envolvimento dos professores significou abertura e desprendimento para o audiovisual, permitindo maior desenvoltura no uso dessa linguagem na escola. Isso ficou mais evidenciado com a conclusão do projeto, no qual os professores se sentiram estimulados a realizarem novas produções audiovisuais com as crianças. Outro detalhe importante: alguns professores utilizaram a experiência desenvolvida para a produção de relatos – formato de artigo. Esse fato auxiliou na construção de um "olhar distanciado" da experiência, permitindo a instauração de um processo reflexivo sobre a vivência, de modo a qualifica-la por meio de um prisma critico.

Com o desenvolvimento do projeto, esperamos ter contribuído, minimamente, para sensibilizar os participantes sobre a presença e as possibilidades de trabalho com a linguagem audiovisual na escola, incentivando que novas práticas pedagógicas em Mídia-educação sejam realizadas, com vistas a melhorar a qualidade de ensino da Educação Básica.

Por fim, salientamos a importância de iniciativas dessa natureza, como forma de proporcionar as crianças práticas cidadãs contemporâneas, que incluem a leitura/produção de discursos midiáticos. É preciso dizer, ainda, que o Festival de Curtas entrou para o calendário do NEI, de modo que desde a sua primeira realização, todos os anos tem-se assegurado esse espaço de divulgação das produções das crianças.

Referências Bibliográficas

Aguaded, J., & Carrero, J. S. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *adComunica - Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, *5*, 175-196.

Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas/SP: Autores Associados.

Brasil. (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. *Direitos de aprendizagem e*

desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasilia, DF: MEC.

Buckingham, D. (2005). *Educación en médios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Ediciones Paidós.

Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola.

Galeano, E. (1989) *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM.

Gonnet, J. (2004). *Educação e mídias.* São Paulo: Loyola.

Fantin, M. (2011). *Crianças, cinema e educação: Além do arco-íris*. São Paulo: Annablume.

Fantin, M. (2012). Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Currículo sem Fronteiras, 12*(2), 437-452.

Orofino, M. I. (2005). *Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade.* São Paulo: Cortez.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os media. Educação pré-escolar, ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Educação.

Rêgo, M. C. F. D. (1999). O currículo em movimento. *Caderno Faça e Conte, 2*, 61-82.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, *26*(91), 361-378.

Registros de autonomia e criatividade em brinquedos e brincadeiras no âmbito do Programa Território do Brincar

Maria de Fátima Gomes da Silva
Universidade de Pernambuco, Brasil
fatimamaria18@gmail.com
Iolanda Mendonça de Santana
Universidade de Pernambuco, Brasil
iolanda.ms@hotmail.com
Laura Daiana Apolinário Coutinho
Universidade de Pernambuco, Brasil
lauracoutinho02@hotmail.com

Este trabalho apresenta um recorte de uma investigação em andamento que está ser realizada na Universidade de Pernambuco - Brasil, no âmbito do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Política e Gestão Educacional e que tem por objetivo fazer uma análise do Programa Território do Brincar que é um programa baseado na escuta e em intercâmbios de saberes. O referido programa esteve sob a responsabilidade de dois documentaristas, Renata Meirelles e David Reeks, que percorreram o Brasil no período de abril de 2012 a dezembro de 2013 e registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar, que nos apresenta a criança, a partir dela mesma. O recorte aqui apresentado reflete sobre a autonomia e a criatividade das crianças em algumas brincadeiras retratadas em cidades do país. O enquadramento teórico desta investigação está assente nos estudos de Piaget (1971); Oliveira (2000); Moyles (2004); Vygotsky (2007; 2008); Kishimoto (2011); Teixeira & Gimenes (2011) e Friedmann (2012), entre outros. No que toca aos procedimentos metodológicos, fez-se opção pela abordagem qualitativa. A recolha de dados está a ser realizada por meio da análise documental, nomeadamente das diversas produções culturais do Programa Território do Brincar, ou seja, de vídeos documentários. Relativamente aos principais resultados e às conclusões, é de referir que os documentários intitulados de "séries infantis" analisados no âmbito deste trabalho, apresentam registros que apontam para a autonomia e a criatividade dos brinquedos e das brincadeiras, ora de forma latente, ora de forma manifesta, e que assim sendo, conclui-se, portanto, que as sutilezas e a espontaneidade do brincar das crianças possibilitam-lhes assimilar o mundo à sua maneira, aguçar a imaginação, partilhar experiências, disponibilizar novos conhecimentos e dar conta de novas perspectivas interdisciplinarmente.

Palavras-chave: Brinquedos; autonomia; criatividade

Introdução

Este artigo reflete sobre a autonomia e a criatividade nos brinquedos e brincadeiras no âmbito do Programa Território do Brincar. As reflexões aqui esboçadas são oriundas de uma pesquisa científica no âmbito da Brinquedoteca Universitária na Universidade de Pernambuco-Brasil. A investigação tem por objetivo principal fazer uma

análise do Programa Território do Brincar, nomeadamente de vídeos documentários subordinados ao tema do brincar e das brincadeiras, identificando perspectivas interdisciplinares materializadas, de alguma forma, em categorias epistêmicas da interdisciplinaridade tais como a parceria e o diálogo (Silva, 2009). Tem como objeto teórico de estudo a interdisciplinaridade, e como objeto empírico o Programa Território do Brincar.

É importante destacar que brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam, se inserem em um contexto social e se desenvolvem integralmente. Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha. Ela tem um brinquedo, uma história, um colega, um ambiente, um adulto que media essa relação e que faz do brincar uma ação autônoma, criativa, dinâmica e dialógica.

É, portanto, na perspectiva do que está acima referido que esta investigação é realizada e que a seguir se situam as reflexões a que este texto se propõe. Ou seja, num primeiro momento, trazem-se à baila reflexões sobre o Programa Território do Brincar. Logo em seguida, reflete-se sobre a importância do brincar e para isso, recorrem-se as ideias de estudiosos, a saber: Piaget (1971); Oliveira (2000); Moyles (2004); Vygotsky (2007; 2008); Kishimoto (2011); Teixeira & Gimenes (2011); e Friedmann (2012). Seguidamente, relatam-se os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Na sequência, procede-se a uma análise sobre a autonomia e criatividade nas brincadeiras registradas pelo Território do Brincar, a saber: Bicudas - Pipas de papel; Brincadeira do toco, Bila e Cavalinho de Carnaubeira. Por fim, são esboçadas algumas conclusões a que se chegou mediante a análise realizada.

1. Sobre o Programa Território do Brincar

Sobre o Programa Território do Brincar, é de referir que se trata de um programa baseado na escuta e em intercâmbios de saberes, sob a responsabilidade dos documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, que percorreram o Brasil no período de abril de 2012 a dezembro de 2013. Eles visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. Renata e David registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar e nos apresenta a criança a partir dela mesma. Relatam os autores do Programa que em cada encontro surgiam intensas trocas e diálogos, por meio de gestos, expressões e saberes que foram cuidadosamente registrados em filmes, fotos, textos e áudios. O referido programa consubstancia-se num intercâmbio em que pesquisadores e crianças se encontraram no fazer e no brincar, sempre aprendendo um com o outro.

O Território do Brincar se ampliou pela parceria firmada com o Instituto Alana, que é o correalizador do programa, pelas escolas que acreditaram no valor dessa pesquisa e se tornaram parceiras, pelo apoio da aliança pela infância e de outras pessoas e organizações que muito enriquecem essa história.

Dada a relevância do referido programa, destaca-se sua importância para o contexto educativo. O registro das sutilizas, dos gestos e das brincadeiras entre as crianças são aspectos que merecem ser refletidos pelos professores e por toda a equipe que compõem a escola. Dialogar sobre esses aspectos permite reorganizar as propostas pedagógicas e curriculares, ampliando a garantia das vozes e dos direitos das crianças, possibilitando-as a terem acesso às experiências de conhecimento emancipatório e desenvolvimento integral.

2. Refletindo sobre a importância do brincar

A vivência do brincar vem sendo elucidada como um direito através de estudos e pesquisas que têm destacado a importância do brincar para a infância. Isto porque, para a criança pequena, brincar significa se expressar naturalmente, existir em toda a sua plenitude, sem ser tolhida em sua espontaneidade (Teixeira & Gimenes, 2011).

Compreendendo o brincar como um direito e elemento importante para a infância, Piaget (1971), destaca que quando a criança brinca, assimila o mundo à sua maneira, sem total compromisso com a realidade, pois sua interação não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. Ao brincar, a criança aguça a imaginação, recria situações sem ter o compromisso de interpretar a realidade. O brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada (Piaget, 1971).

A brincadeira é fundamental para que a criança desenvolva a sua identidade e autonomia. Quando brincam, podem desenvolver a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Além disso, amadurecerem algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Essas capacidades podem ser desenvolvidas quando "[...] as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis, vilões, entre outros, imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências" (Friedmann, 2012, p. 43).

As brincadeiras referidas por Friedmann (2012) são brincadeiras do faz de conta. E sobre elas, Vygotsky (2007) considera que o brinquedo seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado, onde as regras e a situação imaginária se fazem presentes. Quando as crianças brincam do faz de conta, elas utilizam muito a situação imaginária, enquanto as regras ficam mais ocultas, entretanto não deixam de existir.

A brincadeira de casinha é um exemplo do brincar das crianças pequenas, em que o imaginário se faz presente, mas certas regras de comportamento são seguidas. Por meio do brinquedo a criança reinventa o mundo e libera suas fantasias. Através do faz de conta, elas exploram os limites e parte para aventura que as levam ao encontro do outro eu. A entrada da criança no mundo do faz de conta marca uma nova fase de sua capacidade de lidar com a realidade, com os simbolismos e com as representações. Com o brinquedo a criança satisfaz certas curiosidades e traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades.

O brincar estimula o desenvolvimento das crianças, o qual está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sociocultural. O contato e as interações que constroem com outros sujeitos, é o suporte para o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 2008). A questão do desenvolvimento infantil está relacionada nas interações que, segundo Vygotsky, ocorrem nas brincadeiras e no contato de uns com os outros. Isso porque o brincar não é uma ação que acontece de forma abstrata e separada das influências do mundo, da cultura, ou de uma dada realidade. E, por isso, a criança deve ser considerada um sujeito social dotado de significados, que cria novas relações ao entrar em contato com outros sujeitos, os quais brincam cada um à sua maneira, ampliando seus significados com base em sua realidade.

Por outro lado, Kishimoto (2011) considera que o brincar é a ludicidade do aprender. A criança aprende enquanto brinca. Para ela o brinquedo é o suporte da brincadeira e tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. Tanto o

brinquedo quanto a brincadeira, permitem a exploração do seu potencial criativo numa sequência de ações libertas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Ainda de acordo com Kishimoto, a brincadeira é um mergulho no lúdico, ou até mesmo no lúdico em ação. Ao brincar a criança explora o mundo e ao tempo se insere neste, desenvolvendo de forma espontânea e lúdica suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Em consonância com Kishimoto, Moyles (2004) considera que o brincar é um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular. Complementa ainda que, o "[...] brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos" (p. 100). Assim, o brincar não deve ser entendido como um assunto programático, e sim, um processo.

A criança vivencia no brincar a própria vida. Por meio da brincadeira, constrói o real, demarca os limites e sente encanto em poder atuar em diversas situações imaginárias. Devemos considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos (Moyles, 2004). As crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira, "[...] especialmente no jogo simbólico e no brincar de faz de conta, em que podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação" (Moyles, 2004, p. 27).

De acordo com Moyles (2004), por meio do brincar, dos brinquedos e de várias ações que compõem o momento da brincadeira, a criança sente-se a vontade para criar novas possibilidades do seu próprio jeito, podendo assim desenvolver capacidades importantes, como a imitação, a atenção, a imaginação, a memória, através da interação, dos papéis sociais vivenciados pela criança e pela experimentação de regras, onde surge também o amadurecimento das capacidades de socialização. "Os elementos lúdicos do brincar, incluindo o modo como envolvem os contextos do brincar de faz de conta, permitem mais oportunidades de criatividade e de brincar linguístico e constituem oportunidades de ensaio e prática" (Moyles, 2004, p. 16).

Noutro ponto de vista, Oliveira (2000), considera que o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. Seu desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas, na atenção, memória, imitação e imaginação. Tais formas de desenvolvimento favorecem por um lado à construção da personalidade e inteligência, por outro, estimula a afetividade, motricidade, sociabilidade e criatividade.

3. Procedimentos metodológicos adotados no estudo

O estudo é orientado pelos princípios da abordagem qualitativa, uma vez que esta permite uma melhor compreensão do objeto de estudo, que analisa perspectivas interdisciplinares do Programa Território do Brincar. O estudo ainda ancora-se na pesquisa documental justamente por ser "fonte rica e estável de dados" (Gil, 2002, pp. 62-63) e não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

Para a realização da pesquisa documental, num primeiro momento organizam-se as brincadeiras, os vídeos do programa, produções culturais e livros. No segundo momento analisa-se o material organizado, registrando formas de diálogo e parceria entre as crianças, gestos, expressões, saberes e aspectos interdisciplinares presentes nas

brincadeiras. Ressalta-se que o objeto analisado nesse texto, ou seja, a autonomia e criatividade das crianças são oriundas da análise realizada por uma perspectiva analítica descritiva das brincadeiras Bicudas - Pipas de papel; Brincadeira do toco; Bila e Cavalinho de Carnaubeira. As brincadeiras foram registradas pelo Programa Território do Brincar em diferentes regiões brasileiras.

4. A autonomia e a criatividade nas brincadeiras retratadas em diversas cidades do Brasil no âmbito do Programa Território do Brincar

Neste item, apresenta-se uma análise de brincadeiras registradas pelo Programa Território do Brincar, a saber: Bicudas: pipas de papel em Acupe - Bahia; Brincadeira do toco, registrada em São Gonçalo do Rio das Pedras – Vale do Jequitinhonha – Minas Gerais; Bila, brincadeira realizada por crianças em Tatajuba – Litoral do Ceará e Cavalinho de carnaubeira vivenciada por meninos na mesma cidade, Tatajuba. Na análise procurou-se identificar a autonomia e a criatividade durante as brincadeiras vivenciadas pelas crianças.

Quanto a Bicudas, a qual é uma pipa de papel feita com dobraduras, onde sua estrutura suporta até mesmo ventos fortes, os meninos selecionaram o material, os quais utilizaram apenas folha de sulfite e linha de pipa e iniciaram o processo de construção do brinquedo.

Durante a construção da bicuda, observa-se um processo autônomo exercido pelos meninos sem a interferência e regras ditas por adultos. Eles já possuem as regras previamente definidas para a construção das pipas. Além disso, determinam como e onde brincar, sejam sozinhos ou com outros colegas, nas ruas ou em pontos mais altos do bairro. Mediante a confecção da bicuda é possível observar a autonomia dos meninos, ou seja, “a liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções” (Silva, 2009, p. 1). Verifica-se na brincadeira a capacidade de definição das regras, dos comportamentos, ações movimentos.

Ainda sobre a brincadeira bicuda, nota-se a presença da criatividade dos meninos ao construírem suas pipas. Os mesmos destacam que para a confecção delas “não vai cola nem varetas, ela voa só com uma folha de caderno e uma linha de pipa” (Menino). Neste caso, a criatividade dos meninos na construção do brinquedo ocorre porque nas brincadeiras a criança sente-se a vontade para criar novas possibilidades do seu próprio jeito, de acordo com sua imaginação (Moyles, 2004). As pipas foram criadas com as possibilidades demarcadas por eles. Sentiram-se livres para dar novas formas ao brinquedo e exploraram o potencial criativo em ações libertas.

Sobre a brincadeira do toco, realizada por um grupo de meninas, esta é vivenciada por fases. A primeira intitula-se Estrela. Nela as meninas passaram pelo ‘toco’ e falaram: “estrela novo toco”. Uma delas não falou e passou a ser o toco. A segunda fase: Cartinha pra vovó fizeram movimentos de escrita nas costas do ‘toco’. Quando terminaram a cartinha bateram a mão nas costas do ‘toco’ e falaram o nome de uma fruta. A terceira fase Unha de gavião passaram pelo toco e tocaram nas costas do mesmo com as unhas. Na quarta fase denominada de Salsichão quente, as meninas formaram uma fila e a primeira passou no toco e falou “salsichão quente”. Pronunciando tal palavra, agarrou-se em uma árvore e as demais colegas correram e agarraram em suas costas. A última que chegou ao salsichão foi pega pelo toco e ocupou o seu lugar. Já na quinta fase, identificada como Cada macaco no seu galho, a primeira menina da fila pulou e disse: “cada macaco no seu galho”. Todas saíram e procuraram um lugar alto. Nesse momento o toco que

deveria pegar alguém antes de subir, conseguiu pegar uma das colegas que passou a ser o novo toco. Na sexta e última fase, Pula sapo, o toco deitou no chão, a primeira da fila pulou o 'toco' e se deitou no chão ao lado dele. Em seguida veio a segunda da fila, pulou as duas colegas e se deitou no chão, formando um obstáculo com três crianças a serem puladas pelas outras colegas. A fase terminou até que uma delas não conseguiu mais pular, tornando-se o toco. Ao concluírem essa última fase, voltaram a brincar novamente iniciando a primeira.

Com base na brincadeira descrita, registram-se processos autônomos e criativos vivenciados pelas meninas. No que toca a presença da autonomia, esta se destaca durante a execução das fases, baseadas em ações livres e espontâneas. Ou seja, as meninas foram produtoras das regras e das ações lúdicas. As ações autônomas presentes na brincadeira se correlacionam com as ideias de Zatti (2007), onde defende que autonomia é uma conquista, isto é, não é algo que nasce pronto. Nesse caso, toda a brincadeira foi vivenciada pelo grupo de meninas enquanto construção coletiva e não como algo determinado, pois ao brincar a criança "[...] se entrega e busca somente satisfazer suas vontades e desejos" (Vygotsky, 2007, p. 126).

Sobre a presença da criatividade, destaca-se que essa se manifesta na brincadeira quando as meninas brincam livremente, delimitando a sequência e o desencadear das fases. Nesse caso, o brincar livre vivenciado por elas, influenciam na criatividade, pois são produtoras das regras que norteiam as brincadeiras. São elas que determinam se a brincadeira continua ou termina, quem são os participantes e o lugar onde se brinca. Nota-se a interação que proporciona diversas situações criativas, relações com o outro e diferentes formas de pensar.

Continuando a análise, a terceira brincadeira, intitulada de Bila, foi vivenciada por um grupo de meninos. Antes de iniciarem a brincadeira, escolheram o chão adequado para brincarem, logo depois, um deles desenhou um triângulo no chão e cada participante colocou sua bila (bolinha de gude) dentro dele. Após tal ação, eles se distanciaram e ficaram atrás de uma linha. Cada participante lançou sua bila tentando aproximá-la ao máximo de uma das linhas do triângulo. Depois que todos fizeram seus lançamentos, se aproximaram do triângulo para verificar quem conseguiu chegar mais perto. O que chegou iniciou e logo depois ou outros jogaram sucessivamente tentando tirar todas as bilas de dentro do triângulo "ticando-as" para fora. Um dos jogadores conseguiu retirar uma bila, ganhou ela para si e pode fazer mais uma jogada. Assim que todas saíram, começou a etapa do mata-mata, onde ticaram as bilas dos adversários que estavam fora do triângulo. Ao acertarem o jogador ganhavam-nas.

Registra-se com base na brincadeira descrita anteriormente, a autonomia dos meninos ao escolheram o chão adequado para brincarem, pois numa ação livre não seguiram regras pré-determinadas para a realização da brincadeira. De acordo com Santos & Rubio (2014, p. 1), "autonomia sem liberdade não existe", por isso, a brincadeira realizada pelos meninos, permitiram o exercício da autonomia, devido terem a liberdade de decidirem suas ações. Não se conseguiu identificar nessa brincadeira, registro da criatividade, entretanto, nota-se a parceria e a interação estabelecida pelos mesmos para a vivência da bila.

Sobre a última brincadeira analisada, Cavalinho de Carnaubeira, esta foi vivenciada por um grupo de meninos. Para iniciarem a brincadeira, eles começaram a construir o brinquedo. Para isso tiraram as folhas de carnaubeira que é uma palmeira alta de folhas largas, limparam os espinhos do talo e deixaram apenas um pouco de palha no final, servindo como rabo do cavalo. Depois cortaram o formato da cabeça e fizeram o

cabresto que é essencial para qualquer bom cavaleiro. Após construírem, montaram nos cavalinhos e saram feitos boiadeiros pela areia.

Com base na brincadeira descrita, nota-se a presença da autonomia quando os meninos conseguem construir seus cavalos coletivamente, respeitando os participantes e o processo de construção do brinquedo. Tais ações, relacionam-se com vivências autônomas que ocorrem no respeito às "normas de convivência social e respeitando o próximo e seus limites, sem se viver em um anarquismo e nem sermos robotizados" (Santos & Rubio, 2014, p. 1).

Por outro lado, destaca-se a criatividade dos meninos no processo de transformação das folhas de carnaubeiras em cavalinhos. Justifica-se a presença da criatividade pelo que refere Kishimoto (2011), a brincadeira permite a exploração do potencial criativo das crianças.

5. Considerações Finais

Os resultados das análises das brincadeiras Bicudas, Brincadeira do toco, Bila e Cavalinho de Carnaubeira permitiram concluir, num primeiro momento, que estas são brincadeiras livres e que permitiram de forma prazerosa a autonomia e a criatividade das crianças, pois o brincar livre possibilita que elas sejam conduzidas a uma esfera imaginária capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair.

Por outro lado, as brincadeiras realizadas pelas crianças permitiram ações coletivas, a exploração do potencial criativo, interação nos papéis e a vivência da parceria para a realização dos brinquedos e da própria brincadeira. Por outro lado, nota-se que as brincadeiras e a construção dos brinquedos estimularam o desenvolvimento físico, social e motor, para além de permitir interações e diálogo, uma reinvenção e o aprimoramento das competências das crianças.

Referências bibliográficas

Friedmann. A. (2012). *Brincar na educação infantil: Observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Moderna.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gimenes, B. P., & Teixeira, S. R. (Orgs.). (2011). *Brinquedoteca: Manual em educação e saúde*. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, M. T. (2011). *Jogos, brinquedos e a educação*. São Paulo: Cortez.

Moyles, J. R. (2004). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, V. B. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes.

Piaget, L. E. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Santos, M. R., & Rubio, J. A. S. (2014). Autonomia e a educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, 5*(1), 2-20. Recuperado de

http://facsaoroque.br/revista-eletronica/revista-sabares-da-educacao/arquivos/2014-2/.

Silva, M. F. G. (2009). *Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, F. S. G. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental* (Dissertação de Mestrado em Psicologia, Psicologia Clínica e da Saúde), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.

Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zatti, V. (2007). *A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado de http://hdl.handle.net/10183/8740.

Evidências de desenvolvimento da autonomia e criatividade na educação infantil a partir dos registros de experiências das crianças

Júlia Cristina Pedro
Acadêmica da Universidade Regional de Blumenau – FURB
juuliabnu@gmail.com
Vera Lúcia Simão
Universidade Regional de Blumenau – FURB
vsimao2@gmail.com
Vera Lúcia de Souza e Silva
Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC ECOFOR, Brasil.
veraluciabalneario@gmail.com

Quando discorremos sobre o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, podemos trazer desde os espaços de educação infantil proeminências imagináveis. É através do relato de experiência que destacamos ações evidenciadas com abordagem interdisciplinar por meio de registros da realidade educacional de um grupo de crianças formado por 22 meninos e meninas entre 3 a 4 anos de idade. São relatos de uma turma de Pré-Escolar de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC-Brasil descritos semanalmente num Livro de Vivências. Contêm informações sobre rotina, combinados, propostas, falas das crianças e fotografias. Nossas discussões foram permeadas em autores como Luciana Esmeralda Ostetto (2012), Gunilla Dahlberg (2016), Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (2016), Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewickz (2009), além dos Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010). De acordo com o RCNEI (1998, p. 14), a "autonomia, é definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro". Assim como a autonomia favorece o desenvolvimento integral da criança, a criatividade potencializa a criança a gerar ideias novas, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, como aponta Torre (2009, p. 57) que, entende a criatividade "como o potencial humano para gerar ideias novas, buscando a melhora dentro de um marco de valores". A análise dos dados permitiu evidenciar experiências significativas desenvolvidas pelo grupo de crianças, por meio das brincadeiras, da organização de jogos, na resolução e conflitos, na busca por soluções, em prol do desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Os resultados apontam para uma ação pedagógica que contempla elementos de práticas educativas criativas. Revelam períodos em que as crianças exploram múltiplos materiais, promovendo diversificadas atividades e experiências de aprendizagem. Traduzem em oportunidades o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, a capacidade de inventar, de investigar, de imaginar e de aprender.

Palavras-chave: Educação infantil; criatividade; autonomia

Introdução

Desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDB (1996), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB em seu artigo 29: "A educação infantil (...) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" Brasil (1996).

Para Ostetto et al (2002) o registro humaniza o educador, colocando-o de frente com as suas incertezas, dúvidas, limites, erros, contribuindo para o seu autoconhecimento. Pode-se dizer que a avaliação e documentação pedagógica são parte da construção de práticas criativas. A prática do registrar pode ser entendida como processo inerente à prática pedagógica, por colocar em evidência todas as propostas educativas, bem como sua intencionalidade. Do mesmo modo, Dahlberg (2016, p. 230) relata que "ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimidade social". Ao legitimar o trabalho pedagógico por meio do registro, ampliamos nosso olhar para além. Refletimos sobre nossa prática, relampejamos propostas educativas, aprofundamos e ampliamos conhecimentos e cada vez mais, reconhecemos a criança como um sujeito em desenvolvimento.

O relato de experiência que apresentamos baseia-se nos registros semanais de um Livro de Vivências de uma turma de Pré-Escolar de um Centro de Educação Infantil – CEI, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC-Brasil. Este CEI possui uma área florestal com 25 mil metros quadrados, com bosque, nascentes e trilha ecológica. Provocadas pela inserção do CEI num espaço e entorno ricos em recursos naturais, destacamos ações evidenciadas com abordagem interdisciplinar por meio de registros da realidade educacional de um grupo de crianças formado por 22 meninos e meninas entre 3 a 4 anos de idade.

Os resultados e discussões poderão contribuir significativamente para ampliação dos referenciais teórico-metodológicos dos cursos de formação inicial e continuada de professores da educação infantil de Blumenau, região e da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC[1], RIEC FURB, RIEC ECOFOR e RIEC Brasil. Da mesma forma, para os professores e gestores do CEI investigado, dando subsídios teóricos e práticos para uma ação pedagógica cada vez mais significativa, inovadora e criativa.

1. Caminhos teóricos

1.1. Concepção de infância, criança e educação infantil

Ao pensarmos em infância, podemos entender que esta é uma etapa da vida e o que vivemos em nossa meninice é o que levamos para vida. As crianças vivem infâncias construídas para elas pelos adultos, a partir da compreensão que estes têm sobre a própria infância e sobre o que é ser criança. Nos últimos anos, houve um aumento significativo de dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 - Brasil

[1] Destaca-se a importância de que este relato integra duas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso e uma pesquisa de Mestrado, desenvolvido por estudantes do curso de pedagogia e de mestrado, professores da graduação (CCEAL) e pós-graduação (PPGECIM).

(1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Brasil (1999), Estatuto da Criança e do Adolescente – Brasil (1988) que ampliam os conhecimentos acerca das concepções de infância existentes, pretendendo orientar a reconstrução do olhar sobre a educação de crianças pequenas. E o papel da Educação Infantil na formação do ser humano fica evidenciado como direito, a partir da concepção de Nunes (2011) de que

> a educação infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias [...] vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil. (p. 15).

Uma vez tendo compreensão sobre infância, tomamos como responsabilidade o papel das instituições numa nova visão de educação, aprendizagem e desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998, p.21), afirma que "a concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época". Desde muito cedo, são caracterizadas como seres que interagem com diferentes pessoas e meios sociais. O RCNEI - Brasil (1998), nos traz sobre a criança ser sujeito histórico

> A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, comum a determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (p. 21).

Para, além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI - Brasil (2010) amplia a concepção de criança, afirmando que a criança é sujeito histórico e de direitos, onde que, em suas práticas diárias que vivencia, constrói sua identidade e que produz cultura. Para sustentar a concepção de criança, o documento DCNEI - Brasil (1998) define que

> As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (p. 21).

Nós professores devemos compreender e reconhecer as individualidades de cada criança, sabendo que são capazes de criar um significado de mundo para si, experimentando e vivendo dia a dia nos diferentes lugares e vivenciando experiências a partir das brincadeiras. Neste sentido, entramos no mundo da Educação Infantil, a partir de ações embasadas numa intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento dos potenciais das crianças.

1.2. Desenvolvimento da criatividade e da autonomia na educação infantil, porquê?

Entendemos a criatividade como um processo que se constrói com a criança, alicerçada e aliada ao desenvolvimento do pensamento, memória, brincadeira e

imaginação. Saturnino de la Torre (2009, p. 57) entende a criatividade "como o potencial humano para gerar ideias novas, buscando a melhora dentro de um marco de valores". Práticas pedagógicas com a intenção do desenvolvimento da criatividade nas crianças nos provoca a apurar a habilidade de observação. Nos convida a observar o contexto em que a educação infantil está inserida, a importância da inovação e de ir além do previsível, com flexibilidade e atentos às peculiaridades das crianças. Isto nos convida a refletir sobre a natureza do ensino para a criatividade, pois para Torre (2003)

> O ensino criativo é de natureza flexível e adaptativa; isto é, leva em consideração as condições do contexto e organiza a ação atendendo as limitações e capacidades dos sujeitos. Um ensino criativo não está num desenvolvimento linear do planejamento, senão, que utiliza o planejamento como ponto de referência e guia. A flexibilidade é um objetivo fundamental da criatividade atribuída tanto à pessoa (pessoa flexível) como ao produto (variações ou adversidade de categorias). Um método flexível é aquele que se adapta ao sujeito e ao contexto. (p. 186, tradução nossa).

O desenvolvimento da criatividade baseia-se em uma ação mediada pela cultura humana, ligada ao contexto histórico, com base nas vivências familiares vivenciadas pelas crianças. Entretanto, a criatividade está presente em todas as pessoas e em todas as situações vividas por ela e não apenas no universo acadêmico e profissional.

Entretanto, é de nossa responsabilidade encontrar caminhos para desenvolver a criatividade nos processos educativos, que de acordo com Torre (2003)

> a estimulação criativa é uma responsabilidade social e um valor educativo social comprometido com nosso tempo. Ele é o norte de todo o sistema educativo aberto do futuro. Nossa sociedade, dado o número de problemas que você tem não se pode dar ao luxo de perder o potencial criativo subjacente em cada ser humano. (p. 27, tradução nossa).

Estudos demonstram a importância do desenvolvimento da criatividade a partir de práticas de ludicidade, do brincar, de usar a imaginação e da fantasia na infância Carneiro (2013), Torre (2003), Pujol Maura (2009).

Estas concepções revelam o que se deseja ao trabalhar conceitos de autonomia e criatividade, ampliando a compreensão do desenvolvimento integral da criança, do modo de pensar, de refletir, de organizar, de um possibilitar mais abrangente, aberto e inovador.

A fim de colocar a criança em situações reais para o desenvolvimento da criatividade é, importante ressaltar, que o educador tenha o entendimento de que cada indivíduo é capaz de adquirir diferentes conhecimentos. Como também é capaz de aprender por si só e por meio de interações com outras crianças e outros espaços. "O ambiente que devemos criar deve garantir que as crianças sejam capazes de aproveitar toda e cada uma das possibilidades que o entorno escolar oferece, tudo deve ser minuciosamente pensado" (Torre, 2008, p. 349). Entende-se que o processo criativo está presente em cada ser humano e vai muito além de conceitos, está interligada na maneira como vivemos, relacionamos e reagimos às diferentes situações de vida e como tomamos decisões. São algumas condições necessárias para que a criatividade aconteça e Torre (2005, p. 65) afirma que "a engenhosidade e a fantasia infantil devem ir se transformando em imaginação construtiva, transformadora, e esta em projetos inovadores. A criatividade adquire formas variadas e requer estratégias também diferentes, segundo a idade, o âmbito e a situação. Sendo assim, cabe ao educador valorizar, ensinar e aprender considerando a criatividade como algo natural e espontâneo de cada criança.

Para Torre (2005) trazer a criatividade para o ambiente escolar, favorece o desenvolvimento de diferentes capacidades, para tanto é fundamental estabelecer diferentes situações de aprendizagem durante todo período escolar. E, para além disso, recomenda-se o desenvolvimento de atividades e vivências na educação infantil que permitam escolhas, tomada de decisões pela criança, pois é importante considerar processo educativo em que Brasil (1998)

> A autonomia, de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro. Pode-se entender dessa forma que a autonomia, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, é um princípio das ações educativas. (p. 14).

Cabe ao profissional oferecer às crianças oportunidades e práticas para tomadas de decisões, colocando-as em situações em que estas possam escolher os materiais a serem utilizados nas atividades, escolha de locais e espaços diferentes e também oferecer integração entre crianças de diferentes idades. De acordo com o RCNEI (1998), a concepção de uma educação em direção à autonomia a partir dos princípios de ações educativas, significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir os conhecimentos (Brasil, 1998, p.14).

Os Referencias indicam também que para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos RCNEI (Brasil, 1998, v.2.). Nesta direção, fica clara a importância de o professor estar atento e saber caracterizar o processo de aprender pelas crianças, e assim definir estratégias e planejar vivencias adequadas para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia das crianças nos espaços da Educação Infantil.

Tendo clareza de que a autonomia é construída a partir da organização de um planejamento diário na educação infantil, cabe ao professor organizar propostas pedagógicas e espaços propícios para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças.

2. Processos metodológicos

2.1 Apresentação do Livro de Vivências

O Livro de Vivências estudado constitui-se de 212 páginas A4 impressas e encadernadas, com relatos e fotos. Atualmente o grupo possui três grandes Livros, sendo estes um do Pré-I A, Pré-I B e o último que corresponde ao novo grupo que se formou com o agrupamento dos dois grupos.

Escolhemos para este artigo o Livro do Pré-I A, dando destaque entre os meses de março a maio do ano de 2017, pois, foi este que chamou nossa maior atenção.

O Livro inicia com o nome das crianças do grupo, seguido com um resumo da Proposta Pedagógica do CEI, perfil da turma e informações sobre o Livro, que são: a) *Esta pasta é um registro desta turma e dividiremos esta história com as famílias que poderão levar para casa somente o tempo determinado pelas professoras. Ele deverá ser manuseado com cuidado para não sujar, rasgar ou perder*; b) *Nas próximas páginas vocês encontrarão alguns dos momentos vividos pelas crianças neste espaço de educação. é pertinente lembrar que devemos visibilidade, há algumas situações em que aparecerão as crianças interagindo entre si. E, quanto as fotos, estas servem tão somente*

para ilustrar a atividade a qual estava acontecendo. Portanto, nem todas as crianças aparecerão em todas as situações; c) *A família que levar o Livro de Vivência na sexta-feira, deverá entregar logo na segunda-feira, pois neste mesmo dia outra criança levará para casa, para já trazer na quarta-feira. Neste período este Livro receberá atualização e na sexta-feira outros pais, poderão leva-lo. Esta pasta poderá ser apreciada pela família e os pais poderão fazer observações e/ou comentários*.

Em seguida, consta o planejamento do Projeto a ser explorado pelo grupo durante o ano "Projeto Animais que Encontramos na Nossa Floresta", onde pode-se observar a Identificação do CEI, tempo de duração, introdução, justificativa, objetivo gral, objetivos específicos, atividades e avaliação.

Os relatos são descritos semanalmente, contendo informações sobre rotina, combinados, propostas, falas das crianças e fotografias. Pude observar o primeiro planejamento apenas no registro da primeira semana do mês de março. O planejamento constitui-se em objetivos das experiências, dias da semana, eixo brincadeiras, eixo linguagens, projeto da instituição e projeto da turma. Em diferentes momentos encontra-se os registros das famílias, a folha contém:

- *Nome da criança*
- *Data que vai o livro para casa*
- *Data que volta o livro de casa*
- *Gostaríamos de saber como é para a família receber este Livro, como a criança participa deste momento, quem são as pessoas que o vê e quais foram as impressões sobre as ações propostas com e para as crianças.*
- *Registro por (nome da pessoa da família que fez o registro).*

2.2. Relato das vivências registradas no Livro

Nesta seção vamos analisar o registro das vivências das crianças para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade evidenciados no Livro de Vivências registrados durante seis semanas de ações pedagógicas no CEI observado.

Os registros extraídos do Livro de Vivências estarão destacados em *itálico* e optamos por abreviar Registro de Autonomia como **(RA)** e Registro de Criatividade como **(RC).**

Na primeira semana de atividades das crianças (fev/2017) foram realizados os combinados para ir ao bosque. (**RA**) - *Ao chegar no bosque, Gabriel foi logo procurando a rede, se deitou sobre ela e disse: "vou deitar profe, tô cansado* (Figura 1).

Figura 1. **Guilherme na rede**

Fonte: Livro de Vivências

Neste dia, as professoras propuseram duas atividades. *As crianças então intercalam momento de exploração no lago e brincadeira na cama de gato, superando seus limites e aguçando suas curiosidades* **(RA)**. Em um momento durante brincadeiras no bosque, *Vitória pediu ajuda da profe, superando suas dificuldades e limitações por longos instantes ali brincando* **(RA)**. Ainda no bosque, as crianças *estavam recolhendo gravetos para assar os peixes que haviam pescado* **(RC)** . Continuando com as brincadeiras no parque, *as crianças brincaram com os elementos que encontraram* **(RC)**. A professora iniciou o dia com uma roda de conversa **(RC/RA)**.

Após acertar os combinados do dia, as crianças foram para a trilha, **(RC)** - *Ao chegar na trilha caminhamos um pouco e fizemos uma parada paras as crianças explorar e observar. Neste momento as meninas começaram a juntar gravetos e a Emanuelle falou: "vamos fazer uma fogueira", foi então onde que Isaque pegou dois gravetos e começou a esfregar um no outro. A professora perguntou: "o que você está fazendo?" e ele respondeu: "fazendo fogo".*

Torre (2009, p. 57) entende a criatividade “como o potencial humano para gerar ideias novas, buscando a melhora dentro de um marco de valores”. Este fato revela evidências da autonomia e da criatividade contempladas no registro das experiências das crianças. A partir do momento em que se proporciono à criança, diferentes possibilidades para criar, recriar, inventar, fantasiar, significar, desenvolver sua imaginação, ela, por si só, desenvolverá habilidades das quais serão muito úteis para seguir numa vida mais autônoma e criativa.

Todos estes momentos vivenciados no bosque evidenciam a liberdade oferecida às crianças para criar, imaginar, superar obstáculos, para assim desenvolver autonomia e criatividade. Podemos aqui destacar a autonomia e criatividade descritas por Torre e Zwierewickz (2009, p. 157) “deve, a criança, ter a oportunidade de colocar à prova sua imaginação, sua capacidade de inventar, de criar coisas originais, de enfrentar obstáculos e dificuldades”. Por isso o papel do professor nessa organização é fundamental.

Na segunda semana, a proposta foi brincar no parque com água e lama. Após conversa em roda, o grupo escolheu o que levar para o parque, chegando lá, **(RC)** - [...] *ao ver a lama já foram correndo e ali ficaram brincando de encher os potes e mexer na água com lama. João em alguns momentos ia se molhar no chuveiro, já Vitoria ficou ali no chuveiro se molhando e dizia: "profe a água está gelada",* porém, **(RA)** - *Nem todas as crianças se interessaram em brincar na lama ou se molhar* .

As professoras registraram diferentes momentos e falas das crianças, o que me chamou mais atenção foi onde **(RA)** - *Catharina e Isabeli pegavam água no chuveiro com potes e levavam até a casinha para fazer comidinha.* (Figura 2).

Figura 2. **Crianças pegando água com potes para fazer 'comidinha'**

Fonte: Livro de Vivências

Em busca dos conhecimentos prévios das crianças, as professoras realizaram com o grupo diferentes perguntas sobre o carnaval, onde elas relatam*:* **(RC) -** *Realizamos uma roda de conversas com eles, para saber se alguém sabia o que era o carnaval, Vitoria disse: "é para vestir fantasias".*

Lembrando Torre e Zwierewickz (2009, p. 158) abordam "estratégias múltiplas e diversificadas, na idealização, estruturação, execução e apresentação de um projeto se consideram estratégias diversificadas". De acordo com os autores, estes são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criatividade. A criatividade, segundo Moraes (1997), traz a possibilidade ao ser humano de aprender ao longo da vida com base em experiências anteriores ou informações conhecidas. Portanto, ao estimularmos as crianças com perguntas, estamos estimulando a criatividade e ao mesmo tempo a autonomia para que cada um seja responsável por seu posicionamento.

Na terceira semana**,** a proposta da foi ir à trilha. **(RA)** - *Seguindo a trilha as meninas foram recolhendo folhas e colocando em um saco plástico que Emanuelle encontrou pelo caminho. Catharina disse: "vamos fazer uma fogueira gelada, vamos trabalhar muito"* .

Ao finalizar as brincadeiras, a professora questiona as meninas o que iriam fazer com a sacola **(RA)** - *[...] Emanuelle jogou as folhas no chão e levou a sacola para pôr no lixo, lembrando "é lixo né profe".* Nesta mesma manhã **(RC)** - *Andrielly e Julia encontraram uma árvore caída, transformara em um cavalo. Andrielly disse: "no cavalo tem cadeirinha e mamãe vai na frente e a filhinha atrás"* .

Na quarta semana, as professoras relatam que sempre antes de sair para outros ambientes o grupo realiza uma roda e que todos conversam sobre os combinados do dia e também realizaram a 'contação de histórias', as crianças gostam muito de contar histórias umas para as outra.

Pode-se observar diferentes relatos em que as próprias crianças estão interagindo umas com as outras, **(RC)** - *Catharina e Heloíza contando história.* Já no parque, a proposta foi brincar de roda, **(RC)** - *Emanuelle sugeriu que contássemos a música da "linda rosa juvenil" [...] Heloísa deu a sugestão da música "ciranda cirandinha".* Há evidências da autonomia e da criatividade em muitos momentos, podendo ser observados nos registros que descrevem a forma como as crianças organizam suas brincadeiras, elegem o que fazer e criam suas próprias histórias.

Em outro momento, a proposta foi brincar no bosque, **(RC)** - *As crianças enchiam os potes de água no córrego, jogavam fora e enchiam novamente.* Outra proposta foi ir à trilha, onde o grupo combinou com as professoras que iriam levar as lupas, como deveriam cuidar e manipular a mesma. **(RA)** - *Nosso momento na trilha foi de observar os animais e a floresta com as lupas. [...] cada criança observou um pouco e emprestou para o amigo.* Quando oportuniza-se às crianças, diferentes espaços para que possam explorar e desenvolver sua criatividade, além dos diferentes elementos, denota-se nestas diferentes atividades Torre e Zwierewiczk (2009) o preconizam.

Devemos considerar as crianças como pequenos pesquisadores, que experimentam e buscam respostas para as suas muitas perguntas, estas atividades revelam estratégias múltiplas e diversificadas, defendidas por (Torre & Zwierewiczk, 2009, p. 158). Nessa busca, elas constroem e reconstroem conceitos acerca do mundo, da natureza, da vida e cada vez mais aguçam a criatividade e desenvolvem a autonomia.

Na quinta semana, as professoras tinham como objetivo proporcionar atividades de interação. **(RA)** - *No parque foi esticado um pano com furos para as crianças jogarem bola. [...] Enzo e Alexandre brincaram um pouco, depois preferiram ir chutar bola no barranco* .

Em outro momento, a proposta foi de confeccionar uma árvore, par isto, foi decidido pintar um pedaço de papel pardo de marrom, **(RA)** - *Como nós não tínhamos na sala a cor marrom, precisamos fazer uma mistura das cores azul, vermelho e amarelo para chegar na cor marrom. As crianças acompanharam esse processo e depois pintaram no papel pardo*. As professoras relatam que o grupo se interessa bastante por momentos de pintura. O papel criativo está naturalmente presente em todo o ser humano. Na educação infantil o leque de possibilidades a ser desenvolvida para aprimorar este processo através das práticas diárias ao longo da caminhada da educação.

Na sexta semana, o grupo iniciou a semana com uma roda de conversa para organizar os combinados da atividade planejada para a páscoa, que foi a pintura de casquinhas de ovo para a decoração da árvore de páscoa. De acordo com o RCNEI (1998), a concepção de uma educação em direção à autonomia a partir dos princípios de ações educativas, significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir os conhecimentos. (Brasil, 1998, p.14). Dessa forma, estas atividades despontam o princípio da autonomia como fator inerente da prática educativa.

Pode-se observar que os registros evidenciam uma aprendizagem diferenciada que propicia abertura para a vivência de situações que oportunizam a criança fazer uso da sua criatividade, contribuindo para que o mesmo se tornasse mais autônomo. O momento da fogueira é uma clara evidência de muitos momentos destacados no registro do Livro de Vivências.

Considerações finais

Com este relato foi possível compreender que o registro por si só não consegue demonstrar a relação entre as vivências das crianças e o desenvolvimento da autonomia e da criatividade no espaço escolar. Para isso ocorrer é de extrema importância a intencionalidade pedagógica do professor durante a execução dos registros e de sua avaliação e reflexão crítica, porque organiza futuras práticas educativas para a criança estabelecer maiores conexões de aprendizagem e pode promover o desenvolvimento da criatividade e autonomia.

Os resultados desse estudo apontam para uma ação pedagógica que contempla elementos de práticas educativas criativas, pois revelam a presença de diferentes momentos em que as crianças exploram diversos materiais e promovem diversificadas atividades e experiências de aprendizagem que desenvolvem a criatividade, que se traduzem em oportunidades de as crianças desenvolverem sua capacidade de inventar, investigar, imaginar e aprender.

Acreditamos serem muitos os beneficiados deste relato, tais como: o CEI observado, que a partir dos resultados obtidos tem a possibilidade de melhorar as limitações e aperfeiçoar ainda mais as práticas de registro. Além disso, esperamos que este relato possa contribuir para a formação inicial e continuada de professores da educação básica no que se refere a outras pesquisas, cujo objeto de estudo tenha relação com desenvolvimento da criatividade e autonomia das crianças da educação infantil. Por fim, esperamos que os resultados obtidos sirvam como reflexão para contribuir no processo do desenvolvimento da criatividade e autonomia das crianças.

Referências Bibliográficas

Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (vol. 1). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Dahlberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (vol. 2, pp.229-234). Porto Alegre: Penso.

Ostetto, L. E. (2012). Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In L. E. Ostetto (Org.), *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores* (5ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

Torre, S. de la. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.

Torre, S., & Zwierewicz, M. Projetos Criativos e Ecoformadores (2009). In M. Zwierewicz, & S. Torre (Orgs.), *Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliência na educação* (pp. 153-175). Florianópolis: Insular.

O potencial dos livros de literatura infantil no ensino de conceitos científicos nas séries iniciais da educação básica

Liliane Patrícia da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
lilianepatricia07@gmail.com
Penha Souza Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
penhadss@gmail.com

No Brasil, os professores das séries iniciais enfrentam um desafio que é trabalhar a alfabetização dos estudantes a partir de outras disciplinas que não seja a Língua Portuguesa. Entendemos que a alfabetização dos estudantes pode ocorrer, também, por meio das outras disciplinas do currículo. Como exemplo, podemos citar a disciplina de ciência que é um conhecimento importante para o acesso à cultura e à aquisição de habilidades de leitura e escrita. Assim, vale ressaltar o uso de estratégias para o ensino de ciências para os estudantes de modo a despertar o interesse dos mesmos por esta disciplina e, ao mesmo tempo, contribuir para a alfabetização. É fato, que livro de literatura é um recurso muito utilizado nas salas de aulas, pois, além de lúdico, é uma forma de compartilhar os conteúdos por meio de associações e assimilações dos fatos ocorridos em cada cena da história. Entretanto, estes livros nem sempre são devidamente explorados nas aulas de ciências. O uso da literatura infantil em sala de aula é voltado para as questões de letramento e ortografia nem sempre contemplando o ensino de ciências. Deste modo, consideramos interessante identificar formas para a utilização do livro de literatura infantil para, também, ser um recurso nas aulas de ciências. Assim, objetivo deste trabalho é propor estratégias pedagógicas para discutir conceitos científicos a partir do livro infantil, "A amiga Abelhinha" (Berenice Germano & Bento José). Para isso, vários professores do ensino básico leram este livro e identificaram os possíveis conceitos científicos e, a partir disso, foram propostas estratégias baseados em referenciais teóricos já discutidos e consolidados para o ensino de ciências. Logo, atividades como reescrita do livro, jogos, desenhos, apresentações teatrais, filmes, etc. baseadas em Ensino por Investigação, abordagem CTSA, Abordagem Comunicativa, Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas, dentre outras, foram propostas e desenvolvidas com os alunos. Também foi realizada uma oficina para alguns professores para discutir as atividades com os respectivos referenciais teóricos. Observamos que os alunos participaram ativamente das aulas e esperamos que os professores possam refletir sobre o que foi trabalhado e, posteriormente, criar novas estratégias na utilização de outros livros.

Palavras-chave: Literatura infantil; Ensino de Ciências; Anos Iniciais

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um exemplo sobre como discutir conceitos científicos nos anos iniciais a partir de um livro de literatura infantil cujo título é "A amiga Abelhinha".

Acreditamos que esse livro favorece o uso de estratégias diversificadas para explorar alguns conceitos científicos. A intenção é proporcionar aos professore(a)s pedagogo(a)s outras formas de abordarem conceitos e contextos científicos a partir da literatura infantil de modo a potencializar o uso desta estratégia nas aulas de ciências.

Esperamos que os professore(a)s ao trabalharem nesta perspectiva não tenham a "sensação" de que estão deixando a "proposta" de alfabetização dos anos iniciais em detrimento da disciplina ciências. A ideia é que isto venha a enriquecer as aulas tanto de Ciências como de Língua Portuguesa.

Geralmente, o livro infantil pode ser considerado como uma atividade lúdica e, em alguns momentos da leitura, os estudantes podem identificar fenômenos que fazem parte de seu cotidiano o que favorece associações em que os conceitos científicos poderão ser discutidos em sala de aula.

Pesquisas têm indicado que, cada vez mais, os livros infantis abordam temas científicos de modo que sejam utilizados não só de ponto de partida para a discussão e problematização destes temas, mas também como complemento nas outras áreas disciplinares (Linsingen, 2008). Esta autora aponta uma carência de trabalhos que abordam as relações entre a Literatura Infantil e o Ensino de Ciências, embora aconteçam eventos (ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências, SLIJSC – Seminário de literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina) e movimentos objetivando suprir esta carência.

A literatura infantil promove nas crianças, a aquisição de conhecimentos acerca do mundo envolvente como afirma Azevedo (2014), se é verdade que as crianças, pela sua ainda reduzida experiência de interação com textos, parecem encontrar na literatura infantil, independentemente do grau de inovação que ela manifeste os lugares para uma iniciação à ludicidade do estranhamento e da surpresa, espera-se que esses textos as auxiliem a desenvolver e a aprofundar a sua competência literária, fato que só poderá ser adequadamente conseguido se eles, não reiterando excessivamente experiências semióticas já conhecidas dos seus leitores, contribuírem, de fato, para um alargamento do conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais.

Neste sentido, apresentamos o livro "A amiga Abelhinha" como uma possibilidade para discutir alguns conceitos científicos por meio de conexões e compreensões dos fatos ocorridos em algumas cenas do enredo. Esperamos que o professor possa utilizar este texto como referência de forma a propor outros livros a serem trabalhados em sala de aula.

1. Literatura e o Ensino de Ciências

Há dez anos, eu, Liliane Silva, uma das autoras deste artigo, atuo nos anos iniciais, e tenho observado que o livro infantil é um recurso pedagógico muito utilizado pelos professores nas aulas de Linguagens, mas pouco explorado nas aulas de Ciências. Entendo que, além de ser um recurso lúdico à aprendizagem, o livro de literatura é uma forma de compartilhar os conteúdos por meio de associações e assimilações dos fatos

ocorridos em cada cena da história, tornando-se um material potencial à aprendizagem significativa dos estudantes.

Segundo Piassi, Gomes e Ramos (2012), alguns desses escritores tornaram-se escritores de ficção científica, outros ficaram famosos como grandes divulgadores das ciências, mas o que de fato pretendemos destacar é o fato eu todos eles entenderam que a literatura era também uma forma de falar sobre a Ciência.

Podemos pensar na literatura infantil como uma ferramenta que pode possibilitar o desdobramento de conceitos científicos de maneira significantes na vida dos estudantes.

Dessa forma, desenvolvemos atividades que conduzam os estudantes a apurar seu senso crítico, procedendo à análise de intencionalidade dos textos e de sua relação com a realidade.

Neste sentido, pretendemos com este trabalho incentivar os estudantes a se deslocarem do mundo literário infantil ao mundo reflexivo das Ciências.

2. Metodologia

O livro escolhido atende à faixa etária de crianças de quatro a nove anos e não tem como proposta o trabalho didático escolar. A escolha por este livro está relacionada ao fato, de que a professora, autora deste artigo, considera que ao longo do enredo aparecem muitas palavras que fazem parte contexto do Ensino de Ciências. Os autores do livro informam que a intenção do enredo é contribuir para que futuros leitores se preocupem em respeitar a natureza e, que, neste sentido, façam a diferença e obtenham um futuro melhor. Não é nosso foco discutir a respeito dos valores pretendidos por estes autores.

Para a elaboração deste trabalho, inicialmente, foram identificados possíveis conceitos científicos presentes no livro infantil, “A amiga Abelhinha”, e, a partir disso foram sugeridas atividades para serem desenvolvidas com os estudantes.

Para a identificação dos possíveis conceitos científicos, a autora (Pedagoga, professora dos anos iniciais) e a orientadora (professora universitária com formação em Licenciatura e Bacharelado em Química) deste trabalho realizaram, isoladamente, uma leitura prévia do livro.

A seguir, foi solicitado a quatro professores (um de Química, um de Física e dois de Biologia) do ensino básico que lessem o livro e fizessem um levantamento dos conceitos que aparecem no livro. Concomitantemente, sete professores dos anos iniciais (Pedagogas) também realizaram a mesma tarefa.

Foi entregue um exemplar do livro a cada um dos onze professores e foi solicitado aos mesmos que lessem e identificassem os possíveis conceitos de ciências presentes no mesmo. A questão apresentada aos professores foi: Identifique a partir da leitura do livro, “A amiga Abelhinha”, quais conceitos/conteúdos de Ciências você identifica neste livro.

Assim, cada professor elencou os conceitos/conteúdos e, a partir disso, foram identificados os conceitos que mais apareceram, os conceitos comuns a todos os professores, os que menos apareceram, etc. Após esta análise, foram propostas atividades para discutir alguns conceitos científicos encontrados no livro**.**

3. Lendo os dados

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas atividades que favoreçam a discussão de conceitos científicos presentes neste livro de literatura infantil e, também, trazer referenciais teóricos que têm orientado o Ensino de Ciências de modo que os professores dos anos iniciais possam partir deste exemplo para propor outras atividades com outros livros. É importante que estes professores entendam o potencial desta ferramenta nas suas aulas.

As análises foram realizadas a partir da lista de conceitos elencada pelos professores. Inicialmente, concentramos as nossas análises nas listas das sete professores dos anos iniciais, todas as pedagogas. A seguir, comparamos com os outros professores que têm formação específica em Ciências.

O objetivo desta análise inicial era verificar se havia diferença entre professores com habilitação em pedagogia e professores especialistas em Ciências. Considerando a hipótese de que poderia haver discrepância, visto que os cursos de pedagogia, de forma geral, oferecem poucas disciplinas relacionadas às Ciências o que deixa uma lacuna na formação dos professores nesta área.

Assim, as palavras elencadas estão no quadro 1 no qual os professores foram numerados de 1 a 11, sendo de 1 a 7, as pedagogas, 8 a 11 os professores especialistas.

Quadro 1. Conceitos citados por professores relacionados ao livro "A amiga Abelhinha"

PROFESSORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	PEDAGOGOS	TOTAL
PALAVRAS													
Sistema Solar	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	06	10
Abelhas	X	X	X	X			X	X	X	X	X	05	09
Ciclo da água	X	X	X	X		X	X	X	X	X		06	09
Estações do ano	X	X	X	X	X	X	X			X	X	07	09
Plantas	X	X			X	X	X	X	X	X	X	05	09
Translação	X		X	X	X	X	X	X		X	X	06	09
Colmeia	X		X	X	X		X		X	X	X	05	08
Dia	X	X		X		X	X	X	X		X	05	08
Fotossíntese		X	X	X		X	X	X	X	X		06	08
Polinização	X	X		X	X	X		X	X		X	05	08
Rotação	X		X	X	X	X	X	X		X	X	05	08
Noite	X	X		X		X		X	X		X	04	07
Sol	X	X			X		X	X	X	X		04	07
Clorofila	X	X				X				X	X	03	05
Calor	X			X		X			X		X	03	05
Chuva			X						X	X	X	01	04
Estrela	X						X			X	X	02	04
Mel	X				X		X				X	04	04
Planeta		X					X			X	X	02	04
Terra		X			X	X				X	X	03	04
Evaporação	X		X			X						03	03
Luz				X		X				X	X	02	03
Natureza	X	X					X					03	03
Néctar	X						X				X	02	03
Energia									X	X		00	02

Gotinhas		X								X		01	02
Neve										X	X	00	02
TOTAL	19	15	09	13	10	15		11	13	18	20		

Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado mostra que 10 professores indicaram o conteúdo Sistema Solar, sendo que o professor que não marcou este conteúdo é pedagogo. Todos os pedagogos e dois especialistas citaram o conteúdo Estação do Ano. Não podemos afirmar que os professores não viram este termo, visto que, ele aparece uma vez na página 13 de forma explícita, porém as palavras inverno, primavera, verão e outono apareceram ao longo da narrativa do livro nas páginas 13, 15, 19, 20, 25, 26 e 27. Isto também não significa que os mesmos não consideraram a possibilidade de discutir este conteúdo, pois o mesmo pode estar atrelado ao tema Sistema Solar que foram citados por todos os especialistas.

As palavras neve e energia foram citadas apenas por dois especialistas. A palavra neve está no livro, na página 13, porém a palavra energia não é encontrada na narrativa do livro. O fato de esta palavra ter sido citada pode estar relacionado a um entendimento de que vários processos que aparecem no livro envolvem energia. Por exemplo, ciclo da água, evaporação ou também estar relacionada ao termo calor que aparecer cinco vezes no livro e foi mencionada por cinco professores.

Nosso interesse não é fazer uma análise exaustiva dos conceitos citados pelos professores, mas apenas trazer algumas atividades e, também, os referenciais teóricos que orientaram a elaboração destas atividades, para discutir alguns conceitos científicos presentes no livro e apontados pelos professores.

A seguir, apresentaremos alguns referenciais teóricos que têm orientado o Ensino de Ciências e, posteriormente, as atividades indicando o referencial na qual ela se baseia e como desenvolvê-la em sala de aula.

4. Contextualização da abordagem CTSA (Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) no Ensino de Ciências

Do ponto de vista Educacional a perspectiva CTSA é considerada uma das linhas inovadoras e orientadoras do Ensino das Ciências. Essa abordagem pode contribuir para a formação de indivíduos/cidadãos socialmente responsáveis e alfabetizados cientificamente, fomentando de forma responsável o exercício da cidadania e uma boa integração no mundo do trabalho, bem como contribuir para alterar as concepções dos estudantes sobre o conhecimento científico.

Para que esta perspectiva de ensino permita a utilização de práticas pedagógicas e de atividades que potenciem a percepção e o entendimento das relações entre a Ciência e a Tecnologia, bem como entre estas e a Sociedade, é importante, que os estudantes percebam a influência da Sociedade, na Ciência e na Tecnologia, cujas opções e pressões, muitas vezes têm enorme impacto no Ambiente.

As questões científicas e tecnológicas relevantes que afetam a sociedade é característica do movimento CTS. Nele, o ensino de Ciências tem a função de preparar os estudantes para participarem ativamente no processo democrático de tomada de decisões na sociedade.

É necessário que os estudantes compreendam as interações entre ciência, tecnologia e sociedade; e que desenvolvam a capacidade de resolver problemas e tomar decisões relativas às questões com as quais se deparam como cidadãos (Acevedo, 1996).

5. O Ensino Investigativo em Ciências

A perspectiva do Ensino Investigativo e da abordagem CTSA revela a importância de ensinar a resolver problemas, confrontar pontos de vista e analisar criticamente argumentos, envolvendo atividades de investigação que privilegiem a integração de inter-relações CTSA, contribuindo assim para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências que dificilmente seriam desenvolvidas em atividades modelos tradicionais de ensino (Pedrosa, 2001).

Azevedo (2004) salienta que as aulas investigativas são uma forma de oportunizar o estudante a participar no processo de aprendizagem. Ele precisa perceber que os conteúdos trabalhados em sala de aula são de suma importância para a sua vivência no mundo cotidiano.

> Utilizar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação causal para o resultado de suas ações e/ou interações. (Azevedo, 2004, p. 22).

Sendo assim, o professor, como mediador do ensino investigativo, pode promover diferentes estratégias investigativas em sua prática, pois cada turma apresenta situações diversas. E o professor precisa se preocupar tanto com questões conceituais quanto metodológicas.

O ensino investigativo vem de encontro com trabalho de problematização e elaboração dos conceitos de forma a incentivar a participação crítica dos estudantes.

Nestas condições, os termos tratados requerem um maior planejamento e pesquisa por parte de estudantes e professores o que poderá enriquecer na formação dos estudantes.

Importante perceber que o Ensino investigativo é capaz de elaborar o pensamento crítico dos estudantes. Atividades investigativas e de abordagens CTSA também vem de encontro a um trabalho diversificado e significativo que pode ser elaborado ao longo destas palavras.

6. Atividades propostas

As atividades que aqui apresentadas já foram desenvolvidas em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Foram elaboradas atividades variadas tais como: desenhos, releituras, criação de novos textos, pesquisa de curiosidades, construções de personagens com sucatas, análises e feituras de maquete.

Estas atividades se deram diante do percurso apresentado pela curiosidade, reflexões e debates com os estudantes em relação à leitura do livro e as abordagens científicas nele apresentadas. A seguir, apresentaremos algumas das atividades desenvolvidas e o seu propósito em detrimento das aprendizagens despertadas no Ensino de Ciências.

A educação consiste nessa contínua reorganização, que promove uma melhoria na qualidade da experiência para novas aprendizagens.

Ideias inspiram ações. Ações as fazem ter significações e valores. Ideias geram antecipação, que são previsões sobre o que pode ser descoberto e revelado para a classe. As antecipações geram as experiências (Wong & Pugh, 2001).

6.1. Ensino com atividades de pesquisa

Para Dewey (1938) apud Barrow (2006), o estudante deve participar ativamente de sua aprendizagem e para isso, os estudantes devem propor um problema para investigarem aplicando seus conhecimentos de ciências aos fenômenos naturais. Barrow (2006) afirma também que Dewey modificou sua interpretação anterior sobre os passos do método científico para realizar seu objetivo de pensamento reflexivo. Os passos seriam: apresentação de problema, formação de hipótese, coleta de dados durante o experimento e formulação de conclusão. Os problemas a serem estudados deveriam estar de acordo com o desenvolvimento intelectual, as capacidades cognitivas dos estudantes e com as experiências dos mesmos. A ideia é preparar os estudantes para serem pensadores ativos, em busca de respostas e não apenas disciplinar o raciocínio indutivo.

A situação acima reflete o ensino científico partindo da ideia dos experimentos, nós, porém, acompanhamos a situação de se refletir a partir de um livro de literatura infantil nos anos iniciais e em seguida fornecer as mesmas pistas para os estudantes e desenvolver os estudos pertinentes de acordo com a obra ou mesmo a proposta do professor.

Na atividade que realizamos foi possível desafiar o estudante como investigador. O docente norteia os estudantes durante o desenvolvimento da pesquisa nas seguintes etapas: a delimitação do problema a ser estudado e levantamento de concepções prévias; os conhecimentos se baseiam no conhecimento prévio dos estudantes seguido das hipóteses de trabalho.

Atualmente, a investigação é utilizada no ensino com outras finalidades, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes, a realização de procedimentos como elaboração de hipóteses, anotação e análise de dados e o desenvolvimento da capacidade de argumentação. No caso dos estudantes dos anos iniciais, com o uso da literatura para ensinar Ciências pretendemos arriscar com uma nova proposta não menos desafiadora, porém visando a realização de um trabalho formativo e participativo para aos estudantes.

A utilização de atividades investigativas segundo Azevedo (2004) deve levar o estudante a refletir, discutir, explicar, relatar e não apenas se limitar a favorecer a manipulação de objetos e a observação dos fenômenos. Nesse sentido, o autor salienta que a aprendizagem de procedimentos e atitudes torna-se tão importante quanto à aprendizagem de conceitos ou do conteúdo. A mesma autora enfatiza que as práticas de investigação devem contemplar alguns momentos que, segundo ela, devem ser: proposta do problema, preferencialmente em forma de pergunta que estimule a curiosidade científica do estudante; levantamento de hipóteses, que devem ser emitidas pelos alunos por meio de discussões; coleta de dados; análise dos dados obtidos, em que podem ser utilizados gráficos e textos, para que os alunos possam realizar a explicação desses dados; conclusão, quando os alunos formulam respostas ao problema inicial, a partir dos dados obtidos e analisados.

Figura 3. Mostra Cultural EMNSA/BH

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O trabalho investigativo realizados com os estudantes consistiu nas pesquisas que eles realizaram sobre a problemática das abelhas e que foi no final foi ser explorado na exposição de uma mostra realizada para toda a escola.

6.2. Leitura do livro e reescrita das partes principais

Esta é uma atividade em que realizamos uma resenha do livro de literatura infantil. Nela abordamos os seguintes passos: Releitura, a observação das cenas, a interpretação, o raciocínio crítico e a capacidade de síntese dos estudantes em relação ao livro infantil apresentado.

Nestes registros escritos as palavras Estações do Ano, Evaporação da água, o Planeta Terra e Plantas se fizeram presente, tal como nas citações dos professores.

A produção de texto coletiva é uma atividade comum e realizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e que vem sendo explorada nas demais disciplinas pelos professores por oferecer a possibilidade de reflexão sobre os conceitos.

Para Gregorin Filho (2009) aprender a ler e se utilizar da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificação na sociedade.

Considerou-se o pensamento dos estudantes em relação aos conteúdos e a elaboração dos pensamentos. A construção da TV giratória deu-se como uma das dinâmicas de finalização da produção escrita.

Na tarefa de produção textual do reconto do livro de literatura infantil é possível criar possibilidades de atividades em que a reflexão dos estudantes em relação às narrativas da história possa estimular a incorporação dos conceitos e conteúdos apresentados no livro, promovendo a elaboração dos pensamentos.

Os conteúdos conceituais e procedimentais podem ser construídos pelos estudantes por meio de discussões e comparações estimulados pelo professor (Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1997).

Figura 4. Mostra Cultural EMNSA/BH

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

6.3. Discutindo conceitos

Conforme já mencionado, o livro em questão trazem vários conceitos científicos. Partindo sobre a questão da extinção das abelhas a professora apresentou aos estudantes um jornal cuja reportagem principal tinha como chamada: Salvem as abelhas.

Esta notícia se referia à morte de colônias de abelhas devido ao uso indiscriminado de agrotóxicos.

A conscientização em relação à preservação das abelhas se tornou ainda mais significativa para os estudantes quando a professora iniciou o estudo deste texto com a turma. Esta atividade foi denominada Discutindo Conceitos.

A partir desta notícia do jornal realizamos momentos de reflexão e várias discussões suscitadas. Aproveitamos para registrar todas as descobertas para divulgar estas novidades a estudantes de outras turmas.

Sendo assim seguimos a sequência de atividades:

1. Apresentação do jornal para a turma. Foi feita a reprodução do jornal e em seguida as páginas foram entregue cada trio de estudantes.

2. Realizamos uma leitura compartilhada e cada estudante lia um parágrafo de maneira que a professora podia fazer intervenções ao longo do texto. A primeira página do jornal apresenta a notícia principal “Extinção de Abelhas afeta a cadeia alimentar”. Na mesma página do jornal havia outros três subtítulos: “Uso de agrotóxicos ameaça insetos e põe em risco o que chega à nossa mesa”, “Cerco se fecha para empresas produtoras” por último “Cientistas criam insetos-robô para polinização”. A página seguinte do jornal constava ilustrações e curiosidades o seguinte título principal: “Muito além do mel”.

3. Com a leitura participativa, foi possível perceber a curiosidades, questionamentos e indignação por parte dos estudantes. Neste momento, todas as descobertas relevantes foram anotadas no quadro para apreciação dos estudantes.

4. As anotações do dia anterior foram transformadas em fichas e, estas foram distribuídas para todos os estudantes. Cada um recebeu uma folha apropriada com margem onde eles transcreveram o registro de cada ficha. Esse material foi utilizado para “anunciar” as descobertas sobre as abelhas.

Nesta atividade os estudantes tiveram contato com uma notícia de jornal. Apresentar aos estudantes outros gêneros textuais é ampliar a curiosidade e sugerir a eles que é possível fazer pesquisa de várias formas, além da internet, revistas e dos livros didáticos.

Nesta atividade, foi permitido aos estudantes observarem acontecimentos da realidade enfrentada pela sociedade que não se preocupa com a preservação dos insetos. Foi nítida a conscientização de todos e, assim, possibilitamos reflexões diante de um texto do jornal como recurso de informação e pesquisa.

Figura 3. Mostra Cultural EMNSA/BH.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As atividades de investigação permitem promover tanto a aprendizagem dos conteúdos conceituais como dos procedimentais que envolvem a construção do conhecimento científico.

Acreditamos que as atividades de registro e ilustração realizadas nas aulas de Ciências podem tornar os estudantes mais interessados e possibilitar que se tornem ativos durante as aulas.

7. Considerações finais

Este artigo teve como propósito identificar, inicialmente, os conceitos científicos ou palavras mais citadas pelos professores especialistas de Ciências e professores das séries iniciais do livro "A amiga Abelhinha" e a proposição de atividades que favorecessem a discussão destes conceitos tendo como base as abordagens CTSA e o Ensino Investigativo.

Assim, apresentamos algumas atividades possíveis de serem desenvolvidas a partir do livro infantil considerando as abordagens investigativas e CTSA. Contatamos momentos lúdicos e significativos para os estudantes.

Ainda que os professores dos anos iniciais não tenham uma formação focada nas ciências, as respostas dadas pelos mesmos à questão proposta para eles responderem após a leitura do livro nos surpreendeu positivamente. Eles foram capazes de identificar os conceitos das ciências que aparecem no livro "A amiga Abelhinha", além de discuti-los em sala de aula.

Observamos que as atividades propostas favoreceram a participação dos estudantes e o maior envolvimento dos professores. Isso levou a uma discussão junto aos professores sobre formas de dinamizar as aulas de Ciências que, muitas vezes, pode ser marcada por um currículo engessado que valoriza o conteúdo em detrimento de uma formação mais autônoma, pesquisadora e participativa.

A partir deste trabalho, foi possível a professora e autora incorporar a sua prática um novo olhar no seu fazer pedagógico e apontamentos em relação ao ensino investigativo e abordagens CTSA.

Referências Bibliográficas

Acevedo, J. A. (1996). Cambiando la práctica docente em la enseñanza de las ciencias a través de CTS. *Borrador*, *13*, 26-30. Recuperado de http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo2.htm.

Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e leitura: Da teoria às práticas* (2ª Ed., revista e ampliada). Raleigh, N.C.: Lulu Press. Recuperado de https://www.academia.edu/10128612/Literatura_Infantil_e_Leitores._Da_Teoria_%C3%A0s_Pr%C3%A1ticas.

Azevedo, M. C. P. S. (2004). Ensino por investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In A. M. P. Carvalho (Org.), *Ensino de ciências: Unindo a pesquisa e a prática* (pp. 19-33). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education*, *17*, 265–278.

Germano, B., & José, B. (2012). *A amiga abelhinha.* São Paulo: Editora VivaLuz.

Gregorin Filho, J. N. (2009). *Literatura infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Linsingen, L. (2008). Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de ciências. *Ciências e Ensino*, *2*(2). Recuperado de http://200.133.218.118:3535/ojs/index.php/cienciaeensino/article/download/190/143.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: MEC/SEF.

Pedrosa, M. A. (2001). Integrando inter-relações CTS em ensino de química: Dificuldades, desafios e propostas. In ENCIGA (Org.), *XIV de ENCIGA (Associación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia)* (pp.79-86). Galicia: Associación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia.

Piassi, L. P. C., Gomes, E. F., & Ramos, J. E. F. (2012). *Literatura e cinema no ensino de física*: *Interfaces entre a ciência e a fantasia.* São Paulo: FTD.

Wong, D., & Pugh, K. (2001). Learning science: A deweyan perspective. *Journal of research in science teaching, 38*(3), 317-336.

Relato do baú de história ao pé de canela literário

Fernanda Dias Santos de Sena
Unidade de Educação Infantil 1º de Dezembro Educação infantil- SEMEC/Belém, Brasil
nanda_ufpa@hotmail.com
Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima
Universidade Federal do Pará e SEMEC/Belém, Brasil
danieledoroteia@gmail.com
Karen Soares Xavier
Unidade de Educação Infantil 1º de Dezembro Educação infantil- SEMEC/Belém, Brasil
pedksx@yahoo.com.br

O desenvolvimento de práticas narrativas de contação de histórias com bebês nos desafiou a construir o Pé de Canela Literário, desencadeado num processo dialógico, onde assumimos o compromisso de elaborarmos ações formativas que envolvessem além dos bebês, as suas famílias. Assim, partindo do interesse dos bebês pelos livros do Baú de Histórias criamos um ambiente pedagógico aconchegante e propício a diferentes sensações e movimentos que foi construído num pé de canela existente ao fundo de nossa UEI (Unidade de Educação Infantil). Nesta intenção, a caneleira se torna mágica ao passar a ter em sua composição arbórea o acréscimo de livros, brinquedos e instrumentos musicais ao alcance dos bebês, pendurados com elásticos e fitas coloridas, além dos tapetes, almofadas e outros adereços viabilizando a relação entre as linguagens oral, simbólica e imaginária, bem como placas apresentando algumas curiosidades sobre esta especiaria que é a canela, propiciando aos pais o conhecimento da cultura desta planta. Traçamos caminhos com o Projeto "O Mundo das Sensações e Movimentos", iniciando com uma Ciranda Formativa sobre a importância da contação de histórias com toda a comunidade. Entre algumas ações chama nossa atenção um Chá Literário entre os bebês, seus pais e professoras, com destaque para a utilização do livro "O Telefone sem Fio", que a partir de sua apresentação adentramos nas lembranças sobre as brincadeiras de infância dos pais. Momento singular entre saberes e aprendizagens proporcionando curiosidades, encantamentos e divertimentos aos bebês, promovendo a socialização, enriquecendo o vocabulário, linguagem, imaginação, atenção e o prazer pela leitura ao sabor de um bom chá de Canela servido, ao final. Construir e valorizar momentos lúdicos em ambientes acolhedores evidenciam práticas pedagógicas narrativas que articulam o cuidar e o educar conectados às experiências infantis que respeitam o verdadeiro tempo de se aprender brincando em interação com tudo que diz respeito à vida.

Palavras-chave: Aprendizagens; bebês; linguagens

Notas Iniciais: o contexto e suas possibilidades formativas.

Este é um trabalho a muitas mãos, uma experiência formativa desenvolvida e pautada na premissa de que é imprescindível o reconhecimento do real valor das interações para a construção das ações que potencializam e contribuem para uma cumplicidade entre o espaço de educação infantil, especificamente, a creche - docentes – bebês e famílias. Visto que, "há que se pensar em que intelecto e espírito, razão e emoção

se interagem como parâmetros na busca para a existência humana, consolidando as potencialidades pessoais às exigências das relações sociais". (Santos, 2011, p. 112).

Assim, partindo das observações atenta do interesse dos bebês pelos livros do Baú de Histórias - Projeto institucionalizado pela Secretaria de Educação do Município de Belém (SEMEC) - recurso que visa fomentar ações criativas e inovadoras no campo das linguagens oral e simbólica, motivamo-nos a utilizar este meio de ação nas vivências pedagógicas desenvolvidas na turma de Berçário II - A, na Unidade de Educação Infantil – U.E.I 1º de Dezembro, situada na Região Metropolitana de Belém, funcionando, atualmente, num espaço adaptado (casa), localizado na Travessa do Chaco nº 2546, entre Av. Almirante Barroso e Av. João Paulo II, no bairro do Marco, pois a Sede original encontra-se há três anos em reforma.

Vale ressaltar que esta Unidade educativa atende de forma diferenciada de outras unidades, pois recebe famílias de bairros vizinhos e de outros municípios. Em tempo integral, de 7h30min às 17h30min, a U.E.I 1º de Dezembro atende crianças na faixa etária de 11 meses a cinco anos de idade. Também é importante frisar que há uma intencionalidade permanente em nosso espaço educativo, de envolver as famílias das crianças em todas as ações internas e externas da Unidade. Sendo notória a participação ativa da comunidade, a qual está sempre presente nas atividades institucionais pedagógicas e sociais da Unidade, construindo um sentimento de pertencimento junto às famílias das crianças em relação ao movimento na U.E.I. 1° de Dezembro. E embora, seja um espaço adaptado, a Unidade continua compartilhando seus ideais com a comunidade escolar, na qual cada um desempenhe seu papel com responsabilidade em prol de uma educação de qualidade.

Deste modo, a filosofia que norteia o trabalho pedagógico da U.E.I 1º de Dezembro se fundamenta na concepção de sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação e o ser humano enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas.

Com base nesses princípios, a Unidade objetiva fortalecer a construção de um currículo reflexivo e crítico voltado para a formação ativa dos educandos enquanto agentes históricos, garantindo, assim, a permanência com sucesso de todos os educandos, bem como a igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças e possibilidades à inclusão social. Nesse sentido, visa compreender a criança com suas linguagens e experiências vividas que norteiam e impulsionam o desenvolvimento da aprendizagem na primeira Infância.

Muito se tem discutido sobre a primeira Infância e sua importância, fase essa que decorre do nascimento aos cinco primeiros anos de vida da criança, na qual é marcada por intensos processos de desenvolvimento seja motor, sensorial, e principalmente, afetivo, social e cognitivo. Evidenciando-se também, que as linguagens e as experimentações nessa fase são cercadas de movimentos e estímulos que possibilitam um desenvolvimento mais significativo na criança.

Por isso pensar em desenvolvimento integral desde a infância sugere-nos compreender a formação humana frente a qual é imprescindível o incentivo a hábitos que levem as crianças a potencializarem suas diferentes linguagens a partir da imaginação, das emoções, criatividade e memória, apropriando-se da experiência humana, em seu contexto histórico-cultural. Desta forma:

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano,

> deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundantes através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978 apud Mello, 2007, p. 87).

E entender que a aprendizagem é construída pela interação entre os sujeitos e suas práticas sociais (Vigotsky, 1998), é perceber que a sensibilidade e a sutileza são fatores primordiais para que essa interação tenha relevância, já que o estímulo de bebês permite incrementar suas habilidades. Nesse sentido, estas considerações e observâncias nos levaram a pensar num projeto no 1º semestre de 2016, "O mundo das sensações e movimentos", que permitiu realizar ações pedagógicas pautadas no desenvolvimento sensório-motor. Essas ações tiveram como finalidade favorecer o desenvolvimento e aprendizagem emocional, social, cognitivo e psicomotor dos bebês, considerando tanto as particularidades dos bebês quanto de suas famílias, bem como vivenciar situações de aprendizagem que envolvesse expressões sensoriais, tais como tato, paladar, olfato, visão e audição. Além de construir diferentes instrumentos para ampliar as experiências infantis, dando ênfase as sensações e expressões, compartilhadas com suas famílias, e assim estabelecer interações e relações de confiança com a Unidade.

Depreender o desenvolvimento dos bebês por meio do movimento corporal e sensorial, nos possibilitou pensar num vasto universo de novas descobertas que poderiam emergir, como a ampliação da autonomia de maneira independente, sobre o mundo que os cerca, o autoconhecimento, e a confiança nas relações intra e interpessoal, o que nos permitiu estender as ações pedagógicas para além da sala de aula. Daí buscarmos ampliar as oportunidades para que os bebês explorassem de modo intencional, cada vez mais, as diferentes áreas da U.E.I 1° de Dezembro, possibilitando, principalmente, o contato dos bebês com a natureza, estimulando, assim, os movimentos corporais, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social por meio dos cincos sentidos.

A Turma de Berçário II-A era constituída de 16 bebês frequentes com faixa etária de 11 meses a 2 anos, e 6 professoras efetivas. Nossas reuniões de estudos coletivos aconteciam nas Horas Pedagógicas no período de 12h30min às 13h30min. Nesse momento, dialogávamos e refletíamos sobre as sinalizações, bem como os interesses e necessidades dos bebês, o que nos desafiou desenvolver espaços que ultrapassassem as paredes da sala de "aula". No atual espaço de funcionamento, temos uma área livre bem ampla e nela está presente uma árvore de canela bem ao centro. Ao aguçarmos o olhar, percebemos que sempre que íamos fazer atividades nessa área às crianças interagiam brincando sob a sombra do pé de canela.

Destarte, entre ricas possibilidades nos enveredamos no universo da literatura infantil como uma linguagem capaz de intermediar, de forma significativa e prazerosa variadas dimensões que contribuem para a fomentação da linguagem oral das crianças, num movimento dialético, ético, estético, bem como político ao incentivarmos o direito da criança a decidir e participar.

Haja vista, a literatura infantil através de instrumentos que auxiliem na contação narrativas de histórias favorecerem o desenvolvimento da linguagem oral dos bebês, já que a linguagem é uma habilidade construída socialmente, a qual a criança vai se apropriando desde o primeiro momento de sua vida. Segundo Mukhina (1996), junto aos bebês a troca de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores pode ser potencializada numa comunicação – emocional nos primeiros 12 meses de vida, chegando a atividade objetal (aproximadamente 2 e 3 anos) transferindo nesta fase o interesse pelo adulto ao objeto.

Portanto, ao aproximar e favorecer o contato dos bebês com instrumentos portadores do universo da literatura infantil, como livros do Baú de Histórias, brinquedos e filmes, esses são afetados desde sua formação inicial no desenvolvimento do prazer por ouvir e interagir com histórias infantis. Desta forma concordamos com Zaporózhets (1987 apud Mello, 2009, p. 14) ao afirmar que "o ensino da criança de 0 a 6 anos não se desenvolve sob forma de lição escolar, mas sob forma de jogo, de observação direta e de diferentes tipos de atividades plásticas".

Compreensões Formativas

Tomados pelos interesses sinalizados pelos bebês, em nossos planejamentos coletivos nos empenhamos em construir propostas de ações que ressignificassem o ambiente da área externa da U.E.I 1°de Dezembro, para que a mesma se tornasse mais potente frente às necessidades das crianças em suas "experiências linguageiras" (Gobbi, 2014). Com o entendimento que as práticas docentes necessitam ser reinventadas, alicerçadas em propostas com a intencionalidade de instigar as crianças; bem como por acreditarmos que a partir de novas experiências a criança cada vez mais consegue explorar o mundo com mais segurança e singularidade:

> Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (Resolução CEB nº 05, 2009, p. 7).

Então por que não fazer algo que chamasse mais atenção dos bebês? Assim, a partir do pé de canela buscamos modificar e mexer com o imaginário dos bebês, já que ao revitalizarmos esse espaço permitiria que as outras turmas também usufruíssem do mesmo. Dá vida e magia para aquela caneleira foi nossa intenção. Incialmente, colocamos fitas e elásticos de grossuras e cores variadas para pendurar livros e as garrafas pets sensoriais confeccionadas com os bebês. Penduramos chocalhos e brinquedos leves para que os bebês pudessem tocar, sentir, manusear e principalmente estimular diferentes sensações, ampliando suas curiosidades e criatividades.

Figura 1. Pé de Canela Literário

Fonte: Unidade de Educação Infantil 1º de Dezembro/2016.

Neste sentido, e tomados pela consciência que a experiência é:

> (...) a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Fomos motivadas a nos empoderarmos da importância da linguagem como ferramenta de nosso trabalho, bem como da literatura infantil e de outros instrumentos que promovessem situações de aprendizagem significantes para o desencadeamento das múltiplas linguagens que nortearam este projeto, dando destaque na oralidade infantil. De forma que, em nosso fazer docente, como mediadores, desafiamos os bebês a não somente ouvir histórias, mas como sujeitos históricos capazes de interagir com diferentes formas de expressão entre falas e gestos, demos-lhes condições de construírem um processo significativo de sua expressão oral, desdobrando a um desenvolvimento pleno e de qualidade, pois segundo Oliveira (1988, p.9) "o hábito de ler, como é comprovado, deve começar nos primeiros anos de vida e antes mesmo da entrada da criança na escola".

Destacamos aqui as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil - DCNEI (2009), um documento mandatório para a realização das práticas educativas que destacam como eixos norteadores a interação e a brincadeira, e preveem a garantia de experiências que, entre outras:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Resolução CEB nº05, 2009, pp. 21-22).

As DCNEI são um documento que norteia o planejamento dos professores, apoiando as temáticas usadas em suas práticas docentes. Como podemos destacar na citação acima, os desejos da criança são importantes para seu desenvolvimento, pois ampliam suas experiências em diversos campos, favorecendo possibilidades nas situações de aprendizagens individualmente ou entre seus pares.

Na busca por parcerias a fim de qualificar o trabalho com a comunicação oral dos bebês foi imprescindível darmos atenção à forma como, nós adultas, nos comunicamos com eles, principalmente no contexto onde a maioria dos pais/responsáveis não teve acesso à oportunidades que os incentivassem a contar histórias aos seus filhos, cabendo a nós educadores impulsionarmos, também os pais, a desenvolverem a prática de contação de histórias, ou seja, da experiência narrativa com seus bebês. Sobre essa perspectiva:

> Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles e observar, "escutar as suas vozes", acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um

> percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta ás necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular (Barbosa, 2010, p. 6).

Desse modo, fomos movidas pelo intento de reinventar nossas práticas pedagógicas com os bebês, sistematizando experiências a partir de um movimento narrativo capaz de favorecer nossos modos de ver, estar, sentir e interagir com os bebês, através de diferentes instrumentos que nos deram plenas possibilidades de novas práticas. Nesta jornada, o apoio da coordenação e a participação efetiva da comunidade foram de fundamental importância para que esse novo espaço ganhasse forma, o que ficou conhecido como o Pé de Canela Literário, um espaço lúdico e cheio de magia.

Experiência Formativa: narrativas, linguagens, interações e aprendizagens.

Ao partirmos das premissas iniciais construímos diferentes instrumentos para ampliar as experiências infantis com ênfase nas sensações e expressões, buscando sempre envolver as famílias em situações de aprendizagem que estabelecessem interações e relações de confiança com nosso trabalho na Unidade.

Desta forma, a partir do interesse de ampliar as experiências infantis com a linguagem oral atravessamos o caminho de outras múltiplas linguagens para dá vida e magia para as conotações/narrativas de histórias, a fim de trilhar outros/novos meios de recursos didáticos para a contação de história; vivenciar processos que contribuíssem e incentivassem a imaginação e a criatividade, despertando nos bebês e responsáveis o encantamento, a curiosidade, bem como o interesse pelo seu universo sociocultural.

O desenvolvimento dessas práticas narrativas de contação de histórias com bebês durante a Semana Literária nos desafiou, num processo dialógico, elaborarmos ações formativas que envolvessem além dos bebês, as suas famílias. Assim, utilizamos o Pé de Canela Literário, ambiente pedagógico, já revitalizado, que se tornou aconchegante e acolhedor a diferentes sensações e movimentos ao fundo de nossa U.E.I. 1°de dezembro. Nessa perspectiva, consideramos fundamental proporcionar condições para ampliar as possibilidades infantis no uso da linguagem como instrumento de pensamento que ocorre de forma gradual, pois: “a criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura” (Vigotsky, 1984, p. 110).

Figura 2. Ciranda Formativa da Semana Literária

Fonte: Unidade de Educação Infantil 1º de Dezembro/2016.

Assim, percorremos um caminho a partir deste projeto, o qual iniciou com uma Ciranda Formativa sobre a importância da contação de histórias com toda a comunidade, durante a Semana Literária, onde assumimos o compromisso de valorizarmos as especificidades dos gestos, das expressões de cada bebê diante da história, sonoridade das rimas e personagens, proporcionando a estes, momentos de desconcentração, de surpresas, de alegria, e atenção, pois acreditamos que "a literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara os sentimentos que tem em reação ao mundo" (Caruso, 2003).

Nesta intenção, a caneleira de forma mágica passou a ter em sua composição arbórea o acréscimo de outros elementos como: livros, brinquedos, chocalhos, sombrinhas coloridas e instrumentos musicais ao alcance dos bebês, pendurados com elásticos e fitas coloridas, além dos tapetes, almofadas e outros adereços viabilizando a relação entre as linguagens oral, simbólica e imaginária, bem como placas apresentando algumas curiosidades sobre esta especiaria que é a canela, propiciando aos pais o conhecimento da cultura desta planta.

O Pé de Canela Literário se constituiu como um ambiente de fantasia e magia que encantou e despertou a imaginação dos bebês, na qual intencionamos criar e propiciar um lugar divertido e de condições favoráveis para o desenvolvimento de uma mente criativa e inventiva, além de estimular o gosto pela leitura e socialização com a família. Esta toada narrativa é estimulada, uma vez que "as crianças gostam de ouvir vários tipos de histórias e, também, fazer comentários, mas não de ficar apenas ouvindo, caladas. Ao participarem, vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua própria história e construindo novas histórias" (Brasil, 2012, p. 26).

A primeira reação dos pais e bebês diante daquele cenário foi de encantamento! Eles ficaram maravilhados com todos os objetos pendurados no Pé de Canela, passando um tempo explorando o ambiente, principalmente, os livros que podiam ser puxados por meio dos elásticos coloridos. Essas reações foram bem singulares, aguçando a curiosidade de forma particular de cada bebê. O bebê (D.P.A) explorou as sombrinhas, os chocalhos e livros do Cantinho da Leitura; já a bebe (A.K.C.E) por sua vez foi a única que ficou dispersa brincando apenas com as sombrinhas; Outra bebê (A.L.F) interagiu também bastante com os livros pendurados, puxando a mãe e mostrando as imagens dos animais nos livros explorados, como: rato, baleia e pato.

As mães se dividiam entre atender a curiosidade dos filhos e seus interesses com admiração diante de tantas novidades daquele ambiente interativo. Uma das mães, que por sinal é contadora de histórias, ficou admirada com a ludicidade do espaço que para ela já era um convite para um despertar de outros momentos narrativos dentro e fora do espaço educativo. Outras mães também manifestaram que adoraram o movimento que aquele espaço proporcionava.

Os livros estavam bem acessíveis aos bebês que com gestos solicitavam a todo instante que fossem retirados dos sacos plásticos transparentes para serem manipulados. Também os bebês puderam sentar no chão e em almofadas junto às mães para pegar outros livros no Cantinho "Era uma vez".

Algumas falas das mães:

> "Nossa que legal, que interessante puxar os livros e tirá-los dos sacos plásticos". (Mãe do D.P.A)
> "Que bom! Termos livros de diferentes texturas: emborrachados, de papel, de pano". (Mãe do M.E.M.P)
> "Precisamos de espaços e mais momentos como esses". (Mãe do E.C.S.S)

“Ele gosta muito de livros”. (Mãe do A.A.A.S)
“Minha filha comprou muitos livros e conta pra (A.L.F)” (Mãe da bebê)

Figura 3. Cantinho “Era uma vez”

Fonte: Unidade de Educação Infantil 1º de Dezembro/2016.

Após a exploração dos livros e outros objetos pendurados no Pé de Canela, as mães e bebês foram convidados a participarem da contação da história do livro “O Telefone sem Fio”, que a partir de sua apresentação, logo despertou lembranças sobre as brincadeiras de infância dos pais. Em especial da brincadeira Telefone sem fio, suscitando muitas falas das mães quanto aos objetos utilizados nesta brincadeira como: copo descartável e rolo de papel higiênico; copo de iogurte e caixa de fósforos.

A história propunha de forma interativa que a cada personagem, a partir da fala do Rei que expressava: “Vou dá uma Festa”, fosse transmitido pelas mães o segredo do Rei, dando continuidade à história. A intenção nesse momento era estimular a linguagem oral e simbólica das mães. O interessante era que as mães a cada personagem acrescentavam outras informações e os bebês não só prestavam atenção como quando viam personagens de animais tentavam imitar os sons onomatopeicos destes. O bebê (A.A.A.S) quando viu os personagens cachorro e papagaio tentou balbuciar os sons, já (A.L.F) identificou o pirata e teve medo do índio. Carvalho (2012) afirma que “a imitação é um componente desses processos interacionais. Ao imitar é como se a criança dissesse: Estou como você, estamos conversando e eu estou gostando disso...”.

Figura 4. Livro Telefone Sem Fio, utilizado na contação de história.

Fonte: Unidade de Educação Infantil 1º de Dezembro/2016.

E assim, com muitas gargalhadas e diversão chegamos ao fim da história. Momento singular entre saberes e aprendizagens proporcionando curiosidades, encantamentos aos bebês, promovendo a socialização, enriquecendo o vocabulário, linguagem, imaginação, atenção e o prazer pela leitura ao sabor de um bom chá de Canela com biscoitos servidos ao final.

Cabe salientar que este foi o primeiro contato inaugural junto ao Pé de Canela Literário com bebês e suas famílias. O que foi aqui relatado com simplicidade e singularidade, transformou-se em uma diversidade de significados, fazendo deste ambiente um espaço mágico para todas as crianças e suas famílias.

Considerações Finais

A trajetória, junto aos bebês, em um espaço coletivo de educação, tem nos ensinado muitas coisas. A primeira delas é que suas características, muitas vezes, vão além das previstas para esta faixa etária. Neste sentido, vale ressaltar que os bebês, sabem muitas coisas e sua capacidade de interação com adultos e outras crianças potencializam sobremaneira estas aprendizagens.

Construir e valorizar momentos lúdicos em ambientes acolhedores evidenciam práticas pedagógicas que articulam o cuidar e o educar conectados às experiências infantis que respeitam o verdadeiro tempo de se aprender brincando em interação com tudo que diz respeito à vida.

O incentivo à leitura deve ser cultivado desde a primeira infância. É muito importante quando a mãe conta histórias para o seu filho ainda bebê, pois aparentemente sem interagir ou entender, aos poucos vemos o desabrochar de prazer e admiração pelas histórias.

Pode-se também evidenciar que por questões políticas e econômicas do nosso país, a creche atualmente passou a ser uma opção para as famílias de condições sociais privilegiadas, que estão inseridas em nossa Unidade, passando a enxergar a creche como um espaço de interação e desenvolvimento, bem diferente de anos atrás vista como um serviço assistencial e de baixa qualidade. Entretanto, não percebemos tanta diferença entre essas famílias oriundas de camadas mais favorecidas quanto à prática de narrativas de histórias no núcleo familiar. Mas, um mesmo sentimento de admiração quanto à importância das narrativas e livros como recursos para o desenvolvimento dos bebês, bem como a ausência desse estímulo por estas famílias.

Pensar a relação com a natureza de forma ativa em nosso trabalho pedagógico desafiou-nos a buscarmos manifestações mais afetivas, que ampliem nossa conexão com o mundo físico e natural, onde o ser humano além de ser histórico e cultural, constitui-se principalmente em sua tenra idade de um ser brincante, que necessita de liberdade de movimentos para se tornar mais potente frente a tantas limitações do mundo contemporâneo, que impedem não somente a aprendizagem e o desenvolvimento pleno, mas impedem que bebês aprendam e se desenvolvam brincando e interagindo de modo lúdico e criativo, explorando tempos e espaços diferenciados.

Referências Bibliográficas

Barbosa, M. C. S. (2010). *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file

Brasil (2012). *Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: Manual de orientação pedagógica: modulo1*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Caruso, C. (2003). *A importância da literatura na formação da criança*. Recuperado de http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm

Carvalho, J. M. (2012). Potência do "olhar" e da "voz" não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In J. M. Carvalho (Org.), *Infância em territórios curriculares* (pp.15-48). Petrópolis: DP et alii.

Faria, A. L. G., & Mello, S. A. (Orgs.). (2009). *Linguagens infantis: Outras formas de leitura* (2º ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Gobbi, M. A., & Pinazza, M. A. (Orgs.). (2014). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação, 19*, 20-28.

Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: Algumas considerações nas perspectivas históricas-cultural. *Perspectiva, 25*, 83-104.

Mello, S. A. (2009). A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. *Amazônida, 2*, 16-32.

Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

Oliveira, Z. M. R. (1988). *Jogos de papéis: Uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano* (Tese de doutoramento), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. Seção 1, p. 18.

Santos, S. M. P. (2011). *Brinquedo e infância: Um guia para pais e educadores em creche*. 11ª edição. Petrópolis, Rj: Vozes.

Vygotsky, L. S. (1984). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

(Auto)formação: mecanismos transformadores e transições escolares vitais

Judite Zamith Cruz
Universidade do Minho, Portugal
juditezc@ie.uminho.pt

A autoformação, informal e autodirigida, virá a tornar-se a forma de aprender dominante no século XXI. Podemos imaginar que se aprende a aprender/metacognição, numa "pedagogia para a autonomia", autorregulada por processos de aquisição de conhecimento do "eu existencial" e em *societés de l'apprenance'* (Carré, 2015, p. 12). Poderemos focar-nos em processos complementares à aprendizagem académica. A autora partiu da conceção polissémica de aprendizagem autodirigida, em que teve formação com M.-Christine Josso, uma abordagem sistematizada por Gaston Pineau. Realizou entrevistas semiestruturadas, em que participaram a atriz Céu Guerra (n. 1943), o maestro José Atalaya (n. 1927) e a filósofa Ana Luísa Janeira (n. 1946). Por método biográfico, aprofundar-se-ão linguagens profissionais e realidades diferenciadoras do ensino no *Estado Novo*. Propõe-se expor interações em contexto, com relatos de relacionamento libertadores. Selecionadas as temáticas de rutura do *eu* estudantil e/ou profissional, retratam-se experiências transformadoras em "escolas" de artes e de filosofia: Guerra explorou o papel dramático de *Calamity Jane*, sugerido por encenador-mestre; Atalaya focou ter sido um maestro, Luís de Freitas Branco (1890-1955), a *empurrá-lo* para a música, abandonando o curso de engenharia, no último ano de licenciatura; e Janeira reportou-se ao tempo estudantil, em Paris, largada a perspetiva histórica por escutar mais um influente amigo de Foucault (1926-1984). Expõe-se como se acumula o folgo para se *ser projeto em movimento*, ora sujeito (conhecedor) ora objeto (ator), captando-se o sentido de fluência no viver. Com sucessivas (des)centrações, ao longo da existência estaremos então já a antecipar uma forma distinta de apreciação de aprender com *outro* significativo. "Aprende-se" que escolas necessitam de ser "abanadas", na transição de etapas contínuas *estruturantes.* Com ruturas se pode ganhar na partilha com outros pró-ativos, críticos e reflexivos. Encontros levar-nos-ão até à transformação de estruturas, dito que a "perturbação" (no *coping*) *move pessoas* para visões do mundo inéditas. Afinal se "quando os factos mudam, *eu* mudo", na expressão do economista Keynes (1883-1946), perguntou-se a entrevistados: "O que *fez* para que mudasse?" Quando possa nem ser apreensível o agir, a cognição incorporada traduz-se num benéfico "desequilíbrio", em que a pessoa para se definir tem que se opor.

Palavras-chave: Educação para a autonomia; experiências únicas; histórias de vida.

Introdução

O humano poderá definir-se como "um sistema dinâmico auto-organizado, desenvolvido de forma ativa e socialmente incorporada" (Mahoney & Marquis, 2002, p. 802).

O tema deste texto sobre autoformação surgiu, em primeiro lugar, da ideia de mudança narrada, partindo da leitura do latino Ovídio (43 a.C.-17 ou 18 d.C.), em que o poeta assumiu o seu empenho literário, esclarecendo o seguinte: "o meu objetivo é falar de corpos que se transformam em formas de outro tipo." (Ovídio, 2007, p. 15). Em *Metamorfoses* se destaca a transfiguração de entes.

Ao longo do tempo, as culturas distinguir-se-iam em debates sobre o existir, mas se aproximam no que nos torna agentes: fantasia e a liberdade de palavra de quem interage e rompe.

Um psicólogo clínico como Michael Mahoney (1991, 2003) acreditou nas potencialidades, quando ajudou à (co)criação de contextos *seguros* em transformação. Assegurava a confiança na experiência ampliada à imaginação, alargados os meios viáveis e novos, criativos.

Ainda é pouco estudada a ideia de rutura na experiência humana tida por comum.

No rompimento educativo, este tanto pode ter efetuado num solavanco súbito como na dinâmica mais lenta, mas também o que possa parecer uma separação repentina pode ter-se processado paulatinamente.

Sobre a transformação, Howard Gardner (2006) introduziu "quatro motores" para um pensamento inovador e que viabiliza a aprendizagem/aquisição de conhecimento ao longo da vida: ideias ou conceitos; narrativas, discursos ou textos – as *histórias*; teorias implícitas; e competências (práticas) até na transferência de domínio. Nessa última via, como no "esquema de ação" *piagetiano*, se dá a generalização do saber a outras circunstâncias e áreas. Um exemplo de generalização consuma uma visão complexa e polissémica, quando se desencadeia um tipo de saber por *self-directed learning* ("aprendizagem autodirigida").

Os fundamentos de *self-directed learning* encontram-se em ações de norte americanos que estudaram a educação de adultos: Allen Tough (1936-2012), Malcolm S. Knowles (1913-1997), Cyril O. Houle (1913-) ou Roger Boshier (1941-).

No quadrante francófono fomos descobrir que a aprendizagem autodirigida se enquadra nas metodologias de formação em Histórias de Vida (depois de Gaston Pineau), se bem que tenha alvos no lazer (com o sociólogo Joffre Dumazedier) e no trabalho (com o engenheiro Bertrand Schwartz).

Com fundamento em Pineau (1939-) se colocam os três episódios que se apresentam na pesquisa. Operam como exemplares de identidades sociais que saem fora de uma continuidade.

Os narradores nasceram no *Estado Novo* (1933-1974), o regime político autoritário em Portugal. Jovens adultos passaram à frente, em dimensões *vivificantes*, alavancados por mestres e professores e indiretas, *vividas* com ídolos e modelos.

Em idades adultas, a autora realizou com essas personalidades entrevistas longas.

Seguiram-se os seus percursos, em encontros presenciais, como com Josso (1988, 1991), na pesquisa *interacionista* e construtivista: (1) relato de episódios de vida numa relação narrador/narratário e gravação áudio de diálogos; (2) transcrição pelo relator/narrador do seu registo gravado, podendo ser escrito de outro modo; (3) análise presencial da narração; e (4) síntese do texto, com base em metáforas e associações do "eu" a personagens, a figurações, imagens, filmes e outras produções culturais.

É ambicionada a clareza do texto, na sua perceção pessoal (uma fenomenologia).

Os objetivos para se problematizarem ora lendas ora realidades de quem nasceu antes da Revolução de Abril foram os seguintes: expor modos de interação educativa em

contexto privilegiado; e compreender-se melhor como o educador/a intervir eficazmente na construção de identidades responsáveis, com iniciativa e autonomia.

Por acréscimo de sentido, a mudança por efeito de interação implica flexibilidade, quando se suportam constrangimentos de rigidez. Haverá outros relacionamentos que se sentem libertadores. Não somente no *sufocante Estado Novo*, um "educador-mestre" nos ajudava ao questionamento crítico.

Como implicações construtivistas na autoformação se defendem princípios de pesquisa. A cocriação preside à atribuição de um conjunto de significados a algo, ao que seja considerado de "verdade". Nessa via qualitativa, o trabalho participado é assumido como relativo ao que é plausível observar, dito que a posição "cooperativa" seja condicente com a natureza (humana). Acresce dizer que a "pontuação" da experiência (no que se revelam os dados observados) seja basicamente arbitrária, no que a identificação de um modelo de trabalho (construtivista ou outro) passe a entender-se limitado pela experiência de *categorias* adquiridas e pelas escolhas que façamos.

Escolhi a aproximação aos antigos defensores da *educação popular*, enunciados na obra organizada por Delors (1996), cuja genealogia se encontra presente na vigente intervenção social (Guerre, 2014). No domínio das Histórias de Vida em formação oriento-me por conceções francesas e belgas, a base francófona (onde se designa essa orientação de "educação permanente"). Opto por seguir pedagogos, entre outros, que acreditaram numa cultura que se torne (e se venha a tornar) mais acessível a todos.

1. Aprendizagem e experiências transformadoras

A psicologia não nos levou humanamente muito longe, antes de se poder adquirir o conhecimento do cérebro social com as neurociências (Damásio, 2017).

Primeiro, as teorias da aprendizagem tinham sido iniciadas com o estudo animal, destacados os cães de Ivan Pavlov (1849-1936), que aprendiam por condicionamento. Depois, os pombos de Burrhus Skinner (1904-1990) aprendiam também por condicionamento, mas "operante", ou seja, sendo já ativos no processo de aprender.

Nós, humanos, vivemos a aprender por modelagem (aprendizagem "vicariante"). Nuca tanto se debateu, desde o final do século passado, o papel *desencadeador* de neurónios-espelho, desconhecidos ao tempo de experiências laboratoriais com crianças, desenvolvidas por Albert Bandura, nascido em 1925. Bandura antecipava o valor de modelos eficazes.

Nos dias que correm o estudo da aprendizagem continua a alargar-se a polvos e a outras formas de vida na esfera animal (Dortier, 2015, p. 10), sem esquecer as máquinas que aprendem (Google brain, 2017), por processos automatizados no Projeto *AutoML*.

Na América do Norte, onde se desenvolvera o condicionamento, Jerome Bruner (1915-2016) reservou a designação de aquisição de conhecimento para os seres humanos. Todavia, importa acentuar que se dominam melhor as aprendizagens que utilizam a técnicas de ensaio e erro, introduzidas por Edward Thorndike (1874-1949) do que o *insight*, enquadrado o conhecimento cognitivo em teorias alemãs de *gestalt*. O ensaio e erro se amplia ainda na educação para a autonomia, se bem que com acrescida intencionalidade.

Afinal, muito do que conhecemos nem sabemos como o conhecemos. Na psicologia cognitiva (e emocional) se destacam já tanto a capacidade de autorregulação (aprender a aprender) como o efeito do conhecimento emocional (*insight*), adotada a configuração em espiral. Essa forma modelar envolve metacognição, quando se refere ao

movimento de vai e vem dentro de nós, depois de termos sido "regulados", de modo dominante pela influência dos outros, com o recurso a *recompensas* e a *castigos*. Deixa então de haver a progressão linear da aprendizagem *funcionalista*, quando ocorra uma distensão na linha de vida seguida de contração posterior, repetidamente. Assim colocada a dinâmica descrita, ligamo-nos ao mundo e constrangemo-nos no *nosso quarto*, alternadamente. Um programa de mudança em espiral, segundo "seis estádios", somente culmina na ação (Prochaska, Norcross & DiClemente, 1994, p. 49).

Mas a maioria de nós agarrou a ideia de progressão na vida, em que o desenvolvimento da realização académica é o culminar de uma subida linear para a aquisição de um diploma para ganhar dinheiro num emprego. Pode configurar-se a escola num círculo estonteante de aprendizagens anódinas. Para uns quantos, mais proativos, a vida tornou-se numa escalada e queda intermináveis. Como vingar aos *tropeções*?

Merece ser pensada, com Weinstein e Alschuler (1985), uma teoria da mudança, ainda segundo etapas, que se salienta por nela se destacarem não tanto a direção para finalidades teleológicas (ou *teleonómicas*), mas as próprias alavancas ou mecanismos de transição, segundo quatro níveis cognitivos e dialéticos: *elementar*, *situacional*, *configuracional e transformacional*.

As duas primeiras etapas (elementar e situacional) com facilidade se observam na população. Nas conversações do quotidiano *fala-se* sobre o que é explícito, externo, tangível ou visível como a chuva. No nível em que se distingue o caráter "pré-operatório" (elementar), fazemos listagens de acontecimentos fragmentados, em que não ocorre uma ligação causal entre as ocorrências aludidas, estando praticamente ausente a referência a processos cognitivos (pensamentos) e a processos afetivos (sensações e emoções). Os elementos factuais, geralmente colocados em discurso direto, nada revelam acerca do que se passa no interlocutor em interação com intervenientes de quem fala. Portanto, em termos internos, não se descortina o que pode pensar-se ou sentir-se numa situação comunicada verbalmente. É na etapa situacional que se alude a alguém como "um contador de histórias", ou seja, um dos fatores ou motores de mudança, identificados por Gardner (2006) ou ainda recentemente por Damásio (2017). Portanto, é com a *história*, cuja descrição da situação é mais complexa do que no nível elementar precedente, que se dá tanto a elucidação de aspetos internos (ou implícitos e tácitos) como de aspetos externos, forjadas as ligações causais entre acontecimentos, se bem que a pessoa se limite no diálogo à descrição das situações contextualizadas, sem serem retiradas implicações ou generalizações sobre si mesma. Portanto, nessa fase de envolvimento com o que seja narrado em interação, as *histórias* sucedem-se e a pessoa como que debita em detalhe *história* após *história*, sem que tire uma ilação, interpretação ou conclusão.

No estudo processual e interativo que se apresenta, contou-se com o diálogo situado e se acede à etapa dita *configuracional.* A pessoa entrevistada refere-se às suas transições de vida e extrai um padrão pessoal repetido (para além das situações isoladas expostas). Identifica uma "norma", quando comente: "eu sou assim… [como…]". Nesse passo de autoconhecimento vem a aludir a regras abstratas e tácitas, a alavancas psicossociais, em que as regras/normas perdem na sua componente concreta no que ganham em serem mais genéricas.

Apreende-se a compreensão implicada no desenvolvimento psicossocial e na aquisição de conhecimento.

Reconhecida essa altercação, novo passo é dado num discurso, quando os próprios mecanismos de transformação operam no processo de construção e de alteração de regras de funcionamento pessoal ("eu costumo fazer… assim… e dá… *mau* resultado"). Identificados esses mecanismos, entende-se o que conduza à transformação

das configurações prévias – "sou assim…" Pode aproximar-se esse *insight* (intuição ou conhecimento emocional) de serem colocadas em palavras características tidas por psicossociais, ou seja, caracterizam-se os elementos nas situações em que uma circunstância (entre outras similares) se salienta. Da armadura configurada se vai mais longe, por se entenderem os mecanismos alavancados no processo da própria transformação. Como fazer o diferente do habitual e que não evidencia um *mau* resultado?

2. Metodologia

As metodologias interpretativas e históricas, autobiográficas, como nas Histórias de Vida, foram o primeiro passo no método para se circunscreverem *momentos de viragem* que são *configuracionais* e charneiras para a transformação Zamith-Cruz, 2012, p. 217).

Por acréscimo de sentido, com base na teoria narrativa se concebeu a sua utilidade, quando a narrativa nos aproxima da vida (Sarbin, 1986). Assim colocado o paradigma narrativo, como em Bruner (1986), o "eu-no-mundo" (nos seus significados) não se destrinça do que se *é – um projeto em movimento*, quando alguém se transforma ao narrar algo como experiências de escola, em que toda a *história* é sujeita a uma interminável reconstrução.

2.1. Participantes

Acederam em participar três pessoas, uma atriz, um diretor de orquestra e compositor e uma docente de filosofia do ensino superior: Maria do Céu Guerra (n. 1943), José Atalaya (n. 1927) e Ana Janeira (n. 1946).

Entrevistaram-se pessoas empenhadas nas suas formações. Selecionaram-se por serem implicadas em comunidades heterogéneas, em que se distinguem, em Lisboa, na interação social e no *empowerment* (Rappaport, 1985a), através de cultura e autonomização. As suas aprendizagens foram conduzidas em contextos educativos tradicionais, mas na profissão floresceram. Foram "construtivos", proactivos, redirecionadas as atividades para envolverem a mente cultural dirigida a aprender, o que exige esforço e prazer.

2.2. Instrumento

Com recurso a entrevista semiestruturada, uma das questões foi colocada nos seguintes termos: "O que *fez* para que mudasse?" Portanto, enquadrada no diálogo previamente circunscrito ao tempo de educação e formação, foi dado realce a *perguntas abertas narrativas*.

Muito embora qualquer técnica de investigação apresente limitações e desvantagens, o questionamento serviu o objetivo da pesquisa por permitir uma recolha ampla e diversificada de formas de pensar (ou acreditar?) *ontem* e que podem ser visionadas *hoje*, na viragem do século.

2.3. Procedimento

Na circunstância de consentimento informado, as entrevistas longas semiestruturadas foram áudio gravadas e transcritas, no ensejo para o debate de

rompimentos, em que difícil talvez seja admitir que alguém possa ter o poder de nos mudar.

O procedimento metodológico foi o aprendido com Josso, na abordagem a Histórias de Vida. Entre pessoas conhecidas ou não forma-se um par, em que um membro ouve a explanação do seu par, sobre facetas do quotidiano com temas estipulados ou não.

As duas pessoas realizam as mesmas ações e reflexões.

Gravado o relato de ambos, em separado, o participante que se colocou em situação de se apresentar (narrador) fica com o seu "texto" e, de forma independente, em outro lugar, reescreve-o como intérprete, logo, redige-o como o desejar, mesmo não respeitando a base oral, áudio gravada.

Por último, a outra pessoa (narratário) o interpreta.

Coligido todo o material escrito, pode ser o narrador associado a uma metáfora (visual), a título de livro ou a frase conhecida.

Nessa análise se detalham os contextos vitais, sem teorias prévias.

No presente trabalho o/a participante escolheu o local de encontro, promissor de diálogos fluentes, ricos em conteúdos e conhecimentos alcançados.

Os três participantes não colocaram objeção a serem identificados.

3. Apresentação de dados

As aprendizagens ímpares que se expõem são experiências únicas, significativas e de exceção nos domínios de estudo.

Maria do Céu Guerra explorou a sua experiência dramática no papel anteriormente tido por desagradável, como *Calamity Jane* (McLaird, 2012), mas sugerido pelo encenador.

Atalaya elucidou o encontro com um professor de música, Luís de Freitas Branco (1890-1955), que o *arrastou* para a orquestra, abandonado o curso de engenharia, no último ano de licenciatura.

Ana Janeira reportou-se ao tempo estudantil, abandonada a perspetiva histórica na filosofia, por adquirir saber do *estruturalismo* em Foucault (1926-1984).

De significativo foi serem os três trechos escolhidos, partindo da noção de que a aprendizagem cognitiva implica intuição ou *insight* - "experiência de ah!"

3.1. Um episódio transformador em Maria do Céu Guerra

Quando pedimos a Maria do Céu Guerra que nos falasse sobre alguém que a tenha "influenciado", a atriz preferiu contar a sua alteração por via de uma personagem - *Calamity Jane*, que foi batedora do exército americano, condutora de diligências, enfermeira e até criada em *saloon.*

Inicialmente, a atriz não aderiu à representação cénica em que depois exibiu cenas da vida do Oeste selvagem, na medida em que afirmou "nunca gostar de cowboys", em filmes em que os índios seriam as suas vítimas.

Afinal, o espetáculo em que fez um monólogo de cerca de uma hora na pele de *Jane* deu-se em 1986, no Teatro "A Barraca", em Lisboa, com encenação de Hélder Costa, passado a Teatro-TV, também com Maria do Céu Guerra.

O que nos conta a mulher que viveu nos finais do século XIX, Martha Jane Cannary?

Se bem que houvesse dúvida, à época da peça encenada em Lisboa sobre ter existido *Jane*, ela nasceu mesmo em Princeton, no Missouri (EUA), em 1 de maio de 1850 (1951 ou 1952) e faleceu em 1 de outubro de 1903, tendo sido enterrada em Terry, no Dakota do Sul, uma zona americana de recolonização.

Dela se soube o *vivido* por um documento epistolar, em que escreveu cartas à filha (deixada em Inglaterra?), sendo essas cartas que deram origem ao espetáculo.

O seu fim de vida foi passado em viagem com o *Circo de Buffalo Bill*.

Como se deu a transformação da atriz?

> Maria do Céu Guerra (MCG) – Olha [dirigindo-se a autora], vou-te contar uma história… Quando um dia apareceu-me uma amiga… "Esta [tua atuação] era uma coisa muito gira…"
> MCG - … Não! (…)
> Hélder Costa (encenador) – Lê outra vez… Mas eu queria fazer uma coisa! Lê com atenção…

Na época, afinal, a influência de marido e encenador fez com que a atriz lesse a obra que primeiro contestou, relativa a *Calamity Jane*, como logo acentuou:

> MCG – Fui ler… Estudei… Era um espetáculo (de Teatro) que eu fazia… Eu fiz de tal maneira recurso (pausa longa) ah às imagens… aquilo já foi comigo… até às lágrimas… E isso é uma experiência realmente interessante. Porque… *me repugnava… Eu* [depois] *achei graça* [ao texto] … como se fosse uma fatalidade.

A entrevistada explicou que passou a crer então estar a construir um *mito*... Por conseguinte, a experiência dramática levou-a a um *outro*, a um estranho modo de ser mulher. *Jane* pode ter contribuído para a atriz se tornar um ícone na arte de representar.

> MCG – … O que me afetou… [como uma *paramnésia*, foi] uma coisa de uma outra vida – a vida cénica - … é como se… é como se me deitasse… Como é que *ela* era? … Olha! Sou eu! … Ah! E esse momento foi extremamente bonito como num filme – naquela pele – eu…

Esse foi um episódio de descentração, que levou a atriz a explorar cheiros e a aprender a ser domadora de cavalos no circo.

3.2. Um episódio transformador em José Atalaya

Foi com o maestro Luís de Freitas Branco (1890-1955) que José Atalaya mudou de área de estudo, depois de o abordar na antiga Emissora Nacional, esperando-o e falando-lhe pessoalmente. Nessa emissora de rádio Freitas Branco fazia programas didáticos, semanais, sobre grandes músicos, como Richard Wagner (1813-1883).

O reconhecido compositor português disse-lhe poder ensiná-lo em sua própria casa, o que veio a ocorrer entre 1947 e 1955.

> José Atalaya - A minha paixão por Wagner (pausa longa) foi de tal ordem que (pausa longa) comprei um busto de Wagner e pus em cima da minha cama, com duas velas! Eu lembro-me que a minha mãe dizia:
> - O José Maria!... Está completamente doido!...
> Coitada, ela era muito minha amiga! Coitada!

- … O cabelo dele [seu, estava tão comprido como o de Wagner]… e já põe velas [ao ídolo]!
Mas eu de facto *não arredava* - mas aquilo para mim - … sabia (pausa longa) tudo (pausa longa) de Wagner – quer dizer… Era uma coisa… "Quero ser como o Wagner!"

Nesse extrato de texto sobre a transição profissional se retrata o idealismo e a ambição de Atalaya, decorrente de contacto com outro maestro.

3.3. Um episódio transformador em Ana Luísa Janeira

Ana Janeira fez estudos de doutoramento em Filosofia, na Sorbonne, em Paris.

Em Portugal, aprendera Filosofia numa perspetiva histórica e temporal, ainda comum, em que se estuda a vida e obra de um filósofo. Assim estudou Simone Weil (1909-1943) e Teilhard de Chardin (1881-1955).

Quando relatou o episódio que a levou ao *estruturalismo*, negou ser *foucaultiana*, na medida em que nunca realizou investigação no paradigma introduzido por Foucault.

Como se operou a mudança da filósofa?

Ana Luísa Janeira (ALJ) - Era como se tivesse os neurónios todos colados… Eu andava *naquilo* [pretendendo entender o pensamento de Foucault] e um dia no banho (pausa longa) estava metida na água (pausa longa) estava no banho e eu percebi… que eu já tinha percebido (pausa longa) como era a partir daquele momento (pausa longa) como é que eu ia fazer [para investigar e estudar como Foucault]… Até que voltei ao Brasil e… nessa altura *mais corajosa* e (pausa longa) ele [um professor brasileiro, com quem não quisera conversar anteriormente, noutra estadia no Brasil] disse-me uma coisa que foi a base (pausa longa) de eu dar depois o tal salto depois no banho… que foi o seguinte…
Eu disse assim:
- Como é que o Foucault trabalhava?
Ele [o professor brasileiro, *discípulo* de Foucault] disse assim:
- Ninguém pode trabalhar como o Foucault! Como o Foucault só trabalhava o Foucault! Mas olha! Ele dispunha os papéis em cima de uma mesa…

Assim colocada a noção espacial (alternativa ao estudo do tempo), enquadrada em contexto, desfaz-se a perspetiva histórica.

Pense-se também no lugar da lenda da descoberta do matemático de Siracusa Arquimedes (287 a.C.-212 a.C.). Deu o seu grito *Eureka* (Encontrei!), também quando tomava banho, dedicado a resolver o "Princípio", colocado pela coroa de outro do rei.

A participante não se deteve para o comentar. Terá pensado que a base *foucaultiana* assentou numa forma engenhosa e geradora de subjetividades? Com técnicas pouco explicitadas por Foucault se observam normativos na comunicação e na conduta num ambiente situado.

4. Considerações Finais

O choque de conceções e nomenclaturas torna inviável a coconstrução na partilha de realidades escolares e facetas ambíguas de aprendizagem.

Destacou-se a nossa cognição *experiencial*, quando já temos amigos de redes sociais com outros gostos que nos enriquecem. Todavia, pode nem haver relação frente a

frente. Também se compreende que hoje a pessoa aprende algo por si, como no autodidatismo, além de experiências significativas virtuais. Inclusive, numa leitura pode ainda redistribuir o possível, como num jogo de deslocações no espaço metafórico. Dessa *viagem*, o percurso nem sempre é acompanhado.

E afinal talvez seja mesmo um engano (ou um erro?) pensar-se (como Jean Piaget), que seja de visar o "equilíbrio" de pessoas, quanto seja o desequilíbrio a *fazer-nos andar para diante* e a mudar…

Portanto, concebe-se a aprendizagem fulcral, quando pessoas (de exceção) passam pela experiência de se (co)construírem. *Acumulam* (aprendizagens anteriores), mas sendo que se autorregulam, vivem o novo e viável, orientadas por objetivos explícitos e intenções implícitas sobre "o que passar a fazer" e "como o fazer". Por predisposição de sorte, se alcança a colaboração de outros, num tempo de eleição. Acresce referir que se usufrui de uma ocorrência temporal – um momento de viragem, limitado no tempo, ao contrário do desenvolvimento contínuo no ciclo de vida. Vale salientar que essa conceção de aprendizagem faz-se na negociação/partilha de significados, sendo preciso um foco mútuo e uma atenção conjunta.

Como colocar as pessoas mais jovens a aprender dessa forma?

Aprende-se na Era Digital, o que nem implica aprofundar-se o desenvolvimento psicossocial. Solicitam-se informações ao *senhor Google*, nos computadores e *smartphones*. Visitam-se *x vezes*, a *Web*, a *Wikipédia* e o *site Youtube*. Em trabalho de colaboração, criam-se e partilham-se músicas com amigos, transmitindo-as na *Web*.

Foi talvez com "O tesouro da educação" (Delors, 1986) que se *acordou* para uma "formação ao longo de toda a vida" (Fournier, 2015), para a mobilização, tomada de responsabilidade, incluídos riscos de iniciativa com as novas competências digitais. Entretanto, deixou-se de acreditar no emprego seguro por toda uma carreira ascendente.

A aprendizagem, ao contrário da mais frequente visada por instituições? O mundo muda para trabalhadores que "evoluem", empreendedores neoliberais, Como fazer mexer o mecanismo de *empowerment* propiciado pela educação?

Numa busca interminável de aprender a aprender, a alavanca com que pessoas, comunidades e organizações aumentam o autodomínio e o controlo das *coisas* evidencia-se na educação permanente.

Em suma, a educação permanente encontra-se a par do *empowerment*, um recurso de emancipação no desejo ou motivo de aprender/adquirir conhecimento.

Referências Bibliográficas

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Carré, Ph. (2015). L'autoformation, d'hier à aujourd'hui. *Magazine Sciences Humaines, Grands Dossiers, 41*(12), 12-15.

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Delors, J. (Org.). (1996). *Learning: The treasure within* – Report to UNESCO of the The International Commission on Education for the Twenty First Century (highlights). Paris: UNESCO.

Dortier, J.-F. (2015). D'où vient le désir d'apprendre ? *Sciences Humaines, Grands Dossiers, 41*(12), 10-11.

Fournier, M. (2015). Apprendre tout au long de la vie. *Sciences Humaines, Grands Dossiers*, *41*(12), 6-9.

Gardner, H. (2006). *Changing minds: The art and science of changing own and other people's mind.* Boston: Harvard Business School Press.

Google brain. (2017). *AutoML for large scale image classification and object detection*. Recuperado de https://research.googleblog.com/2017/11/automl-for-large-scale-image.html

Guerre, Y. (2014). *Vers l'age d'or de l'éducation populaire: Le people éducateur*. Paris: L'Harmattan.

Josso, Ch. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 37-50). Lisboa: Ministério da Saúde.

Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age d'Homme.

Mahoney, M. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. NY: Basic Books.

Mahoney, M. (2003). *Constructive psychotherapy: A practical guide*. New York: Guilford Press.

Mahoney, M., & Marquis, A. (2002). Integral constructivism and dynamic systems in psychotherapy processes. *Psychoanalysis Inquiry*, *22*, 794-813.

McLaird, J. (2012). *Calamity Jane: The woman and the legend*. Norman: University of Oklahoma Press.

Ovídio (2007). *Metamorfoses*. Lisboa: Livros Cotovia e Paulo Farmhouse Alberto.

Prochaska, J. O., Norcross, J. C., & DiClemente, C. C. (1994). *Changing for good: A revolutionary six-stages program for overcoming bad habits and moving your life positively forward*. New York: William Morrow & Co.

Rappaport, J. (1985a). The power of empowerment language. *Social Policy*, *16*, 15-21.

Sarbin, T. R. (1986). Narrative psychology: The storied nature of human conduct. New York, US: Praeger.

Weinstein, G. & Alschuler, A. (1985). Educating and counselling for self-knowledge development. *Journal of Counseling and Development*, *64*, 19-25.

Zamith-Cruz, J. (2012). Histórias cruzadas de docentes: Seis exploradoras de exceção. In M. J. Magalhães, M. A. Cruz, & R. Neves (Coords.), *Pelo fio se vai à meada: Percursos metodológicos em histórias de vida* (pp. 215-241). Lisboa: Editora Ela por Ela.

O Desenvolvimento da Autonomia de Adolescentes a Partir de um Projeto de Observação de Aves

Ana Imhof
Universidade Regional de Blumenau, Brasil
anamariaimhof@gmail.com

A observação de fenômenos naturais do contexto e cotidiano dos estudantes, a partir da escolha de sequências metodológicas adequadas para a pesquisa sob a abordagem da alfabetização científica, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia de adolescentes. Neste trabalho relatamos uma pesquisa realizada durante os anos letivos de 2015 e 2016, com 29 estudantes com faixa etária de 13 a 14 anos, do sétimo ano da Escola de Educação Básica Feliciano Pires, em Brusque-SC, Brasil. O projeto "Mapeamento da biodiversidade das aves em alguns bairros de Brusque - SC" é resultado de um curso de formação continuada de professores realizado na Universidade Regional de Blumenau. Os objetivos do projeto foram investigar a biodiversidade das aves de alguns bairros da cidade; desenvolver a autonomia nas pesquisas e representações sobre o tema; e o desenvolvimento da alfabetização científica. A pergunta inicial da pesquisa consistia na seguinte questão de investigação elaborada juntamente com os estudantes: Onde encontraríamos maior biodiversidade de aves, nos bairros ou no centro da cidade? Para realizar a pesquisa estabelecemos como critério gravar o gorgeio das aves, pelos alunos, nos bairros em que residiam. A investigação foi realizada a partir de pesquisas bibliográficas para identificação das aves, desenhos, mapeamento e estatística dos dados coletados. Houve envolvimento da comunidade, representada por pais, amigos, um empresário, um designer gráfico, professores: de informática, português, arte. Foram identificadas 19 espécies nos 13 bairros investigados, com dados relativos a nome científico, características gerais, representações gráficas. Após a identificação das aves o trabalho foi apresentado na feira de matemática da escola. O projeto culminou com a elaboração e publicação do livro no formato e-book, "Cores, Sons e Saberes: As Aves de Brusque na Escola", disponibilizado pela plataforma SoundCloud e pelo QRCode. Percebemos que os estudantes se tornaram protagonistas da própria aprendizagem e enfrentaram desafios neste processo de organizar e implementar um projeto de pesquisa, tais como: trabalhar em equipe, tomar decisões individual e coletivamente, desenvolver o senso de observação e registro, organizar e interpretar dados coletados, pesquisar e selecionar fontes científicas de pesquisa, comparar dados, e sintetizar ideias para fazer uma transposição didática.

Palavras-chave: Adolescentes; autonomia; criatividade

Introdução

Este estudo foi desenvolvido de forma a articular compreensões sobre a alfabetização científica, autonomia e o estudo da biodiversidade em aulas de ciências, tendo como objeto de análise uma experiência docente, com estudantes de uma escola pública, em uma investigação coletiva sobre as "aves de nossa cidade".

Vivemos um tempo em que os problemas socioambientais nos desafiam à sensibilidade, a elaborar novos conhecimentos e valores, a usar a criatividade, a aumentar a nossa capacidade de (auto) conhecimento e de participação, de forma colaborativa e responsável, para decidir sobre o presente e o futuro em uma sociedade que se efetive de forma sustentável.

Por conseguinte, a escola pode se constituir em espaço e tempo privilegiado para a alfabetização científica do seu coletivo, com a democratização de acesso e a possibilidade de cada um exercer o direito de aprender conhecimentos científicos e tecnológicos, de forma contínua e progressiva, ampliando o seu estilo de pensar a fim de indagar (se) e estabelecer relações cada vez mais complexas e sustentáveis no mundo, com o mundo e nas relações com os outros. Isso pode contribuir para além do desenvolvimento do estudante, também, o coletivo a que pertence se transforme (Tomio, 2012).

Compartilhamos da ideia de Chassot (2003) de que a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida com o mundo em que vivemos. Desta forma, o conhecimento científico pode contribuir para facilitar ao cidadão fazer uma leitura do mundo onde vive, com conceitos científicos e, essencialmente, uma reflexão dos fatores éticos e políticos que circundam suas práticas.

Nesta direção, socializamos um processo educativo realizado com um coletivo de estudantes de uma escola pública da cidade de Brusque/Santa Catarina, que resultou numa pesquisa participante com o objetivo de elucidar uma prática docente com foco em alfabetização científica no mapeamento da biodiversidade das aves na cidade de Brusque/SC.

Para abordar a investigação, inicialmente abordamos fundamentos sobre alfabetização científica, que deram suporte ao planejamento e desenvolvimento, da prática docente descrita e analisada na sequência.

1. Alfabetização científica para a biodiversidade

No final do século XX as escolas passaram não apenas a proporcionar a alfabetização funcional da linguagem escrita. Ler e escrever a norma culta já não era mais suficiente para atender os desafios sociais e tecnológicos. Durante e após a Segunda Guerra Mundial produziu-se muita tecnologia, mas seu uso, produção e impactos ambientais eram desconhecidos por grande parte da população.

A partir dessas necessidades, a tarefa da escola passou a ser a promoção da alfabetização científica, mas com o processo de globalização, tornou-se uma tarefa com grandes desafios. No início do século citado não havia a grande disseminação de informações, facilitada pelos diferentes meios de comunicação, nas salas de aula. A escola era referência na comunidade pelo saber que detinha, entretanto, no final século, o processo se inverteu. O mundo entrou no espaço da sala de aula e o professor não mais detinha informações suficientes e a rapidez de acesso, proporcionado pelas tecnologias. Segundo Chassot (2003, p. 90):

> A globalização determinou em tempos que nos são muito próximos, uma inversão do fluxo do conhecimento. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a escola. Assim, a escola pode não ter mudado, entretanto, pode-se afirmar que ela foi mudada.

Como não se pode mudar o percurso da história, pode-se mudar o papel da escola, tornando-a mais atuante na disseminação do conhecimento. A alfabetização científica é uma alternativa de mudança para a educação, como destaca Chassot (2006, p. 38, grifos do autor):

> Amplio mais a importância ou as exigências de uma ***alfabetização científica***. Assim como se exige que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãs e cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht (1988) classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os ***alfabetizados cientificamente*** não apenas tivessem facilidade de leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor.

A alfabetização científica é um conceito que reflete um objetivo educacional contemporâneo. Para Miller (1983), alfabetização científica:

> É o domínio, por parte da população em geral, e conhecimentos básicos sobre ciência, para capacitar as pessoas a se comportarem como consumidores de forma responsável e eficaz, bem como posicionar-se acerca de questões relativas a políticas científicas, garantindo às ações governamentais voltadas para a ciência uma natureza democrática com participação efetiva dos cidadãos.

O autor apresenta a alfabetização científica como o conhecimento dos termos e conceitos, os métodos da ciência e os impactos da tecnologia e da ciência sobre a sociedade. Também para Santos (2007, p. 479) "não basta ao cidadão ler o vocabulário científico, deve conversar, discutir, compreender os impactos da ciência e da tecnologia sobre a sociedade". Fourez (1997, p. 51) defende a importância de o cidadão ser autônomo para tomar as decisões, defendê-las e responsabilizar-se pelas mesmas. A escola contemporânea tem um papel muito importante na promoção da alfabetização científica e é defendida por Chassot (2003), Gil-Perez (2005), Santos (2007), Prewit (1983) e Fourez (1997).

De acordo com os autores citados a escola contemporânea tem um papel muito importante na promoção da alfabetização científica, porém encontra dificuldades em promovê-la, que efetivamente contribua para o entendimento de questões políticas, sociais, econômicas e ambientais. Isso, possivelmente, decorre como resultado do ensino descontextualizado, hierarquizado em disciplinas, favorecendo as de natureza exata em detrimento das ciências naturais e das humanas.

Neste sentido, cabe aos atores que fazem parte da escola promover práticas diferenciadas para alcançar os objetivos dessa alfabetização. Como atora da Escola E.B. Feliciano Pires, acreditando que essas práticas possam promover a alfabetização científica, levando o estudante a discussão, compreensão, por exemplo, de como a vida urbana com suas construções verticais, os agrotóxicos, ou pesticidas possam impactar na biodiversidade dos seres vivos.

Para Schroeder, (2013, p. 20) o tema biodiversidade deve ser uma preocupação da escola e pauta recorrente em salas de aula. Sem uma educação científica adequada corre-se o risco de condenar cidadãos e cidadãs a se situarem à margem do desenvolvimento e das riquezas produzidas no país, mas "quando o jovem estudante começa a elaborar de forma significativa os conceitos sobre determinados objetos ou fenômenos, como os relacionados à nossa biodiversidade, começam a construir um significado fundamental para sua aprendizagem".

2. Percurso investigativo

Para compreender o percurso empregado na prática docente que resultou nesta investigação, apresentamos o coletivo participante; descrevemos os objetivos da prática e seu desenvolvimento. Para (Esteban, 2010), este tipo de pesquisa possibilita pensar possíveis soluções para dificuldades e problemas que ocorrem em determinados campos de atuação. As soluções podem trazer mudanças significativas em diferentes contextos, melhorando sistemas sociais, técnicos e até mesmo educacionais, podendo envolver, neste caso, o professor e os seus estudantes. Participaram da prática docente 29 estudantes do sexto ano, do ensino fundamental e sua professora de Ciências (primeira autora desse artigo) de uma escola pública estadual, situada na região central da cidade de Brusque/SC, nos meses de novembro de 2015 a maio de 2016.

A ideia que orientou esta prática docente foi resultado da participação da professora em um ciclo de estudos em Ecoformação e Biodiversidade, numa proposta de Formação Continuada Docente, organizado na Universidade Regional de Blumenau, no Projeto *Novos Talentos*[1], com financiamento da CAPES, durante o ano de 2014.

Com base nas vivências e propostas realizadas no curso, foi desenvolvido o projeto coletivo na escola "Mapeamento da biodiversidade das aves na cidade de Brusque, SC".

A pergunta inicial da pesquisa consistiu em: *Onde encontramos maior biodiversidade de aves, nos bairros ou no centro da cidade de Brusque?*

O tema de pesquisa proposto aos estudantes teve, em conformidade com fundamentos da alfabetização científica, os seguintes objetivos:

- conhecer e identificar a biodiversidade das aves na cidade de Brusque;
- coletar informações com autonomia, em campo e em bibliografias, e representá-las em diferentes linguagens;
- identificar as aves pelos seus cantos, com a colaboração de pessoas mais experientes da cidade;
- investigar o nome científico das aves identificadas, suas características, alimentação e habitat.
- registrar no mapa da cidade de Brusque os bairros onde foram feitas as gravações das espécies;
- escrever um livro coletivamente com a participação de todos os estudantes integrantes do projeto e voluntários.

Para cumprir os objetivos foram desenvolvidas as seguintes etapas:

2.1. Etapa 1: Planejamento coletivo

As aves canoras são reconhecidas pelo canto, que pode revelar o sexo, a defesa do território, a estação do ano, acasalamento, construção dos ninhos, como resposta a modificações dos hormônios. O cantar permite às aves identificar o entorno. São mais ativas e durante a primavera e o início do verão, este comportamento facilita sua observação, pois estão ocupados com o cortejo. (Belton, 1986). Do amanhecer até 11 horas da manhã é o período mais favorável para encontrá-las. Após esse período, elas

1 Os organizadores desse Projeto são professores da graduação e pós-graduação FURB (demais autoras do artigo) que, também, constituem os Programas de Extensão "Educação em Ciências para o Século XXI" e "Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC-FURB"

tornam-se menos ativas. Voltam a ser ativas novamente duas horas do antes do pôr do sol.

Desse modo, o mês de novembro foi escolhido para investigação das aves, por ser primavera, estar no final do ano e muitos estudantes estarem apresentando desinteresse para darem prosseguimento aos estudos.

No conteúdo curricular do sexto ano trabalha-se a biodiversidade dos seres vivos, no início do ano e para encerrar terminaríamos com as gravações da biodiversidade das aves na cidade de Brusque.

Utilizando recursos tecnológicos como gravadores e celulares, os estudantes deveriam usar os instrumentos para gravar o gorgeio das aves no bairro que residiam ou de algum familiar. Estabeleceu-se como critério gravar o canto das aves de dois a cinco minutos, entre seis e sete horas da manhã. A escolha do horário das gravações justifica-se pelo fato dos estudantes estarem acordados, preparando-se para irem à escola. Além disso, nesse horário o trânsito é menos intenso e a maioria das empresas não iniciou suas atividades, e assim os ruídos rotineiros da cidade são menores.

A cidade de Brusque, SC, é conhecida como "Berço da Fiação Catarinense" e “Cidade dos Tecidos”, pois foi nesse local que se iniciou um dos maiores polos têxtil de Santa Catarina e do Brasil. Devido à sua população inicial - imigrantes italianos e alemães - destaca-se como herança culinária alemã, o marreco com repolho roxo.

Geograficamente, a cidade faz divisa com os municípios de Botuverá, Camboriú, Canelinha, Gaspar, Guabiruba, Itajaí e Nova Trento. A cidade é divida em bairros, sendo Santa Terezinha, Centro 1, Águas Claras e Steffen considerados os mais populosos. Extraoficialmente são 32 bairros (localidades) e - por não influenciar no conteúdo do projeto apresentado -, nas páginas a seguir, denominaremos apenas: bairros.

O município localiza-se na vertente atlântica (Sevegnani, 2013, p. 97). Vertente atlântica é a denominação à área das bacias hidrográficas cujos rios drenam para o litoral do Estado de Santa Catarina. É uma área que apresenta o relevo mais acidentado do Estado de Santa Catarina, com pendente voltada para o Oceano Atlântico, delimitado pela Serra do Mar ao norte (região de Joinville) e mais ao centro e sul pela Serra Geral, havendo, no entremeio, as serras litorâneas. As altitudes podem ir do nível do mar até próximo de 1.800 m.

O clima é bastante favorável ao desenvolvimento florestal: Temperado Húmido de Verão Quente. O fotoperíodo ou número de horas de luz do dia – pelo sistema de Köppen (1948) – é elevado, tendo o verão 13 h e 50 min e o inverno 10 h e 27 min aproximadamente, Nimer (1990).

Predomina a Floresta Ombrófila Densa, vegetação que cobre o relevo desde as planícies até os mais altos morros, montanhas e encostas das Serras do Mar e Geral voltados para o Oceano Atlântico.

A complexa floresta se caracteriza por árvores que podem atingir até 35 m de altura, formando uma estrutura com dossel, composto por densas copas, entremeada por arvoretas, arbustos e ervas (Klein, 1980). A fauna catarinense é rica em sua biodiversidade. Estão registradas: 169 espécies de mamíferos, (Cimardi, 1996) não sendo exclusivas da Vertente Atlântica; 337 espécies de aves, registradas para a Floresta Ombrófila Densa, (Rosario, 1996), e 144 espécies de anfíbios, (Lucas, 2008).

Atualmente, Brusque conta com uma população de 122.775 habitantes (IBGE, 2015), é considerada uma cidade em evolução, com relativa segurança, e possibilidade de escolaridade do berçário a cursos de pós-graduação.

A escola estadual, em que este projeto foi desenvolvido, situa-se no centro histórico do município e recebe alunos de diferentes bairros.

Na Figura 1 encontramos destacados no mapa em cores diferenciadas os locais de gravação.

Figura 1. Brusque e os bairros onde foram realizadas as gravações

Fonte: Desenho do estudante *Jean C. Rosin*

2.2. Etapa 2: Coleta e organização dos dados da investigação

Na medida em que realizavam as gravações os estudantes iam à sala de informática da Escola e juntamente com o professor, criaram pastas ou arquivos para guardarem as informações coletadas por bairros. O ano de 2015 foi encerrado sem que conhecêssemos as espécies. Apenas ouvimos suas gravações.

No início do mês de janeiro de 2016, período de férias escolares, convidou-se um senhor, antigo caçador da região, hoje preocupado com conservação de espécies, com conhecimento de aves para identificá-las pelo canto. Buscou-se a valorização do conhecimento popular, para dar prosseguimento ao objetivo do projeto, conhecer a biodiversidade e introduzir a alfabetização científica. Identificadas as aves pelos nomes populares, estas foram agrupadas por bairros.

No final do mês de fevereiro, início do ano letivo, retomamos ao projeto, a turma agora no sétimo ano, com 29 alunos, entre estes cinco com necessidade de acompanhamento de uma professora tutora, chamada de professora dois que passou a orientá-los nas etapas que seguiram.

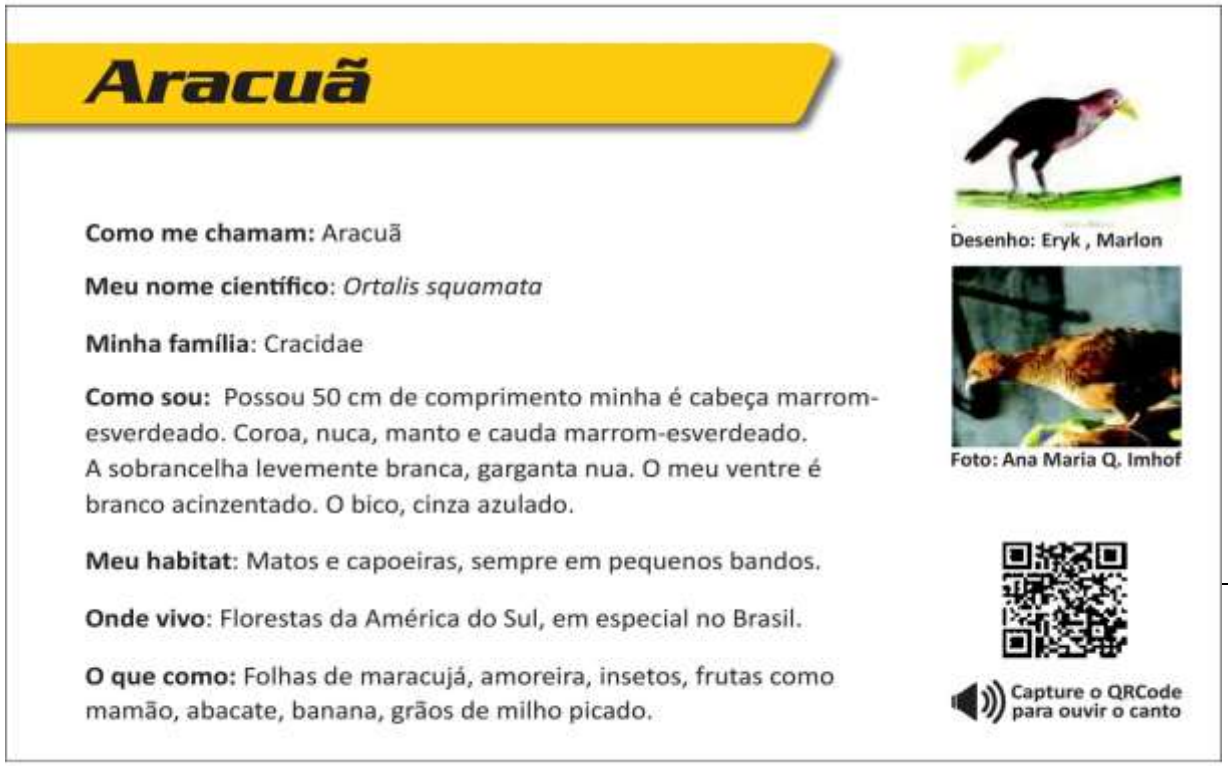
2.3. Etapa 3: Elaboração de um livro e-book

Como resultados foram identificadas 19 espécies de aves. O Bairro Bateias foi aquele com maior número de espécies gravadas, também se observa quase que uma uniformidade das espécies.

A etapa seguinte foi o momento da alfabetização científica. Utilizar o nome popular para descobrir o nome científico. Para isso os estudantes deveriam formar equipes e em consenso escolherem uma das aves como objeto de pesquisa em sites ou livros especializados, destacando as características, localização e alimentação. Uma vez concluída a pesquisa, buscariam imagens dando preferência os fotógrafos Brusquenses

que disponibilizam essas fotos na internet. Os desenhos representativos foram elaborados pelos estudantes da turma. O próximo passo: início da escrita do livro e-book "*Cores, Sons E Saberes: As Aves De Brusque Na Escola"*. Utilizando como modelo e fonte de pesquisa o livro "*Guia das aves = Vôo pela Fiocruz",* os estudantes deveriam produzir uma ficha da ave com informações coletadas, a foto, o desenho e cantos. Os sons das aves foram salvos e disponibilizados para audição pelo programa QR code, (Figura 2).

Figura 2. Exemplo de uma das páginas do livro



Fonte: Livro "Cores, Sons e Saberes: As Aves de Brusque na Escola."

3. Considerações finais

Os estudantes se tornaram protagonistas de sua aprendizagem e enfrentaram desafios, tais como: trabalhar em equipe, desenvolver o senso de observação e registro, comparação de dados e sintetizar ideias para fazer uma transposição didática. Aqueles com maior dificuldade cognitiva receberam acompanhamento da família, da professora dois e dos pares de classe.

Com o andamento das etapas do projeto percebi enquanto professora que deveria ter clareza do meu papel de mediadora, considerando-se aspectos como: organizar, desafiar, apoiar, motivar, acompanhar. Fourez (1997) sugere que os professores identifiquem, busquem situações problemas reais, para integrar os diversos saberes e desta forma promover a alfabetização científica.

O resultado da pesquisa sobre a biodiversidade das aves: onde encontraríamos mais espécies nos bairros, ou no centro da cidade mostrou os bairros, Bateias e Limeira, mais afastados do centro, com maior número de espécies. De acordo com Odum e Barret (2007), a diversidades será maior quanto mais complexo os ecossistemas. Nos bairros

mais afastados encontramos ainda áreas cobertas de vegetação nativa, portanto a diversidade vegetal favorece a biodiversidade animal.

A utilização desta metodologia, observação e registro, para estudar a biodiversidade das aves pressupõe que se abandone o ensino baseado na lógica transmissão-recepção. Os estudantes passam a trabalhar, após as gravações iniciais, em equipes, ação que os desafia a desenvolver atitudes importantes como a tolerância, respeito à opinião do colega, organização, interação, negociação, decisão, entre outras. Os desafios também se estenderam a professora, uma vez que, como mediadora, teve necessidade de organizar diferentes situações como o espaço físico da sala de aula, muitas vezes inadequado, a falta de material, de computadores, devido a mudanças constantes de horários, rotatividade de professores, a dificuldade dos mesmos em se organizarem, e, evidentemente, a motivação do aluno e seu engajamento.

Os critérios usados para avaliação do projeto foram: pontualidade na entrega das gravações, escolha da dupla, da pesquisa sobre o nome científico, as características, a síntese, as representações, avaliação individual de aprendizagem.

Considero como prazerosa a etapa da gravação, escolha da dupla. A medida que os objetivos foram sendo cobrados, percebe-se que os estudantes demonstravam inseguranças nas tomadas de decisões, pois no ensino tradicional, a autonomia é irrelevante.

A escolha metodológica da pesquisa (observação e registro) revelou que os estudantes desenvolveram habilidades e atitudes de maior consciência na necessidade de preservação dos recursos naturais do entorno em que vivem e do meio natural em geral. Isto, reflete o caráter de alfabetização científica desenvolvido durante o projeto, permitiu que os estudantes questionassem sua participação na preservação dos recursos naturais do planeta.

Estar alfabetizados cientificamente lhes permite tomar decisões criativas e conscientes de transformar para melhor, os espaços ocupados na biosfera.

Referências Bibliográficas

Belton, W. (1986). *Aves silvestres do Rio Grande do Sul* (2. ed.). Porto Alegre: Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul.

Cimardi, A.V. (1996). *Mamíferos de Santa Catarina*. Florianópolis: FATMA.

Chassot, A. (2003). *Alfabetização científica: Uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, 22*, 89-100.

Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.

Chassot, A. (2006). *Alfabetização científica: Questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí.

Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

Gil-Pérez, D., & Vilches, A. (2005). The contribution of science and tecnological education to citizens' culture. *Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology Education*, *5*(2) 253-263.

Klein, R. M. (1980). *Ecologia da flora e vegetação do Vale do Itajaí (continuação). Sellowia, 32*(32), 165-389.

Lucas, E. M. G. (2008). *Diversidade e conservação de anfíbios anuros no Estado de Santa Catarina, sul do Brasil* (Tese doutoramento em Zoologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Nimer, E. (1980). Clima. In Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Geografia do Brasil: Região Sul* (pp. 151-187). Rio de Janeiro: IBGE.

Massarani, L., Rosicler Neves, R., Castro, D., & Siciliano, S. (Coord.). (2011). *Voo pela Fiocruz: Guia de aves do campus*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz / FIOCRUZ.

Odum, E. P., & Barrett, G. W. (2007). *Fundamentos de ecologia*. São Paulo: Thompson Learning.

Prewitt, K. (1983). Scientific illiteracy and democratic theory. *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences, 112*(2), 49-64.

Rosário, L. A. do (1996). *As aves em Santa Catarina: Distribuição geográfica e meio ambiente*. Florianópolis: FATMA.

Santos, W. L. P. dos (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: Funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação, 12*(36), 474-492.

Schroeder, E. (2013). Educação científica para a conservação da biodiversidade. In L. Sevegnani, & E. Schroeder (Orgs.), *Biodiversidade Catarinense: Características, potencialidades, ameaças* (pp.13-30). Blumenau: Edifurb.

Tomio, D. (2012). *Circulando sentidos, pela escrita nas aulas de ciências: com interlocuções entre Fritz Muller, Charles Darwin e um coletivo de estudantes* (Tese de doutoramento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Desenvolvimento da autonomia a partir do ensino da matemática: Relato de experiência na formação de estudantes e professores

Cristiano Rodolfo Tironi
LEMIN, Brasil
professormestretironi@gmail.com
Vera L. de S. e Silva
Rede Internacional de Escolas Criativas, Brasil
veraluciabalneario@gmail.com

A escola do século XXI pode ser um espaço em que se aprenda matemática de forma significativa para os estudantes, provocando reflexões a partir de referenciais organizacionais, pedagógicos e metodológicos, construídos numa cultura reflexiva que desenvolvam a autonomia. Para isso é preciso inovar no ensino da matemática, a partir de uma abordagem que contemple a integração da matemática com as demais áreas do saber, contextualizando os conteúdos e valorizando as experiências dos estudantes para transformá-los em cidadãos autônomos. É a partir destes pressupostos que o Laboratório de Ensino de Matemática Isaac Newton (LEMIN) atua na formação continuada de professores no município de Massaranduba-SC, Brasil, a partir de suas experiências como um espaço de educação matemática para alunos da educação básica. O presente artigo relata as experiências realizadas do LEMIN com estudantes do ensino fundamental que podem inspirar a formação continuada de professores. Nesta perspectiva o LEMIN desenvolveu algumas atividades como cursos, assessoria pedagógica e uso de materiais didáticos. A partir das experiências e projetos desenvolvidos, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar um processo de ensino da matemática contextualizado e integrador de conteúdos, pois valorizou as suas experiências. Além de aproximá-los do contexto em que vivem permitiu ainda privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão de projetos do LEMIN. Fundamentar a formação continuada de professores na contextualização de conteúdos e no diálogo com outras áreas do conhecimento pode favorecer práticas educativas inovadoras e estreitar a relação entre escola e comunidade. Desta forma, o ensino de matemática no LEMIN pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos estudantes.

Palavras-chave: autonomia; etnomatemática; ensino de matemática.

Introdução

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática – PCN (Brasil, 1998, p. 15): “o ensino da matemática ainda é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão”. Tudo isso reforça uma visão negativa da matemática ensinada em nossas escolas. Para muitos estudantes essa disciplina gera insegurança e frustrações e não contempla suas necessidades, pois o que

estão aprendendo não tem relação alguma com o seu cotidiano. O reflexo disso pode ser originado de um ensino de matemática que, em muitos casos, está pautado só na transmissão e memorização, sob uma perspectiva fragmentada e descontextualizada. Nessa direção, Ponte (2004) afirma que os resultados de uma metodologia focada em uma mera aprendizagem por memorização, repleta de técnicas e macetes, vem se apresentando, na sua maior parte, obsoleta, inútil e desinteressante.

Esse contexto evidencia que a aprendizagem de matemática dos estudantes brasileiros está em crise. Exames nacionais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e internacionais, como o *Programme for International Student Assessmen* (PISA), acabam comprovando essa situação. Tal situação talvez seja o reflexo de um ensino de matemática pautado em fórmulas sem sentido, descontextualizado, que não utiliza a criatividade como fomento, que não aproxima o conhecimento escolar da realidade do estudante. Além disso, um dos fatores que colabora com este resultado é um ensino pautado em uma excessiva fragmentação do conhecimento lecionado nas escolas, consequência da tradição analítico-cartesiana, ainda muito presente nos dias atuais. Essa vertente se fortalece quando observamos a forma como nosso currículo escolar está organizado, caracterizado pela fragmentação e isolamento das disciplinas.

Utilizar as técnicas e experiências vivenciadas pelo próprio estudante e, principalmente, da comunidade onde ele está inserido é contextualizar os conteúdos, aproximando escola e comunidade que a circunda. Para isso, torna-se indispensável que o professor veja no estudante um agente modificador de sua própria realidade, um ser que usa o conhecimento para se transformar em um cidadão consciente e autônomo. Nesse sentido, os PCN de Matemática ressaltam que:

> [...] o ensino de Matemática prestará sua contribuição, à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (Brasil, 1998, p. 31).

Talvez uma das soluções seja uma mudança de paradigma, rompendo com o pensamento fragmentado possibilitando o afloramento de um pensamento onde o todo seja concebido pela constante interação entre as partes que o formam. Para Capra (1996) essa transição de paradigma exige mudança na nossa percepção e forma de pensarmos o mundo. Exige também, que mudemos nossos valores concebendo uma visão de um mundo como um todo. Isso nos remete para que tenhamos um pensamento mais humanizador da educação e dos processos de ensino, que se comprometa a contextualizar o ensino, que não se limitam a práticas pedagógicas mecanizadas e extremamente racionalizadas, onde o mundo é visto sob o olhar da razão, desconsiderando a subjetividade dos sujeitos.

A maioria dos conteúdos matemáticos ensinados hoje nas escolas brasileiras ainda é pautado apenas na matemática acadêmica. Ao estudar a história da matemática, D'Ambrosio (1996) constatou que há duas formas de pensamento matemático: a Matemática formal ou acadêmica, ensinada e aprendida nas escolas, e a Matemática informal, praticada por grupos culturais delimitados (sociedades tribais nacionais, crianças de certa faixa etária, classes profissionais, etc.).

Utilizar a matemática informal parece ser então, uma possibilidade para a melhora de seu ensino nas escolas nos dias atuais. Tudo isso evidencia a necessidade de reestruturarmos nosso currículo escolar, a fim de torná-lo mais próximo dos estudantes.

Sobre isso, os PCNs de Matemática (Brasil, 1998, p. 15), apontam para que haja "a construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiro tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite de fato sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura". Sendo assim a realidade que vivenciamos hoje nos faz perceber que precisamos, até com certa urgência, reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama. Para D'Ambrosio (1996, p. 30) "conhecer teorias e práticas que ontem foram criadas e que serviram para resolver problemas de ontem pouco ajuda nos problemas de hoje". Precisamos então, inovar na forma de ensinar, adotando práticas educativas que desenvolvam a criatividade, a autonomia e que contextualize os conteúdos, e, além disso dê significado para o que é ensinado e crie relações entre as disciplinas.

A forma como o ensino de matemática está ocorrendo é preocupante, pois em muitos casos ele não aborda a realidade vivida pelos estudantes brasileiros, não valorizando a matemática existente na própria comunidade ou cultura de qual fazem parte. Tal situação os afasta do ato de fazer matemática e de dar importância para aquilo que estão aprendendo. Seguindo essa linha de pensamento, os PCN de Matemática (1998) orientam para o desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evite a diluição das mesmas de modo a se perder em generalidades. Seguindo essa forma de pensar, o trabalho interdisciplinar precisa "partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários" (Brasil, 2002, pp. 88-89).

O movimento em torno de um ensino de matemática regado de propostas alternativas para a ação pedagógica do ensino matemático ajudou a constituir o movimento da Educação Matemática, assim como suas tendências. A Etnomatemática é uma das tendências da Educação Matemática que procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural de cada indivíduo. Conforme os PCNs de Matemática (1998), a Etnomatemática é um programa composto de propostas para a ação pedagógica, que não considera a matemática como uma ciência neutra, e que se contrapõe às orientações que tentam afastá-la dos aspectos socioculturais e políticos. Seu foco principal é entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo. Dentro deste contexto, a Etnomatemática não rejeita a matemática acadêmica, mas sim, deseja aprimorá-la incorporando a ela valores de humanidade, sintetizados numa ética de respeito, solidariedade e cooperação. Sob essa ótica fica fácil perceber que a Etnomatemática pode favorecer para uma renovação no ensino de matemática, propiciando aos estudantes uma visão mais humana sobre a matemática.

Outro ponto importante sobre a Etnomatemática, é que ela pode ser vista como o início de processo, cujo estudo significativo e contextualizado fazem parte, conduzindo os estudantes a transcender as barreiras de um ensino de matemática tão fragmentado estimulando o estudante a fazer suas próprias escolhas no decorrer de sua vida escolar para lidar com suas realidades a partir dos conhecimentos escolares e vice-versa.

Nessa direção D'Ambrosio (1990) afirma que o Programa Etnomatemática, em sua essência, tem o caráter de uma teoria geral, abrangente e transdisciplinar. Isso porque todas as culturas – todos os povos - estão à procura de explicações e modos de lidar com a realidade. Tais explicações emergem da necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, estas subordinadas a um contexto natural, social e cultural, gerando

assim conhecimento. Por utilizar o contexto cultural dos estudantes como prática pedagógica o programa de Etnomatemática não está apenas investigando as técnicas ou formas matemáticas de explicar determinado tema, mas acaba explorando outros temas, de outras disciplinas, fazendo religação de saberes entre as diversas disciplinas. Além disso, consegue através das disciplinas ir mais longe, despertando a criatividade e a imaginação dos estudantes. Dessa forma o programa Etnomatemática pode contribuir para avanços no ensino da matemática escolar, pois segundo D'Ambrosio (2001) a matemática ocidental, ensinada nos dias de hoje para a maioria de nossos estudantes e que teve origem nas civilizações da antiguidade mediterrânea, não deixa de ser uma Etnomatemática, que não deve ser rejeitada, mas sim aprimorada e baseada em outros elementos, tais como: sociais, éticos e culturais.

Ao longo de atuação de um dos autores deste artigo como professor de Matemática este foi percebendo cada vez mais a dificuldade de ensinar matemática quando: não se contextualiza o ensino; não se tem uma prática interdisciplinar e, não se valoriza o conhecimento trazido pelos estudantes para a sala de aula. Além disso, percebia o quanto a escola estava ou está se afastando da realidade vivenciada pela comunidade escolar. Tudo isso inquietava e ainda nos inquieta como pesquisadores e professores. Tal realidade fez o professor Tironi tomar uma decisão na direção de criar um espaço onde os estudantes pudessem estudar temas de seu interesse, que valorizasse as técnicas e culturas trazidas pelos mesmos, que desenvolvesse projetos e atividades interdisciplinares e transdisciplinares, evidenciando aspectos globalizadores e não fragmentados dos conteúdos que estariam aprendendo.

Tais necessidades o levaram a perceber que o espaço deveria ter como base os pressupostos da Educação Matemática. Nesse contexto, fundou em 2010 o Laboratório de Educação Matemática Isaac Newton – LEMIN, situado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Pedro Aleixo, localizada no município de Massaranduba-SC, Brasil. Desde de sua implantação, o LEMIN envolveu em seus projetos mais de 600 estudantes, sendo dentre estes, 100 sob a perspectiva Etnomatemática e o restante sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Além de oferecer a formação continuada para cerca de 45 professores da rede municipal de ensino de Massaranduba. Durante os anos em que trabalhamos na elaboração e desenvolvimento de projetos pelo LEMIN, acabamos ampliando o leque de leituras sobre a área Educação Matemática, assim como o de inquietações e questionamentos oriundos de nossa prática educativa nesse espaço. Em meio às leituras estavam aquelas sobre Etnomatemática. Por meio delas comecei a pensar e questionar-me sobre a existência, ou não, de uma relação entre a Etnomatemática e o LEMIN. Tais questionamentos fizeram com que eu refletisse cada vez mais sobre a maneira ou forma de ensinar matemática, principalmente sobre as atividades relacionadas com a Etnomatemática e o LEMIN.

O presente artigo relata experiências realizadas no LEMIN com estudantes do ensino fundamental que podem inspirar a formação continuada de professores. Nesta perspectiva o LEMIN desenvolveu algumas atividades como cursos, assessoria pedagógica e uso de materiais didáticos. Porém, neste texto vamos detalhar somente duas destas atividades (*A matemática na Agricultura* e *A matemática da cooperação na construção de uma casa*), sendo que no site do LEMIN (http://leminsc.com.br) podem ser encontradas a totalidade das experiências didáticas e formativas realizadas.

1. Matemática da Vida para ampliar a autonomia: um relato de experiência

As atividades realizadas foram baseadas nos princípios da etnomatemática. Para tanto, priorizou-se um ensino focado nas técnicas e métodos de cálculo e de contagem de cada cultura ou povo estudado, para que os estudantes percebessem a relação estreita que existe entre "as matemáticas": a da vida e a da escola. Na ótica de D'Ambrósio (2002) as ideias matemáticas podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa real em qualquer parte do mundo. Tendo como referência as técnicas e métodos desses povos usufrui-se de suas ideias matemáticas, analisando e refletindo sobre elas.

O grupo de estudantes foi composto de 16 estudantes e 04 professores, com atividades que tiveram a duração de 4 meses letivos de aulas, realizadas no contraturno escolar. Todas as atividades foram realizadas em parceria entre o LEMIN e os professores da escola, das áreas de Artes, Geografia, História e Matemática, anos finais do ensino fundamental.

A coleta de dados foi feita por meio do registro sistemático das produções dos alunos, pequenas oficinas de trabalho e entrevista semiestruturada. Para preservar a identidade, os estudantes foram numerados de 01 a 16.

Os projetos: "A matemática na Agricultura" e "A matemática da cooperação na construção de uma casa" tiveram o objetivo geral de verificar quais os conhecimentos matemáticos presentes entre os membros da comunidade agrícola, os agricultores e os da construção civil, evidenciando as contribuições da cultura matemática destes grupos para um ensino de matemática escolar significativo e contextualizado. Utilizar esses conhecimentos matemáticos, associando-os aos conhecimentos populares, como apresenta Moreira (2009), quando anuncia que o Programa Etnomatemática dá uma abertura didático-pedagógica enorme, ao ressaltar a importância da especificidade cultural e da contextualização, num movimento que vai do local para o global. A autora ainda salienta que esse movimento fortalece as culturas locais e as integra ao conhecimento matemático escolar, propiciando uma comunicação intercultural, favorecendo o diálogo entre o conhecimento local e global.

Esses projetos levaram a uma prática investigativa que permitiu duas categorias de análise: (a) a relação que existe entre as práticas matemáticas não escolares, praticadas pelos agricultores e pedreiros com a matemática ensinada na sala de aula; (b) o professor e os estudantes concebidos como pesquisadores durante o processo investigativo.

Na categoria (a) a relação que existe entre as práticas matemáticas não escolares praticadas pelos agricultores e pedreiros com a matemática ensinada na sala de aula evidenciou-se no momento em que os estudantes dos dois projetos fizeram suas primeiras visitas e se confirmaram nas demais. Ao todo foram sete visitas, de duas horas de duração cada, sendo quatro em comunidades agrícolas e três na construção civil, ambas na cidade de Massaranduba - SC. As visitas tinham como objetivo estreitar a relação entre sociedade e escola. Esse objetivo está de acordo com o pensamento de D'Ambrosio (2005, p.7): "encontramos vestígios de atividades matemáticas em todos os cantos do mundo. Por que não os explorar, por exemplo, introduzindo-os na prática escolar?"

As palavras do E10: "*Pessoal, ele está fazendo o perímetro!"* (Primeira visita realizada na propriedade do agricultor 1, que tinha como atividade agrícola a rizicultura – Figura 1), evidenciou a relação entre o cálculo do contorno da arrozeira utilizado pelo agricultor com a definição de perímetro de um polígono, aprendida em sala de aula.

O E11 pergunta ao agricultor: "*Como você calcula a área plantada?"* (Segunda visita realizada na propriedade do agricultor 2, que tinha como atividade agrícola a bananicultura – Figura 2). Então como resposta o agricultor explicou aos estudantes que

para calcular a área de um terreno, basta medir os lados e depois multiplicá-los. Depois disso, sugeriu aos mesmos que medissem uma parte de seu terreno, mostrando a relação existente entre o cálculo de área que os mesmos faziam em sala de aula com o que eles estavam fazendo naquele momento. Os estudantes perceberam que ambos faziam o mesmo procedimento para o cálculo de áreas. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a matemática não deve ser ensinada como uma ciência neutra, ela depende de outros aspectos socioculturais, religiosos e políticos para que se tenha sentido do aprender matemática de forma mais significativa (Brasil, 1998).

Figura 1. Estudantes calculando o perímetro da arrozeira

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Figura 2. Estudantes calculando a área do bananal

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O Questionamento do E12: "*O que é um morgo de terra? E um hectare?"* (terceira visita realizada na propriedade do agricultor 3, que tinha como atividade agrícola o cultivo de palmáceas – Figura 3), foram as perguntas mais repetidas. O agricultor explicou que um morgo de terra "*é a mesma coisa que um terreno de 50 metros de comprimento por 50 metros de largura e que um hectare de terra era quatro vezes um morgo*". Através e após essa explicação o professor sugeriu que os estudantes medissem um morgo de terra e depois fizessem as transformações para metros. Para Carvalho (2010,

p. 9) é necessário que o professor possibilite a construção do conhecimento por meio de "atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, em seus conceitos, habilidades e atitudes". Com isso os estudantes puderam perceber a aproximação que existe entre os conceitos matemáticos utilizados pelos agricultores ensinados na escola, fortalecendo seus conceitos matemáticos e ampliando suas escolhas, com isso desenvolvendo sua autonomia.

Figura 3. Questionamentos sobre morgo e hectare

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Nas palavras do E13: *"Como você faz para calcular quanta água tem nessa lagoa?"* (Quarta visita realizada na propriedade do agricultor 4, que tinha como atividade agrícola a piscicultura – Figura 4). O piscicultor explicou aos estudantes que "*para calcular o volume de água de uma lagoa basta medir as dimensões da lagoa, comprimento, largura e altura e depois multiplicá-los entre si"*. Depois disso os estudantes foram orientados para que calculassem o volume de uma de suas lagoas. Isso demonstrou a presença do cálculo de volume no dia a dia de um piscicultor. Essa maneira de ensinar matemática despertou nos estudantes a vontade de fazer perguntas, ultrapassando a barreira do medo ou da timidez que muitas vezes podem se apresentar como obstáculos à aprendizagem da matemática. Também auxiliou a desmistificar a matemática aprendida na escola, além de ter incentivado o trabalho coletivo a partir da socialização das dúvidas originadas durante a atividade.

Figura 4. Estudantes fazendo o cálculo do volume da lagoa

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

E14 pergunta: *"Como você faz a conta de quantos tijolos vai numa casa?"* (Quinta visita realizada na construção civil com o pedreiro 1 - Figura 5). O pedreiro explicou para os estudantes que "*para calcular o número de tijolos vejo quantos tijolos vão por metro quadrado*". Para isso ele construiu um metro quadrado no chão colocando os tijolos dentro desse metro quadrado. Foram utilizados aproximadamente 28 tijolos. Depois disso, recomendou multiplicar a quantidade de tijolos de um metro quadrado por quantos metros quadrados de parede da casa. Após sua explicação sugeriu aos estudantes que fizessem o cálculo do número de tijolos de uma das paredes da casa que ele estava construindo. Esse procedimento evidenciou o uso das proporções pelos pedreiros na construção de uma casa.

Figura 5. Estudantes fazendo o cálculo da quantidade de tijolos

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Outra dúvida, do E15: *"Como você faz para saber se as paredes são perpendiculares?"* (Sexta visita realizada na construção civil com o pedreiro 2 (Figura 6). O Pedreiro explicou que "*para saber se as paredes estão na esquadra, basta medir os dois lados da parede partindo do canto da parede, sendo que um lado deve medir 80 cm e o outro 60cm. Após essas medidas deve-se se fazer uma terceira medida, formando assim um triângulo, sendo que esta terceira medida deveria medir 100 cm. As paredes só ficarão certas se o triângulo se fechar*". Com essa explicação os estudantes verificaram que o pedreiro estava medindo um triângulo retângulo, sendo as medidas das duas paredes os catetos e a terceira medida a hipotenusa, e puderam perceber na cultura dos pedreiros uma das inúmeras aplicações do teorema de Pitágoras.

Foto 6. Pedreiro fazendo o cálculo do ângulo entre as paredes

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Nas palavras do E16: *"Como você faz para calcular a inclinação do telhado?"* (Sétima visita realizada na construção civil com o pedreiro 2 - Figura 7). O pedreiro explicou que "*para calcular a inclinação das casas que construí, eu multiplico a largura da casa por 30 por cento e com isso tenho a altura do "pontilhete".* Além disso, o mesmo mencionou que o telhado deveria ter aproximadamente de 20 a 35 graus de inclinação. Nesse momento o professor incentivou os estudantes a investigarem sobre o que seria o cateto oposto, adjacente e a hipotenusa no triângulo que o pedreiro acabava de demostrar. O professor lançou um desafio aos estudantes e ao pedreiro, para que eles dividissem a medida do *pontilhete* pela medida da largura da casa até o *pontilhete,* dividissem a medida do *pontilhete* pelo comprimento do telhado e dividissem ainda a medida da largura da casa até o *pontilhete* pela medida do telhado. Segundo os PCN (Brasil, 1998) os professores devem criar situações desafiadoras e contextualizadoras que levem o aluno a desenvolver novas maneiras de resolução, evitando a simples reprodução de conteúdos matemáticos. Nessa ótica, todas as situações problematizadoras criadas durante a visita ao campo de obras, em especial as que dizem respeito ao triângulo retângulo, estreitam ainda mais a relação entre a matemática desenvolvida pelo pedreiro ou a da construção civil com a matemática desenvolvida em sala de aula.

Figura 7. Pedreiro fazendo o cálculo da inclinação do telhado

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Ao serem levados a esses contextos socioculturais, os estudantes puderam vivenciar realidades onde o que estavam aprendendo na sala de aula, tivesse significado, valorizando assim as técnicas, métodos e cultura praticados pelos trabalhadores de diversas áreas, e com isso associar as diversas práticas matemáticas com a matemática escolar. Essas práticas matemáticas emergem de várias culturas e devem ser incorporadas na prática escolar. Para o professor D'Ambrósio (1996) todas as culturas produzem conhecimentos matemáticos e devem ser incorporadas no currículo escolar, contemplando todo o universo escolar. Fazer com que os estudantes conheçam contextos socioculturais e aprendam com eles, explorando, investigando e refletindo sobre os mesmos, evidencia a importância dos mais variados representantes da sociedade, integrando-os e tornando o ensino de matemática mais humanizado, holístico, cooperativo (Figura 8).

Na segunda categoria de análise (b) o professor e os estudantes concebidos como pesquisadores durante o processo investigativo demonstrou a importância de contextualizar e problematizar o ensino, utilizando projetos ou atividades de caráter significativo para isso.

Figura 8. Casa construída pelos estudantes do LEMIN

Fonte: Arquivo pessoal dos Autores

Nas visitas, os estudantes procuravam buscar mais informações sobre o que estavam estudando, fazendo vários questionamentos aos agricultores e pedreiros. Nas aulas realizadas no LEMIN, com a mediação do professor nos projetos, os estudantes debatiam e refletiam sobre o que tinham visto nas saídas a campo. Durante essas aulas os estudantes começaram a se interessar sobre outros temas, como: *Quais as partes de uma planta de banana? Que tipos de peixes existem na lagoa? Como é feito o cimento?* Isso fez com que procurassem a professora de Ciências das Escolas onde cada projeto estava sendo desenvolvido, criando assim a necessidade de uma prática pedagógica que estimule a curiosidade e desenvolva a autonomia dos estudantes, no sentido de que procurem pelas respostas e ampliem suas escolhas conscientes.

2. Considerações Finais

O LEMIN caracteriza-se como espaço de aprender matemática que faça sentido na vida dos estudantes, oportunizando as condições de desenvolver sua autonomia, fazendo com que se sintam valorizados e comprometidos com seu processo escolar, além de ampliar seu repertório educacional, cultural, histórica e político.

Em cada atividade desenvolvida estão presentes os traços de um ensino integrado e preocupado em ampliar a formação geral dos estudantes. Além disso, possibilitar aos estudantes conhecer seus próprios limites e a partir das superações compreender que pelo trabalho comum pode-se alcançar os objetivos de um coletivo, o que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia num coletivo.

No trabalho realizado os professores estiveram atentos a esta responsabilidade, utilizando uma prática interdisciplinar e baseada na etnomatemática, enfatizando a humildade e a cooperação entre as disciplinas. Isto fez com que todos se sentissem responsáveis e valorizados no processo de ensino e aprendizagem. Uma das maneiras para que isso se tornasse realidade foi conhecer os contextos socioculturais em que seus estudantes estão inseridos, para depois investigá-los. Tal investigação amplia o tecido educacional dos estudantes, sem falar no nível cultural propiciando um conhecimento histórico e político das comunidades das quais fazem parte. Apresenta-se como uma oportunidade de confrontarmos as diversas matemáticas, ou *etnomatemáticas*, tornando o ensino mais democrático e libertador. Conhecer essas culturas, os métodos e a experiência dessas pessoas, é uma forma de respeitar e valorizar o próximo.

Referências Bibliográficas

Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Ensino de quinta a oitava série*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil (2002). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Capra, F. (1996). *A teia da vida.* São Paulo: Cultrix.

Carvalho, A. M. P. (Org.). (2010). *Ensino de ciências: Unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Cengage Learning.

D'Ambrosio, U. (1986). *Da realidade à ação: Reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Summus/Unicamp.

D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.

D'Ambrosio, U. (1996). *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer* (2ª ed.). São Paulo: Ática S.A.

D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

D'Ambrosio, U. (2001). Desafios da educação matemática no novo milênio. *Educação Matemática em Revista*, *8*(11), 14-17.

D'Ambrosio, U. (2002). Ethnomathematics an overview. In *Anais do Congresso Internacional de Etnomatemática*. Universidade de Ouro Preto: Ouro Preto.

D'Ambrosio, U. (2005). Volta ao mundo em 80 matemáticas. *Scientific American Brasil*, Especial Etnomatemática, *11*, 6-9.

Moreira, D. (2009). Etnomatemática e mediação de saberes matemáticos na sociedade global e multicultural. In M. C. C. B. Fantinato (Org.), *Etnomatemática: Novos desafios teóricos e pedagógicos* (pp. 59-68). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.

Ponte, J. P. (2004). O ensino da matemática em Portugal: Lições do passado, desafios do futuro. In *Actas das Xornadas sobre Educación Matemática, A educación matemática na Europa do século XXI*. Santiago de Compostela.

Prioridades infantis para brincar em parques e jardins

Grécia Rodríguez
Universidade do Minho
greci777@gmail.com
Leonardo Albuquerque
Universidade do Minho
leonardoalbu100@gmail.com

As narrativas das crianças demonstram que elas partilham olhares, pensamentos e sentimentos comuns. Elas identificam-se entre elas e consideram que vivem um período de vida distinto que as fazem diferentes aos adultos. A infância é um tempo de desfrute, também de proteção, provisão e crescimento (Gaitán, 2006). Um tempo onde "ninguém pode tirar-nos o direito de brincar" (crianças de Ponte de Lima).
As atividades foram desenvolvidas no marco do Projeto Educativo "Educomunicação, Ambiente e Cidadania Infantil, junto a 25 crianças de 9 a 10 anos de idade dos 3º e 4º anos do Agrupamento de Escolas de […], de Ponte de Lima, região norte de Portugal com o suporte do município.
O objetivo central foi construir um projeto coletivo de cidadania com as crianças sobre o território do recreio, com o propósito de observar seu envolvimento como atores paisagistas, participantes e desenhadores de propostas para a melhoria de seu espaço público escolar. Como resultados obtiveram-se opiniões, reclamos, certezas e propostas sobre o território do recreio. Foram recolhidos analises infantis através de planos, narrativas, desenhos, textos, programas de rádio e fotografias. As crianças foram convidadas a participar em um Ateliê de Paisagismo e a formar equipas de desenhadores, paisagistas e planejadores. A intervenção teve metodologias de natureza qualitativa e como raízes teóricas os princípios da Sociologia da Infância, tomando em conta que as crianças são capazes de produzir cultura e de contribuir com os espaços que formam parte de seus quotidianos (Sarmento, 2004).

Palavras-Chave: Educomunicação; recreio; cidadania infantil

Introdução

"Todas as paixões passam e se apagam, exceto as mais antigas, aquelas da infância."
Cesare Pavese

Desde o olhar onde as crianças são consideradas sujeitos e atores ativos de sua cidadania, esta experiência procura na Sociologia da Infância as perspetivas de sustento. A cidadania infantil não pode ser reduzida a um papel que a criança assume quando o adulto a convoca, elas não podem transformar-se em simples observadoras desde a janela de um carro, de um muro da escola ou da varanda de seu lar, pelo contrário, elas devem ser protagonistas ativas de seus contextos, especialmente no espaço público escolar onde coexistem durante tantas horas. Como paradoxo, os territórios escolares, são geralmente, segundo as vozes das crianças "áridos, magoam", espaços que se encontram longe de suas prioridades infantis.

Sendo consequentes com o conceito da criança capaz e plena de direitos é necessário repensar o porquê pretende-se subestimá-las e formatar sua forma de pensar, de sentir e de olhar? Qual é o lugar que a sociedade reservou para ela e sua participação porque certamente todas as crianças constroem na sua interação mútua seus mundos de vida e próprias culturas (Sarmento, 2004). Nos espaços onde crescem junto a seus pares elas comparam, decidem, descobrem, observam comportamentos, brincam, compartilham e trocam experiências, modificando o seu mundo, sua paisagem e a sua perceção (Oliveira, 2004).

Tomando em conta que o tempo de ser criança é um tempo histórico breve e que quando inicia seu longo período de educação, está circunscrito ao mundo escolar, a criança precisa, para seu bem-estar e desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, não só a socialização, mas também a oportunidade de ser protagonista. Desde essa experiência aprende a reafirmar suas capacidades como pessoa e como cidadã para intervir na vida escolar, social com pensamento e inspiração global. Ao vivenciar os lugares, palco das interações, legitima seu "eu" (Tuan, 1980, p. 160).

> "… Em minha infância eu cresci olhando paisagens como estas que marcaram as dinâmicas e memórias de minha vida e as de muitas crianças que tiveram a oportunidade de ser protagonistas de partilhar a liberdade na sua natureza……A aventura do brincar… fazia de nossos quotidianos, experiências inesquecíveis. Brincávamos livremente, sem o controle adulto perto, vivíamos um brincar livre e autónomo… éramos crianças, no tempo de ser crianças… "Hoje, nossos filhos, não vivem a mesma realidade. As paisagens urbanas trazem outros códigos e mensagens… uma linguagem mediática violenta, um convite permanente ao consumo…milhões de pressões lhes são exigidas na agenda escolar. E nós, que conhecemos as paisagens e sua liberdade, temos medo de oferecê-las a nossos filhos. E assim vivem restringidos nestes tempos…eles e nós… olhando para os ecrãs, deixando de partilhar as paisagens, sem brincadeiras livres, esquecendo o valor do estado do espírito…o valor da felicidade." [1]

Contraditoriamente, as crianças deste século XXI têm sido marcadas por intensas e profundas mudanças no seu universo lúdico. O brincar na infância, de forma livre e com autonomia embora seja parte fundamental de suas vidas, tem sido restrito a lugares fechados e normalmente sob controlo.

O pátio escolar é o lugar de encontro autêntico das crianças no interior da escola e atualmente um dos poucos lugares onde brincam de forma mais livre. Ali acontecem os processos de diálogo, essa relação íntima de dar e receber (Ferrer, 2012). Carlos Neto afirma que nos últimos anos tem diminuído drasticamente o tempo livre das crianças e tem aumentado o tempo institucionalizado em atividades organizadas e dirigidas por adultos. O comportamento lúdico de uma criança é ritual, assume uma dimensão ancestral além da cultura, situação social ou geográfica. A formação de hábitos saudáveis de vida começa nas primeiras idades. Por isso a vida do ser humano se define pela qualidade e oportunidades das brincadeiras que teve (Neto, 2003).

Quanto mais oportunidades tenham a criança para brincar livremente, mais desenvolverá comportamentos sociais saudáveis, capacidades adaptativas, resolução de conflitos, de dificuldades; vivências que representarão estímulos à sua criatividade. Muitas das brincadeiras livres e principalmente as de contacto com a natureza, representam atividades de natureza física e emocional.

[1] "Contradições de nossos tempos…Histórias de pais e mães da atualidade"… reflexão resultante a partir de diálogos com professores e pais de crianças de Ponte de Lima, Portugal.

> "É importante cuidar o clima afetivo. Nele a criança se sente ativa, olhada, escutada e emocionalmente parte. A criança tem que poder movimentar-se em liberdade, respeitando-lhe o constante ritmo de exploração de se mesmo e da realidade que o envolve, em um espaço e com elementos materiais adequados para seu desenvolvimento" (Ferrer, 2012, p. 39).

José Saramago em seu livro "As pequenas memórias" afirmava que "a criança que ele foi não viu a paisagem tal como o adulto que se tornou seria tentado a imaginá-la desde a sua altura de homem. A criança, durante o tempo que foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela…". As suas descrições revelam um poema de infância e também constatam uma triste realidade dos dias atuais: a ausência ou quase inexistência de crianças brincando, livremente, nos espaços públicos de cidades e vilas, inclusive de zonas rurais tranquilas. A paisagem que outrora formou parte das vidas e memórias dos adultos parece apenas agora servir só de inspiração para a escrita de textos de remembrados autores.

Frente a estas realidades, as experiências de participação onde elas podem pôr em práticas seus direitos observando seus limites, validam-se como práticas educativas de cidadania de grande valor. Nelas elas podem apreciar seus contextos como lugares de descobrimentos, aprendizagens e socialização. Nesses marcos e relacionamentos, constroem suas memórias internalizando laços de identidade com o lugar, o espaço, as pessoas e no tempo. É uma forma de sentir o mundo. "O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar, à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor" (Tuan, 1980, p. 160).

A escola para conquistar essa consciência de lugar e espaço terá que falar cada vez mais com afeto e confiança na procura da construção de uma cidadania mais inclusiva, refletida e responsável com interesse na cooperação, no bem-estar próprio e com foco nos outros.

Contextos, objetivo e metodologia

Tomando em conta que é a escola o espaço onde as crianças permanecem a maior parte de seu dia, elegeu-se este contexto como o mais apropriado para convidar as crianças a participarem num projeto sobre seu espaço público mais frequentado: seu pátio de brincadeiras.

A intenção da proposta de cidadania foi observar e trocar informações sobre como é que as crianças se sentem nos seus territórios. Realizou-se assim no ano letivo de 2016-2017, uma intervenção educativa em 8 escolas do Município de Ponte de Lima. Nos guiavam as perguntas: Como é que elas percebem seu espaço público escolar? Como é que se relacionam com a paisagem envolvente?

As atividades foram desenvolvidas no marco do Projeto Educativo "Educomunicação, Ambiente e Cidadania Infantil", junto a 25 crianças de 9 a 10 anos de idade dos 3º e 4º anos do Agrupamento de Escolas de […], de Ponte de Lima, região norte de Portugal com o suporte do município, da escola e do professor das crianças.

O objetivo central foi construir um projeto coletivo de cidadania com as crianças sobre o território do recreio, com o propósito de observar seu envolvimento como atores paisagistas, participantes e desenhadores de propostas para a melhoria de seu espaço público escolar.

Os grupos de crianças estiveram a volta da rádio produzindo narrativas. Participaram em dinâmicas participativas para gerar interação, imaginação, reflexão,

invenção e expressão (Fotografia 01). A demonstração do afeto e a postura sincera da escuta permitiu o ato de comunicar sem timidez, aceitando fazer parte dos desafios.

Fotografia 01

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A metodologia qualitativa, com raízes teóricas e princípios da Sociologia da Infância, tomou em conta a criança participante (Alderson 2000, Christensen 2010, Fernandes 2009, Hart 1997), capaz de produzir cultura e de contribuir com os espaços que formam parte de seus quotidianos (Sarmento, 2004).

Com um olhar atento e ético, consideraram-se as opiniões das crianças como protagonistas em investigações e criações, um desafio que reforçou a confiança e o afeto entre os intervenientes permitindo uma observação ampla e uma relação de bem-estar. "O interesse superior da criança (Convenção dos Direitos da Criança, artigo 3º) permite-nos sustentar, de forma consistente, que em qualquer processo de investigação, o que deve prevalecer, sobre qualquer outro princípio, é o respeito pela criança e pelas especificidades que a caracterizam ontologicamente. Também, referir o artigo 12 e o artigo 13 no intuito de considerar as perspetivas das crianças e mobilizar métodos que permitam que elas expressem seus pontos de vista" (Fernandes, 2016, p. 764).

Roteiro da participação

Caminho 1

Procurou-se conhecer opiniões, relatos, reclamos, descrições e certezas sobre o tempo e o território do recreio. Surge assim a pergunta: Querem fazer algo no espaço do recreio?

Caminho 2

As crianças foram desafiadas a envolverem-se num "Ateliê de Paisagismo" e a formar equipas para trabalhar como desenhadores, paisagistas e planejadores. Foi convidado o Prof. Dr. Arq. Paisagista Paulo Farinha, Diretor do Jardim Botânico do Porto.

Caminho 3

Explorar o território. Buscar motivos e inspirações para elaborar ideias para o espaço público escolar.

Caminho 4

Construir análise através da observação de planos e a elaboração de narrativas, desenhos, textos, poesias, fotografias e programas de rádio; tudo dentro de uma perspetiva infantil.

Caminho 5

Apresentação e defesa do projeto frente a comunidade de pais, mães, autoridades e técnicos da comunidade escolar, assim como do Vereador de Educação do Município de Ponte de Lima.

"A minha escola é um jardim" – Relatos vivos de dinâmicas coletivas

Durante as sessões de trabalho, as 26 crianças dividiram-se em grupos para analisar os espaços de brincadeiras do recreio do 1º ciclo e outras áreas da escola. As crianças demonstraram durante a experiência de contacto com os contextos da escola, entusiasmo e interesse por descrever os problemas e disponibilidade para propor soluções.

Observaram os planos da escola. A partir de suas próprias observações e vivências diárias, colocaram no papel o diagnóstico do problema, descreveram a situação atual e discutiram, em equipas, as suas ideias e propostas (Fotografia 02). Em formato de desenho, de cartas formais de todos os envolvidos e de uma reportagem de rádio conjunta, os conteúdos do projeto ficaram ordenados num "livro de propostas", encadernado, com o apoio da escola, para conformar um documento organizado. Um exemplar seria enviado à Câmara Municipal de Ponte de Lima, outro ficaria na biblioteca da escola e outro seria para a Associação "Soy Niño, Sou Criança".

Fotografia 02

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Os 8 encontros de duas horas semanais com as crianças segundo o professor das mesmas lhes ajudaram a "mapear o seu pensamento e a sua capacidade de ser críticos perante a realidade, dirigindo, posteriormente, esse pensamento para uma proposta comum, com vista à melhoria das infraestruturas escolares exteriores, para serem entregues no seu devido tempo na Câmara Municipal de Ponte de Lima.

A partir do relato das crianças, e por unanimidade, desejaram realizar um projeto no pátio do recreio por considerarem segundo suas próprias experiências, que o pátio

interno da escola é um espaço que, na sua maior superfície, é um lugar desagradável para brincar por ser na maior parte de alcatrão e pouca relva. Igualmente afirmaram ter acesso limitado, por falta das funcionárias, a um espaço relvado e inclinado por representar um perigo.

Rui Felipe (9 anos), uma das crianças participantes, afirmou que:

> O nosso recreio é todo feito de alcatrão, por isso, seria bom que se colocasse relvado, e que colocasse duas balizas de futebol. Em algumas árvores, podiam colocar casas de pássaros e em duas ou três árvores, colocar casas da árvore para nós brincarmos. Ao lado das árvores ficaria bem um lago com um chafariz, peixes e nenúfares. Onde passam os carros em direção a secretaria, na rampa, podiam colocar um escorrega de água e ao lado do escorrega de água colocar canteiros de flores. Por último, também se podia colocar um parque infantil.

Rodrigo Dias (9 anos), por sua parte, afirmou:

> O nosso recreio não tem muitos espaços verdes para podermos usar, por isso, queríamos mudar algumas coisas e para isso, propomos uma construção de um parque de diversões, uma casa na árvore, um labirinto, um slide e duas balizas com um campo de futebol. Espero que possa ser possível realizar algumas destas ideias.

Segundo suas palavras, ele não somente analisa os problemas como também tem propostas claras para solucioná-los e afirma desde o princípio que são demandas coletivas, mas que segundo Jéssica Daniela "se poder fazer algumas delas, seria ótimo, mas se não tiver disponibilidade não faz mal". Para as crianças, suas ideias e propostas não são uma imposição, mas apenas sugestões.

Após um longo debate de ideais e propostas (Fotografia 03), elaboraram uma mensagem para se dirigirem aos poderes locais tanto do município como da escola, sobre seus sonhos e desejos para o futuro da escola. Afirmaram que não seria para elas, mas para outras crianças, pois sabiam que para o ano já não desfrutariam daquele local, iriam para outro nível escolar.

Fotografia 03

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Para realizar um registo de todas as observações que elas desejavam desenvolver por meio de desenhos e propostas escritas, acompanhámo-las para registar fotografias do que queriam posteriormente mostrar nos encontros e debates sobre o pátio do recreio. No último encontro, uma assembleia com a presença das mães, representantes da escola e do poder municipal, foi apresentado por duas meninas e um menino, todas as fotografias registadas durante os encontros no interior da escola. Tiveram nesta ocasião, a oportunidade de interpretar e apresentar todas as fotografias e o significado do que para elas representavam.

Igualmente, neste encontro, foi apresentado um áudio gravado anteriormente por todas a partir de um conjunto de ideias e pensamentos elaborado num dos encontros com a participação de todas as crianças.

> Nós sonhamos com a natureza…com as árvores, o chilrear dos pássaros, a brisa fresca do vento, os direitos das crianças… com espaços coloridos, cheios de flores, felicidade e o amor que temos que ter a vida. Também com brincadeiras e amigos na relva fofinha. Com animais mais perto. Com parques e jardins, com coisas novas para aprender, com as cachoeiras a bater nas pedras e sentir outras espécies de plantas, com flores de formas diferentes, com fazer novos desenhos na areia e que ninguém nos tire o direito de brincar… em espaços divertidos para todos.

As crianças revelam e fazem aqui mais que uma denuncia, propõem aos adultos que lhes definem o que devem ou não fazer nos recreios e não somente, que desejam brincar, que desejam brincar e brincar próximos a natureza. Afirmam que a natureza é importante para elas e que, portanto, desejam que esteja presente no seu recreio, na sua escola para poderem aprender coisas novas e sentir o que a natureza pode lhes oferecer e ensinar. Também afirmam ter esse direito a brincar próximo a natureza. Igualmente relembram que esse é um direito de todas elas.

Para a Inês, uma das crianças, na época com 10 anos, em uma carta escrita, dirigida ao vereador de educação, afirmou:

> "Venho por este meio, comunicar a vossa Ex.ª, que gostaria de ver melhorado o nosso recreio da escola EB1 de […], porque o recreio está muito feio e eu gostaria de pôr vida ao recreio. Eu para o próximo ano letivo, já não posso brincar nesse recreio, mas, fica para outras crianças poderem brincar."

Nessa afirmação não somente demanda algo para si, mas também para as crianças que virão no futuro. Muitas foram as demandas destas equipas de crianças. Assumiram a particular tarefa de colocar sonhos e ideias de acordo com possibilidades, contextos, necessidades e a paisagem envolvente da escola. Toda uma aventura, um exercício para repensar o evento do brincar, tema central para todas as crianças fora e dentro dos muros da escola e do lar. Nessa ocasião, com o traje de projetistas, tiveram a responsabilidade de "naturalizar" seus espaços durante o tempo de sua rotina e quotidiano escolar.

> "Foi um processo em que se deu às crianças a oportunidade de serem elas a analisar, discutir, participar e decidir sobre assuntos do seu interesse. Falo da interligação com a natureza, da forma como exploraram o seu tempo livre, do seu entendimento relativamente aos espaços de recreio da escola e da comunidade."[1]

[1] Afirmou o professor das crianças da respetiva escola, o professor Carlos, quem participou como observador e colaborador.

Resultados

Aprenderam a observar com propósito seu território escolar, assumindo-se Paisagistas e Planejadores de espaços (Desenho 01). As crianças manifestaram vontade e entusiasmo explorando seu pátio. O ato de aprender a ler e escrever deve ser inspirado a partir de uma compreensão ampla do ato de ler o mundo (Freire, 1991).

Desenho 01

Fonte: Dados de pesquisa

> "Gostaria de, com a ajuda de todos, construir algumas casas nas árvores porque seria muito divertido, colocar um grande chafariz para embelezar a escola com alguns bancos… um pequeno espaço para as crianças plantarem hortícolas, uma descida com lianas, umas paredes para desenharmos as nossas próprias ideias e mais árvores e flores porque acho que temos poucas."
> *Maria Peixoto* (10 anos)

Assumiram atitudes confiantes. Planearam, seriamente, seu universo de brincadeiras com entusiasmo e vontade de participar. Tinham um sentimento de valorização por seu lugar. Este sentimento é denominado por Tuan (1980), de Topofilia.

> "Vamos a trazer a natureza de volta, muitas árvores de sombra, com casinha para pássaros, plantas, aromas e flores para dar mais vida a escola…uma parede para pintar em liberdade, um lago em forma coração para todos sabermos que é a amizade. Queremos projetar brincar em lugares melhores, com equipamentos, relva, campo de futebol, casas nas árvores, jardins de jardinagem, bebedouros com limonada, e bancos para descansar, lanchar e conversar".

Colocaram, em papéis e planos, seus pensamentos e sentimentos coletivos. Este trabalho foi publicado em um jornal regional, o Diário do Minho, na página de Infância "Conversas Gigantes, sobre, para e com as crianças".[1]

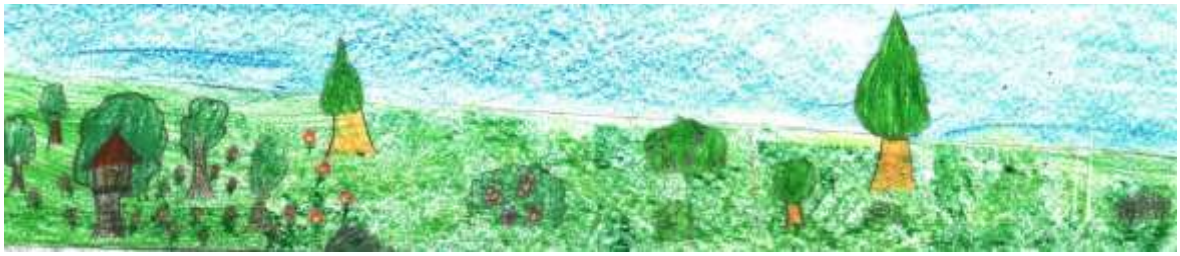
Demonstraram ser capazes de intervir localmente e perceber que suas ações podiam trazer consequências, quando em rede e em acordo intergeracional procuravam soluções a seus problemas. Expressaram suas opiniões em uma reportagem de rádio para "Soy Niño, Sou Criança".[2]

[1] Página mensal do Jornal, Jornal de circulação da região do Minho, norte de Portugal.
[2] "Soy Niño, Sou Criança" é uma associação de caráter educativo e civil que promove a cidadania infantil.

Apresentaram os resultados de seus trabalhos ao vereador de educação do município; ao diretor da escola, professores, coordenadores do projeto, pais e mães e pessoal profissional e técnico da comunidade escolar.

> Nós sonhamos com a natureza… (Desenho 02) com as árvores, com o chilrear dos pássaros, a brisa fresca do vento, os direitos das crianças… com espaços coloridos e flores, com felicidade e o amor que devemos ter à vida. Também com brincadeiras e amigos na relva fofinha. Com animais mais perto. Com parques e jardins, com coisas novas para aprender, com as cachoeiras a bater nas pedras e sentir outras espécies de plantas, com flores, cheiros e formas diferentes, fazer novos desenhos na areia… para que ninguém nos tire o direito de brincar… em espaços divertidos para todos. [1]

Desenho 02



Fonte: Dados de pesquisa

Desfrutaram de assumir sua cidadania infantil sendo protagonistas de uma participação concertada e comprometida. Elas demonstraram ser capazes de intervir localmente e perceber que suas ações podem trazer consequências, quando em rede e em acordo intergeracional, constroem colaborativamente, soluções a seus problemas.

Conclusão

"É necessário identificar as imagens e conceções da infância que constituem um obstáculo à participação das crianças e indagar formas de superar esses mesmos obstáculos" (Tomás, 2011, p. 15).

Sendo fiéis ao pensamento de que as crianças são seres capazes, não é possível duvidar sobre o fato de que elas podem formar parte de um trabalho em parceria, intra e intergeracional, que implique esforços de criatividade e cooperação sobre assuntos onde estejam envolvidas.

A inclusão da infância passa por conquistar o olhar adulto que manifesta contradições e paradoxos. Há uma grande necessidade de reconhecer às crianças como boas interlocutoras, construtoras de culturas. Infelizmente, o hábito de não escutá-las e de tomar em conta, com seriedade, suas soluções e ideias originais aos problemas, mantém-se na sociedade como costume, embora tenham direitos a opinar, participar e expressar-se, reconhecidos no marco da Convenção dos Direitos das Crianças.

Quando as crianças participam em um projeto que as incluem, suas ideias surgem com determinação e espontaneidade. Participam na construção de um conceito, de uma narrativa, de um pensamento crítico e analítico de um sistema vivo. Deste modo, todas

[1] Opinião coletiva defendida pelas crianças da Turma de 4º ano do Agrupamento de Escolas de […], Ponte de Lima.

são atores do teatro da própria vida. Elas são grandes intérpretes da alegria, do aprender brincando, seu conhecimento traduz e desvela os segredos da natureza (Punset, 2008).

As narrativas das crianças demonstraram que elas partilharam olhares, pensamentos e sentimentos comuns e tinham prioridades. Quando foram convocadas a desenhar espaços de diversão, elas sugeriram a presença de desníveis, grutas, cabanas, pequenos lagos, fontes, canais, pedras, areia, árvores, torres (Tonucci, 1997). Assumiram sua cidadania infantil sendo protagonistas de uma participação concertada e comprometida no marco de um Projeto Coletivo "Minha escola é um jardim".

As crianças não podem seguir sendo recetoras de socialização, desempenhando papéis passivos e subordinados ao pensamento hegemónico. É necessário erradicar a invisibilidade da criança oferecendo maiores oportunidades de participação no marco de projetos desafiantes, coletivos, de transformação social onde possam ter um papel protagónico.

"O poder quer condenar-nos a que continuemos a ser recetores mudos ou emissores vazios de atitude crítica e reflexiva…" (Aparici & Marín, 2017, p. 39). Precisamos de crianças que se comuniquem com paixão, confiança e convicção para que assim participem com vontade de propor e contribuir às mudanças da sua comunidade. São processos de liberação, de fortalecimento, que dão sentido ao conceito de cidadania infantil, permitindo que deixe de ser só um conceito para se transformar, com sensibilidade e consciência, em ação.

> **"… Aprender** é isso mesmo: é participar e partilhar; é criar e fazer, é integrar e incluir. Aprender é como fazer crescer árvores, regar letras, escrever raízes, desenhar ramos e contar sombras; é como falar idiomas com os pássaros, riscar trajetórias com bolas e corridas, ouvir os sons das vozes que leem cores e cantam contos de um jardim que afinal é a nossa escola." [1]

Referências Bibliográficas

Alderson, P. (2000). *Children as researchers.* In P. Christensen, A. James (Eds.), *Research with children* (pp. 241-257). London: Falmer Press.

Aparici, R., & García, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barcelona: Gedisa Editorial

Christensen, P. (2010). *Lugar, espaço e conhecimento: Crianças em pequenas e grandes cidades.* In F. Muller (Org.), *Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições* (pp. 143-164). São Paulo: Cortez.

Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes.* Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação, 21*(66), 759-779.

Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación. Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6.* Barcelona: Editorial Grão.

[1] Palavras do Diretor do Jardim Botânico do Porto, o Prof. Dr. Paulo Farinha quando esteve a participar nas atividades com as crianças num ateliê de paisagismo no interior do Agrupamento de […], Ponte de Lima.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hart, R. (1997). *Children´s participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthdscan.

Neto, C. (2003). Tempo e espaço de jogo para a criança: Rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: FMH Edições.

Oliveira, C. (2004). *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph.

Punset, E. (2008). *Viagem à felicidade. As novas chaves científicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Sarmento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.* In M. Sarmento, & A. B. Cerisara, (Org.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança.* Porto: Edições Afrontamento.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. España: Fundación Sánchez Ruipérez.

Tuan, Y. (1980). *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel.

CULTURAS INFANTIS E JUVENIS E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS

Jovem: Mostre sua Cara! Um estudo acerca da constituição da condição juvenil na interface “Escola Pública” e “Espaço Urbano”

Alexandre dos Santos Silva
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
prof.alexandre1982@gmail.com
Roseli Esquerdo Lopes
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
relopes@ufscar.br

O presente estudo investiga o papel da escola pública e dos espaços urbanos, enquanto ambientes de socialização, na constituição das múltiplas culturas juvenis contemporâneas, a fim de compreender as rupturas e continuidades entre os espaços de produção de subjetividades. Abordaremos os principais estudos teóricos voltados à juventude na atualidade, com vista à análise da concepção atribuída por jovens no ensino médio à escola, ao processo de escolarização e ao que percebe como importante para sua socialização. A investigação tem como base a antropologia urbana e a inspiração etnográfica para parte da coleta de dados. Para tanto, pretendemos atingir as interfaces da constituição da condição juvenil, tomando os percursos urbanos de jovens de 36 escolas públicas que oferecem o ensino médio em uma determinada região da cidade de São Paulo. Inicialmente serão aplicados questionários a jovens do último ano do ensino médio dessas escolas, que oferecerão subsídios para um segundo momento da pesquisa, pautado por uma etnografia junto a jovens estudantes dessas escolas e aos seus percursos na cidade, trabalhando-se com observação participante, registro de notas de campo, registros fotográficos, relatos de observação e encontros também no espaço virtual. Almeja-se contribuir com a constituição e compreensão das múltiplas trajetórias e identidades que os jovens podem assumir, bem como a apropriação do espaço urbano e a atuação da escola pública na potencialização das culturas juvenis.

Palavras-chave: Educação; Escola Pública; Juventudes

Introdução

A investigação de que trata a presente proposta refere-se aos múltiplos aspectos envolvidos na interação entre jovens alunos e a instituição escolar, quase sempre circunscrita à educação básica. Entender o sujeito da ação educativa como jovem implica o reconhecimento de que o aluno, ao chegar à escola, traz consigo uma diversidade sociocultural que se expressa na fase da vida na qual ele se encontra, com suas demandas e necessidades específicas. Nela interferem suas experiências sociais, sua origem social e cultural, suas relações com gênero e pertencimento étnico, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como cada jovem lida com a sua escolarização e constrói sua trajetória escolar. Sendo assim, essa abordagem problematiza a categoria aluno, ou melhor, sujeito jovem, compreendendo-a como uma construção

histórica, que vem sendo construída no contexto de uma determinada forma escolar, resultado também de uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico (Sacristán, 2003).

No estudo aqui proposto, nos ateremos à constituição de identidades juvenis na interface com a experiência escolar no ensino médio e os modos de vida no espaço urbano. Na busca pela compreensão da constituição, da difusão e da consolidação das culturas entre jovens de escolas públicas da cidade de São Paulo, apresentam-se como problemas a serem investigados:

1. O ensino médio chegou ao século XX com seus dilemas e desafios. Além disso, provocou refutamentos sobre a finalidade da escola e sobre a visão de que ela é a única instituição transmissora e produtora de conhecimento. Dessa forma, a escola passou de centro de difusão do conhecimento à instituição contestada. Considerando o exposto e a escola como um espaço de desenvolvimento de subjetividade, como instituição social determinante e determinada por relações de poder, qual seu papel na constituição das culturas juvenis?

2. Como reverter a crise educacional que se instalou na escola pública brasileira e quais devem ser os caminhos e alternativas para ressignificar o lugar que a escola ocupa na socialização das juventudes no contexto contemporâneo?

3. Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas juvenis? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade (s) ao jovem da contemporaneidade?

4. A escola estaria perdendo sentido para a juventude (s) ou seria mais adequado nos referirmos a um deslocamento de significado do processo de escolarização em direção a questões postas pelo universo juvenil na atualidade?

Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico-metodológico circunscrito nesta investigação será o materialismo histórico/dialético. O referido método trouxe para o âmbito das problemáticas históricas um fecundo feixe de perspectivas, que contribuíram em muito no campo da investigação educacional brasileira, na medida em que possibilitou o desdobramento de pesquisas cujo cerne pode ser averiguado mediante os seguintes aspectos: mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, e, na mesma proporção, a consecução de uma descrição do particular, sobre o estudo em questão: a constituição da condição juvenil na interface “escola pública” e “espaço urbano”.

O presente estudo discutirá o conceito de juventude no Brasil e de que modo ele contribuiu para pensarmos o processo educacional atual nas escolas públicas. Nesse sentido, o aporte teórico de autores como Karl Marx, Gramsci, Pierre Bourdieu entre outros[1] será utilizado com o objetivo de identificar a possível relação entre juventude e escola na contemporaneidade. Um importante mapeamento preliminar em torno das formas de agrupamento dos jovens e seus coletivos no meio urbano foi realizado por

[1] Entre os pensadores que recorreremos para a elaboração teórica das categorias conceituais e analíticas desta pesquisa, destacamos: Bourdieu (1983), Mannheim (1982), Pais (1993), Abramo (1997), Abramo & Branco (2005), Carrano (2002, 2009), Dayrell (2003, 2007), Groppo (2000, 2004), Sposito (1994, 2002, 2009) entre outros.

vários estudos no âmbito da pesquisa em Educação. Os denominados grupos de estilo foram assim investigados a partir de meados dos anos 1980, oferecendo um elenco variado de presenças juvenis, sobretudo oriundas de segmentos populares, para além dos tradicionais estudos sobre a participação dos jovens nos movimentos estudantis[1].

A partir da análise dos estudos em torno da condição juvenil[2] na sociedade brasileira, observa-se que há uma aproximação entre os temas de pesquisa, sobretudo no que tange aos estudos referentes aos distintos contextos históricos, culturais e sociais, os quais possibilitaram novas interpretações acerca desta questão[3]. Isso se dá com o processo de redemocratização e visibilidade das categorias juvenis, que passou a incorporar no debate a importância da educação escolar como direito público subjetivo.

Além desse processo fomentar novos entendimentos em torno da juventude, por parte de pesquisadores, possibilitou também que o protagonismo juvenil conquistasse novas formas de atuação no ambiente escolar. No espaço urbano, estas apropriações aconteceram através da experimentação do tempo juvenil, da mobilidade, da circulação dos jovens e do acesso aos equipamentos culturais (Sposito, 2007), os quais constituíram novas apreensões das trajetórias juvenis.

Com base no apresentado, a presente pesquisa se volta para a compreensão dos significados atribuídos por jovens do ensino médio à escola, ao processo de escolarização, aos espaços educativos plurais e extraescolares.

O presente estudo irá se concentrar num grupo muito particular: jovens estudantes de 15 a 19 anos, oriundos de áreas de baixa renda da grande metrópole brasileira, a cidade de São Paulo. Esse público é relevante por três questões principais.

A primeira evidencia a escola enquanto um ambiente ambíguo, pois ao constituir-se um espaço de múltiplos interesses e complexidades, apresenta infindáveis possibilidades de instigação e de criticidade, importantes para a formação dos jovens na apreensão de saberes necessários à transformação da realidade. Do mesmo modo, faz-se necessário ressaltar que a escola é uma instituição com amplo potencial crítico e democrático, compromissada com os processos de humanização. O acesso ao conhecimento, priorizado atualmente no ambiente escolar, pode solidificar relações sociais, experiências culturais e contribuir no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural e histórico e no aprimoramento de sua vida social.

A segunda é de que atualmente a escola pública tem se ocupado mais com a transmissão de saberes do que com a constituição das subjetividades juvenis, bem como da sua atuação e integração ao mundo social. Observa-se uma desinstitucionalização[4] da

[1] Abramo, 1994; Carrano, 2002; Costa, 2010; Dayrell, 2005; Magnani & Mantese, 2007; Pais & Blass, 2004; Sposito, 1994.

[2] A juventude é tratada neste projeto de pesquisa como categoria social, sendo, "ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social" (Groppo, 2000, p. 7). Ao assumi-la como categoria social não se pode deixar de levar em conta o parâmetro de idade cronológica disposto em nossas legislações nacionais e convenções internacionais, bem como a diversidade de juventudes a partir dos recortes de classe social, raça/etnia, gênero, regionalidade, culturas, entre outros.

[3] Dados extraídos a partir de busca realizada aos Bancos de Dados da SCIELO (Scientific Eletronic Library Online) disponível em: www.scielo.br. As pesquisas foram catalogadas de acordo com as instituições, programas, anos de conclusão, área de conhecimento, denominações, ano de publicação 2010 a 2017.

[4] "Embora os sentidos da expressão "desinstitucionalização" estejam recobertos de múltiplos significados tanto na discussão sociológica como no debate sobre os jovens, de modo geral, esse termo tem significado, na acepção de Abad (2003), uma crise das instituições 'tradicionalmente, consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento das promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade' (p. 25). Assim, o espaço deixado por essas formas tradicionais – escola e família – passa 'a ser ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil' e é nessa 'desinstitucionalização da condição juvenil que têm surgido as possibilidades de viver a

condição juvenil, acentuando a não-identificação dos educandos com os propósitos da escola. Isso pode estar relacionado ao papel que ela vem assumindo ao longo dos anos, ou seja, de práticas de violência simbólica, de negação e de invisibilidade das diversas culturas juvenis.

Por fim, mas não menos importante, cabe investigar os circuitos juvenis que oferecem modos expressivos de sociabilidade, caracterizando-se como espaços de produção de subjetividades e de experiências no contexto urbano da metrópole paulistana. A partir dessa observação, é possível afirmar que as visibilidades da questão juvenil se encontram atualmente sujeitas às culturas *performativas* (Pais, 2006), no que se refere às culturas juvenis urbanas, que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe, por exemplo, as escolas públicas.

Objectivos

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral compreender qual o papel da escola pública e dos espaços urbanos, enquanto ambientes de socialização, na constituição das múltiplas culturas juvenis contemporâneas.

Seus objetivos específicos visam:

1. Entender em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica de distanciamento e aproximações das expectativas juvenis;

2. Investigar quais elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) a jovens da contemporaneidade;

3. Analisar o universo juvenil e as múltiplas culturas, a fim de estabelecer o significado empregado pelos jovens ao processo de escolarização.

Metodologia e procedimentos

Considerando que toda investigação científica é uma produção discursiva, situada inexoravelmente no quadro de paradigmas, cujos fundamentos epistemológicos oferecem condições significativas para a construção de saberes, desenvolveremos nossa investigação a partir da abordagem etnográfica[1] para compreensão do fenômeno urbano no contexto contemporâneo das grandes metrópoles. Esse recurso metodológico nos ajudará a angariar noções acerca da constituição da condição juvenil, propósito desta pesquisa.

Na busca de um enfoque que pudesse articular os comportamentos dos jovens com os espaços, as instituições e os equipamentos urbanos, a etnografia apresenta-se como um recurso metodológico que viabiliza a constituição desta pesquisa, a partir dos apontamentos de Mariza Peirano (1995), Márcio Goldman (2003), Roberto da Mata (1991), Geertz (2008) e José Guilherme Cantor Magnani (2009). Diante disso,

---

etapa da juventude de uma forma distinta da que foi experimentada por gerações anteriores' (Ibidem, p. 25)" (Sposito, 2005, p. 91).

[1] "A etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados na sua especificidade e pretende a restituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles, enquanto a etnologia utiliza de forma comparativa os documentos apresentados pelo etnógrafo." (Lévi-Strauss, citado por Birou 1988, p. 115).

adotaremos as seguintes abordagens e referências bibliográficas: As categorias de infância (Ariès, 2006), A Escola de Chicago (Whyte, 2005) – juventude como patologia social, Centro de Birmingham – estudos de subculturas, os estudos do sociólogo francês Michel Maffesoli (1988), o espanhol Carlos Feixa (1998) com o conceito de "Culturas Juvenis", Pais (2003), (Magnani, 2005) e a noção de cultura juvenil como um sistema de valores socialmente atribuídos à juventude.

Nesse sentido, tomamos mão de autores eminentes das ciências sociais que discutem o tema, além da atual e abrangente pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, elaborada pelo Projeto Juventude da Fundação Perseu Abramo[1] , para discutir os principais elementos presentes na realidade juvenil.

Partindo das interfaces da constituição da condição juvenil e os percursos urbanos dos jovens das 36 escolas públicas que oferecem o ensino médio na cidade de São Paulo, delimitados pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste, teremos como estratégia metodológica o estudo da realidade social das juventudes, da constituição dos sujeitos construtores de diferentes trajetórias e identidades múltiplas e cambiantes, que se misturam relacionalmente dentro e fora dos tempos e espaços escolares, estabelecendo uma relação com a cidade de São Paulo e criando formas de uso e apropriação do espaço urbano.

Descrição das fases da pesquisa de campo

Na busca de um enfoque que pudesse articular os comportamentos dos jovens com os espaços, as instituições e os equipamentos urbanos, José Guilherme C. Magnani (2005) oferece uma alternativa tanto às abordagens dos estudos culturais como àquelas das tribos urbanas, tentando, no entanto, estabelecer um diálogo na forma de contraposição e/ou complementariedade com eles. Com isso, ao invés de privilegiar a condição de "jovens", ele destaca as diferentes inserções destes na paisagem urbana, captadas pela etnografia dos espaços frequentados pelos jovens e pelos parceiros com quem estes estabelecem trocas na cidade. Desse modo, o que se enfatiza, por um lado, são as diferentes formas de sociabilidade desenvolvidas pelos jovens e não tanto as pautas de consumo e estudos espetaculares ligados à questão geracional e, por outro lado, as permanências e regularidades, em detrimento da fragmentação e do nomadismo.

Os procedimentos metodológicos compreenderão: a) questionário; b) observação participante (analisar os usos e as apropriações dos espaços urbanos na metrópole); c) registro de notas de campo em diário de campo; d) registros fotográficos; e) relatos de observação (identificação das culturas juvenis urbanas); f) espaço virtual "Iniciação ao Pensar" (observatório das juventudes).

[1] Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional (Abramo & Branco, 2005) é uma obra densa, cujos estudos e achados são capazes de contribuir para a inclusão social juvenil no espaço público, incorporando sugestões advindas de demandas juvenis para as políticas de cidadania endereçadas a essa categoria social. Estruturado em quatorze capítulos temáticos, precedidos por uma apresentação e uma introdução metodológica, contém ao final um anexo com 126 gráficos, que servem de material de apoio para a reflexão desenvolvida pelos autores ao longo dos capítulos.

Contexto da pesquisa

Na primeira fase da pesquisa etnográfica, será evidenciado o caráter exploratório. Para tanto, faz-se necessária uma pesquisa inicial das unidades escolares públicas e a região geográfica delimitada pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste no Estado de São Paulo que oferecem o ensino médio, por meio da qual identificaremos as caracterizações dos agrupamentos juvenis que farão parte da pesquisa de campo, a saber: alunos frequentes do 3º ano do Ensino Médio de Escola Pública com idade entre 16 e 19 anos.

Além disso, será oportuno elencar os equipamentos culturais (bibliotecas, museus, shoppings, parques, teatro, cinema, shows e espaços culturais) nos distritos delimitados na Diretoria de Ensino que abarcam as unidades escolares e que possibilitam espaços de socialização e apropriação entre os jovens.

Por fim, a pesquisa busca identificar, mapear e caracterizar por meio de uma coleção de mapas os circuitos juvenis nos contextos urbanos, as tramas do cotidiano, os laços de sociabilidade e os espaços de produção cultural.

A primeira categoria evidenciada por Magnani (2005), refere-se ao 'Pedaço" [1], configurando um território claramente demarcado ou constituído por certos equipamentos e trajetórias sociais e sociabilidade. Esses pedaços estão circunscritos em meio aos bairros que são delimitados pela Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação. Dentre os espaços podemos elencar a apropriação urbana dos jovens entre a localização geográfica de pertencimento habitacional e o lugar de passagem e encontro onde estão localizadas as escolas públicas que eles estudam.

Segunda Fase: Sistema classificatório

Neste segundo momento realizaremos uma pesquisa etnográfica com o auxílio de um aplicativo denominado "Jovem. Mostre sua cara!" desenvolvido para identificar a caracterização das culturas juvenis internas as escolas públicas em questão. Além de propor a interação com os estudantes em tempo real, a partir da aplicação de um questionário composto por trinta questões, o aplicativo proporcionará um levantamento acerca da territorialidade cultural das performatividades juvenis, o qual será analisado na fase seguinte.

Terceira fase - a condição juvenil (Configuração Espacial)

A partir dos dados obtidos na pesquisa de campo e por meio do aplicativo, traçamos as seguintes etapas de analise:

1. Identificação das culturas juvenis urbanas (interação, engajamento e protagonismo das culturas juvenis);
2. Mapear os usos e as apropriações citadinas dos espaços urbanos na metrópole;
3. Registros fotográficos dos circuitos juvenis;

[1] Localização espacial delimitado pela Diretoria de Ensino Centro – Oeste da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Campo Belo, Saúde, Moema, Itaim Bibi, Morumbi, Pinheiros, Jardim Paulista, Vila Sônia, Butantã, Alto de Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Jaguaré, Vila Leopoldina, Lapa.

4. Analise das formas de sociabilidades, trajetos, relações e modalidades que envolvem os circuitos juvenis;
5. Relato de observação.
6. Verificar as experiências juvenis na configuração de expressivos espaços de sociabilidade nas instituições juvenis nas periferias paulistanas.

Os dados coletados na pesquisa de campo serão analisados à luz do paradigma crítico-dialético. Trata-se de um formato investigativo que envolve um longo período de observação para ver, ouvir e registrar os eventos, visando entender e validar os significados das ações, a partir da descrição, análise e interpretação dos dados.

Resultados esperados

Espera-se com este estudo despertar e fomentar uma reflexão acerca do cenário da população juvenil brasileira, o que pode provocar, a partir da reformulação das políticas públicas, uma consciência crítica a respeito da condição contemporânea do jovem no país, seus direitos, dificuldades, demandas e desafios, assim como suas contribuições, seus percursos, formas de participação e mobilização na (re)apropriação do espaço urbano e escolar.

Referências Bibliográficas

Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis, punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita.

Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 5-6*, 25-36.

Abramo, H. W., & Branco, P. P. M. (Orgs.). (2005). *Retratos da juventude brasileira*: *Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania.

Birou, A. (1988). *Dicionário de ciências sociais*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Carrano, P. C. R. (2002). *Os jovens e a cidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Carrano, P. C. R. (2009). Jovens, escolas e cidades: Entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In M. M. Vieira, J. Resende, M. A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins & A. Calha (Orgs.), *Habitar a escola e as suas margens. Geografias plurais em confronto. II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação* (pp. 99-108). Portalegre: Escola Superior de Educação. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10451/10729.

Costa, M. B. (2010). As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. *Rev. Conjectura*, *15*(1), 93-105. Recuperado de: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/185/176.

Da Matta, R. (1991). *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Dayrell, J. T. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, *24*, 40-52. https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004

Dayrell, J. T. (2005). *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Humanitas.

Dayrell, J. T. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, *28*(100), 1105-1128, https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A.

Goldman, M. (2003). Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Rev. Antropol.*, *46*(2), 445-476. https://doi.org/10.1590/S0034-77012003000200012.

Groppo, L. A. (2000). *Juventude – Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel.

Groppo, L. A. (2004). Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do COGEIME*, *13*(25), 9-22.

Gramsci, A. (1999/2002). *Cadernos do cárcere* (6 vols.). Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus: Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Magnani, J. G. C. (2005). Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, *17*(2), 173-205. https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200008.

Magnani, J. G. C. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, *15*(32), 129-156. https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006.

Magnani, J. G. C., & Mantese, B. (Orgs.). (2007). *Jovens na metrópole: Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome.

Mannheim, K. (1982). O problema sociológico das gerações. In M. Foracchi (Org.), *Mannheim. Sociologia* (pp. 67-95). São Paulo: Ática.

Marx, K. (1993). *Manuscritos económicos-filosóficos*. [S.l]: Edições 70.

Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, J. M, & Blass, L. (Orgs.). (2004). *Tribos urbanas: Produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume.

Pais, J. M. (2006). Buscas de si: Expressividade e identidades juvenis. In M. I. M. Almeida & F. Eugénio (Orgs.), *Culturas jovens: Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Peirano, M. (1995). *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Dumará Distribuidora de Publicações, Ltda.

Sacristán, J. G. (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.

Sposito, M. P. (1994). A sociabilidade juvenil e a rua: Novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, *5*(1/2), 161-178.

Sposito, M. P. (2002) Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In Sposito, M. P. (Org.). *Juventude e Escolarização (1980- 1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped.

Spósito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. Abramo & P. P. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (129-148). São Paulo: Instituto da Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo.

Sposito, M. P. (2007). Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In Paixão, L., & Zago, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação. Pesquisa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes.

Sposito, M. P. (2009) *O estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social*. Belo Horizonte: Argumentum.

Whyte, W. F. (2005). *Sociedade de esquina. A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Sentidos e significados das práticas culturais das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara – Pará – Brasil

Simei Santos Andrade
Universidade Federal do Pará (Brasil)
simeiandrade@uol.com.br
Magali dos Reis
PUC Minas (Brasil)
magali_reis@pucminas.br

O estudo que ora apresentamos se constituiu numa investigação acerca das infâncias da Amazônia, com destaque para a infância e as crianças ribeirinhas e suas práticas culturais. A pesquisa se deu no distrito Vila do Piriá, no município de Curralinho, estado do Pará, Amazônia Marajoara - Brasil. O referencial teórico-metodológico centrou-se nos Estudos Sociais da Infância, em diálogo principalmente com a Sociologia da Infância, mas também com aporte na Geografia da Infância, Antropologia da Criança e na História da Infância. Nosso percurso investigativo teve como objetivo analisar os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa baseada numa etnografia com crianças. Nossos interlocutores foram 25 (vinte e cinco) crianças, na faixa etária de 5 a 11 anos. Um estudo com e sobre crianças e sua infância, no qual elas são interlocutoras, não se restringe somente às crianças, mas alcança a unidade doméstica (pais, irmãos, avós, tios, vizinhos, padrinhos, amigos, parteiras, professores e outras pessoas da comunidade), por entendermos que as crianças não estão sós no mundo, mas rodeadas pelos adultos e suas culturas; no caso das comunidades ribeirinhas da Amazônia Marajoara, há entre crianças e adultos uma ligação tão estreita que não se pode analisar somente uma e deixar a outra numa posição secundária e vice-versa. As conclusões deste estudo possibilitaram a análise da identidade, da cultura, do cotidiano, do tempo de ser criança em condições objetivas. Mostram que as crianças ribeirinhas detêm saberes que norteiam suas práticas culturais e sociais cotidianas, embora convivam com uma realidade nem sempre favorável ao seu pleno desenvolvimento, em virtude da precariedade social, econômica e política a que estão submetidas.

Palavras-chave: Práticas culturais; Crianças ribeirinhas; Amazônia Marajoara.

Introdução

Essa pesquisa tem como temática “As infâncias da Amazônia”, focalizada na “infância e nas crianças ribeirinhas”. Analisa os sentidos e significados[1] das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/Pará/Brasil -

[1] O estudo de Alves (2003) sobre o corpo lúdico Maxakali contribuiu para refletirmos acerca dos sentidos e significados das práticas culturais das crianças ribeirinhas, uma vez que aquela investigação busca a compreensão dos sentidos e significados de corpo e lúdico numa comunidade indígena de Minas Gerais.

vivenciadas no seu dia a dia numa região de água e floresta. A unidade doméstica[1] (pais, irmãos, avós, tios, vizinhos, padrinhos, amigos, parteiras, professores e outras pessoas da comunidade) também faz parte desta investigação e foi ouvida ao longo da pesquisa de campo (Sousa, 2014), o que contribuiu para a ampliação de nossa análise sobre as práticas culturais, pois compreendemos que as crianças não estão sós no mundo, mas rodeados pelos adultos e suas culturas e que, no caso das comunidades ribeirinhas da Amazônia Marajoara, há entre crianças e adultos uma ligação tão estreita que não se pode considerar somente uma e deixar a outra numa posição secundária.

O tema proposto nesse estudo reflete nosso desejo "[...] de discutir as múltiplas possibilidades de investigação sobre a infância numa perspectiva que considere a infância e as culturas infantis como campo de conhecimento da criança [...]" (Alves, 2014, p. 35) no contexto amazônico.

Nesse sentido, entendemos que as práticas culturais das crianças ribeirinhas em seu cotidiano na Vila do Piriá – Curralinho/PA são impregnadas de sentidos e significados, o que dá o tom da infância da Amazônia Marajoara, marcada pelas ações habituais que as crianças desenvolvem no dia a dia, ou seja, de suas ações sobre a cultura material e imaterial e da relação que estabelecem com o seu espaço geográfico e seus tempos e lugares.

1. As práticas culturais infantis da Amazônia Marajoara

1.1. Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Centrou-se nos Estudos Sociais da Infância, principalmente em diálogo com a Sociologia da Infância, com destaque para as contribuições de Sarmento (2003), Corsaro (2011), e Kramer (2011), mas também com aporte da Geografia da Infância destacando os estudos em Lopes e Mello (2009), na Antropologia da Criança com Alves (2003), Cohn (2005), Sousa (2014), e Mattos (2011) e, da História da Infância, Alves (2007, 2014), entre tantos outros autores. Em virtude de esta pesquisa estar focada na infância, demanda estudos interdisciplinares e procedimentos maleáveis de investigação, requerendo uma integração das diversas áreas dos Estudos Sociais.

Nossa investigação desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, através de pesquisa etnográfica, pois foi a que melhor se aplicou ao nosso campo de investigação com crianças, uma vez que procura compreender as concepções, os significados culturais (André, 1995), as relações que as crianças estabelecem no cotidiano com seus pares e com a natureza.

Neste estudo trabalhamos com a técnica de observação participante, uma maneira pelo qual o pesquisador, quando aceito pelas comunidades investigadas, adota diversas técnicas de coletas de dados com a finalidade de conhecer mais detalhadamente os modos de vida das pessoas daquele lugar, além de criar a possibilidade de o pesquisador interagir cotidianamente com o grupo em diferentes aspectos da vida em sociedade (Angrosino, 2009). A observação participante, nesta pesquisa, focou nas

[1] Tomamos por empréstimo a expressão de Sousa (2014) que considera unidade doméstica pais, irmãos, avós, tios, vizinhos, padrinhos, amigos. Em estudo sobre o povo Capuxu observou que as crianças estão cercadas pelos adultos e suas culturas, ouvi-las por meio de entrevista e conversas informais pode contribuir para ampliar a análise do objeto de estudo. Compreendemos que, nessa pesquisa, numa comunidade ribeirinha, o termo deu conta de reunir um conjunto de pessoas que foram ouvidas na pesquisa de campo.

práticas culturais que se deram por meio das ações cotidianas das crianças ribeirinhas, grafadas em um registro de campo ou diário etnográfico.

A partir da observação participante, consideramos os seguintes instrumentos, denominados por Alves (2003) como fontes etnográficas, os quais possibilitaram a coleta de dados: desenhos, bilhetes, fotografias, filmagens, registro de campo e conversas informais.

Os interlocutores participantes desta investigação foram crianças na faixa etária entre 5 e 11 anos, moradoras da Vila do Piriá; porém, não nos detivemos somente a elas, pois entendemos que a infância não está desatrelada da cultura ou vivências dos adultos, portanto, ouvir a unidade doméstica (Sousa, 2014) respaldou ainda mais nossa análise sobre as culturas infantis da Amazônia, visto que, crianças e os adultos estão intimamente ligados pelos seus modos de vidas, tão particulares e tão expressivos.

A investigação aconteceu no distrito de Vila do Piriá, município de Curralinho, estado do Pará, Amazônia Marajoara, região Norte do Brasil. Localizado às margens do rio Piriá, considerado área interiorana, de várzea, é um distrito legalmente constituído, tem uma infraestrutura que atende às demais comunidades menores da região com escola, creche, posto de saúde, comércio varejista, padarias e farmácias, o que não é comum nas outras ilhas e comunidades do entorno. A maior comunidade fora da sede do município, com uma população de quase 10.000 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [Ibge], 2010), e um contingente de crianças que chega a um percentual de 38,06% na faixa etária de 0 a 11 anos (Ibge, 2010).

1.2. A oralidade como meio de perpetuação das práticas culturais

A vida não é algo estático, principalmente para as crianças, mas ela se refaz, dá novo sentido às pessoas e aos objetos, nada acontece sempre do mesmo jeito. “Ao estarem às margens de rios, os ribeirinhos elaboram maneiras próprias de vida, repletas de uma cultura identificada pela sua forma de sobrevivência e transcendência [...]” (Oliveira, 2015, p. 76).

As crianças ficam por horas na beira do rio, nos pequenos trapiches[1], contando coisas da vida. A transmissão cultural se realiza não apenas pela forma como as crianças aprendem, mas também pela maneira como elas transmitem o conhecimento (Heller, 1987). Elas sofrem influências culturais do seu meio, ao mesmo tempo em que contribuem para a afirmação da cultura local, pois estão inseridas num dado contexto social e também vivem num determinado momento histórico (Moraes & Alves, 2014).

O foco inicial que dá sentido às práticas culturais nessa região está relacionado à oralidade. O estudo mostra que a oralidade é um fator preponderante na construção sociocultural das crianças ribeirinhas que estão imersas “[...] em um meio social carregado de significações, ideologias, histórias e em uma cultura muito singular como a da Amazônia (Alves, 2007, p. 140).

Ela predomina sobre a cultura escrita no seio dos amazônidas, em especial no meio das crianças em suas culturas infantis. A oralidade tem uma estrutura própria, uma alma própria, é “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 2012, p. 214). Assim, dizemos que ela se expande a partir da fala, da presença física, portanto; é uma atividade presencial, que pode ser iniciada por uma pessoa que cria uma história, uma parábola..., posteriormente se amplia

[1] Atracadouro geralmente feito de madeira e utilizado pelas embarcações para embarque e desembarque de pessoas e mercadorias.

coletivamente no espaço e ao mesmo tempo é preservada coletivamente no tempo, se incorporando à memória das pessoas da comunidade.

A oralidade robustece as relações entre os membros da comunidade, estabelece uma trama de difusão de conhecimento e de modo de vida. Contar histórias a partir de suas vivências; falar do lugar onde vivem, como brincam, da escola onde estudam, da igreja que frequentam, dos problemas sociais da comunidade, do que gostam e do que não gostam, nas relações que estabelecem com o mundo adulto, com seus pares e com o meio ambiente, o que é necessário para melhoria da qualidade de vida no ambiente ribeirinho, expressam sua indignação quando são violados na sua intimidade e ou nos seus direitos fundamentais, embora nem sempre sejam ouvidas, além de transmitirem uns aos outros suas formas de realizarem as ações cotidianas, das mais simples às mais complexas, se mostram importantes mecanismos de promoção da cultura, sem contar que a oralidade se constitui em um ato não apenas de ensinar, mas também de aprender, favorecendo a construção e a solidificação da cultura.

1.3. As crianças ribeirinhas: identidade e suas práticas culturais

Para desenvolver uma análise mais detalhada sobre a infância, as crianças ribeirinhas e as culturas infantis foi necessário recorrermos aos dados de nossa pesquisa de campo realizada nos anos de 2015 e 2016, cujos levantamentos mostram que "[...] as crianças, ao seu modo, são produtoras de culturas infantis, e é no espaço de suas manifestações culturais que se torna visível a identidade da infância e a diversidade das crianças em relação aos adultos" (Capela & Júnior, 2012, p. 128).

Consideramos que os aspectos que compõem a infância e as crianças ribeirinhas - a relação que estabelecem com seus pares e os adultos, as histórias fantásticas e os *causos* que contam, a crença, a maneira de se vestir, de comunicar, de brincar, de trabalhar, de aprender - são importantes para a compreensão da identidade desses sujeitos (Sousa, 2014) e suas culturas infantis, visto que "[...] as crianças, por terem uma enorme plasticidade da renovação das formas e dos conteúdos, poderão propor e sugerir outros modos de ver o mundo que não aqueles cristalizados nas culturas dominantes" (Sarmento, 2003, p. 6).

Na infância existem aprendizados que fazem parte do universo das crianças, compondo as culturas infantis, sendo o brincar um dos mais pertinentes. Entretanto, ele não é a única demonstração desta, existem outros aprendizados ou práticas que formam o mosaico da infância. Em nossa pesquisa emergiram alguns desses aprendizados que foram organizados em categorias de análise, cada categoria englobando uma série de práticas que não estão separadas umas das outras, mas entrelaçadas, o que possibilita a produção da cultura infantil.

Nos discursos analisados nas fontes etnográficas (desenhos, bilhetes, fotografias, filmagens, registro de campo e conversas informais), além da observação participante, emergiram nessa etnografia com crianças ribeirinhas as seguintes categorias: a) natureza, b) corpo, e c) vivências culturais. Tais categorias estão intrinsecamente relacionadas às vivências das crianças, possibilitando experiências diversas; desta maneira "[...] a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas [...]" (Sousa, 2014, p. 50).

Trazemos à baila o termo *práticas culturais infantis* no plural, pois são muitas práticas que advêm das mais diversas culturas infantis, que por sua vez se constroem nos universos de tantas infâncias (Canavieira & Calderon, 2011). Adotamos o termo no plural

por considerar que existem práticas diversificadas que se constroem no cotidiano das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara, que compõem a dinâmica de seus afazeres.

As categorias aqui suscitadas correspondem ao conjunto de ações realizadas pelas crianças todos os dias, de modo sucessivo e contínuo na Vila do Piriá. Não há o término de uma categoria para o começo de outra, elas estão permanentemente juntas, o que dá o tom da existência naquele espaço geográfico.

Corsaro (2002, 2011) e Pereira (2011) consideram que as crianças, como atores sociais, tomam para si os elementos do mundo social dando a eles novos sentidos e significados, contribuindo mútua e ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto. As crianças não são passivas diante das culturas que estão a sua volta, mas estão sempre ávidas a ressignificá-las.

Neste sentido, Corsaro (2002, 2011) propõe a substituição do termo socialização por *reprodução interpretativa*. *Interpretativa* no sentido de que as crianças criam e interagem por intermédio de suas culturas de pares através das informações colhidas do mundo adulto, de maneira a compreender seus interesses comuns (Corsaro, 2002; Pereira, 2011). *Reprodução* significando que as crianças não apenas incutem a cultura, mas colaboram ativamente para produção e mudança cultural (*Idem*).

Assim, as práticas culturais das crianças ribeirinhas estão atreladas aos elementos dos quais elas foram se apropriando do ambiente social. O corpo precisa de cuidados e há técnicas para que ele seja bem tratado, sendo o banho de rio o mais presente na Vila do Piriá. As técnicas de alimentação, diretamente relacionadas ao alimento consumido por quase a totalidade da população, o açaí, que é parte integrante da refeição diária.

Uma das práticas culturais mais representativas na constituição familiar é o ato de tomar a bênção, considerado uma atitude de respeito e temor aos mais velhos - o contrário se configura como um ato de afronta e rebeldia (Pires, 2007). Não é uma prática relacionada a uma denominação religiosa, mas é uma prática cultural integrada ao cotidiano, na Vila.

As vivências nas narrativas fantásticas desafiam as crianças a trazerem o mundo dos encantados, do mágico, dos elementos irreais, para sua realidade, incorporando-os ao seu cotidiano sem precisar dar explicação alguma (Niels, 2014). Nesse cenário os encantados (Loureiro, 2000) são seres temidos que habitam as profundezas do rio, e que são considerados como pertencentes àquele espaço, seres que jamais sobreviveriam em outro lugar, senão no Piriá.

Entretanto, na Amazônia, as práticas têm se modificado, ou seja, as crianças mantêm o exercício da prática, mas à maneira delas, criando novos ou dando outros sentidos a elas, o que pode provocar mudanças no mundo adulto, tanto social como cultural (Corsaro, 2002, 2011).

Também Sarmento (2003) deixa claro que as culturas da infância se constituem em um elemento que diferencia da categoria geracional, pois "[...] refere-se à existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das dos adultos, embora, também, interdependentes destas" (Pereira, 2011, p. 33). Nesses termos consideramos que as culturas da infância ribeirinha, ainda que tenham suas bases na cultura dos adultos, possuem elementos que formam a sua própria cultura, merecendo destaque a relação que estabelecem com a natureza, uma vez que grande parte de suas práticas tem algum vínculo com a água ou a floresta.

2. Considerações finais

Quais os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA? Para responder a essa questão, partimos do princípio de que as crianças das águas (Coelho, Santos & Silva, 2015), aquelas que conhecem seu espaço e nele determinam seus lugares (Lopes & Mello, 2009), o tempo de subida e descida das marés, época de plantar e colher o açaí e outros frutos, compreendem a geografia amazônica que se liga à imensidão das matas e às centenas de rios e igarapés, levam junto a cultura das gerações passadas que se manifestam nas suas práticas culturais, são sujeitos plenos de direitos, com capacidades de expor suas opiniões com clareza, pessoas que produzem cultura e ao mesmo tempo são nelas produzidas, são críticas e subvertem a ordem daquilo que consideram ser necessário a sua vida, ao seu bem-estar, mesmo que haja uma ordem social adultocêntrica dizendo o contrário (Kramer, 2011).

Tratamos a temática infâncias na Amazônia enquanto categoria social que converge para uma discussão mais ampla das infâncias no norte do Brasil, no território nacional, na América Latina e no mundo, emparelhada com os Estudos Sociais da Infância, sobretudo com a Sociologia da Infância, a qual aborda essa categoria social a partir de um paradigma que mostre o *lugar* que a criança ocupa na sociedade e compreenda suas maneiras de expressão partindo dela própria.

O estudo possibilitou trazer as crianças, tão ausentes da história da Amazônia, para outro patamar – o de protagonistas - que possuem saberes atrelados aos seus modos de vida, presentes na maneira como brincam, manifestam suas culturas, nas vivências na escola e na igreja, na afetividade, no envolvimento com a família, com seus pares e com o meio ambiente – com o mundo.

As questões que emergiram nessa etnografia com crianças ribeirinhas dizem respeito à identidade desses atores-crianças, formada, no decorrer da vida, por meio de processos inconscientes, ressaltando-se que continua inacabada, em processo e formação constante (Hall, 2006), e que se dá num determinado lugar.

As crianças são produtoras de culturas, dão sentido ao mundo que as cerca; elas não sabem menos que os adultos, sabem outras coisas, outros saberes (Cohn, 2005). Nosso desafio foi ouvir as crianças, valorizando o que diziam, com olhos e ouvidos sempre atentos a tudo e a todos que as cercavam e àquilo a que faziam referências; nada foi desprezado, mas compôs uma rede de significados que nos ajudaram a compreender o que estavam a pronunciar.

A oralidade é acompanhada de movimentos corporais que reforçam o que estão a dizer; as palavras/expressões, à medida que são pronunciadas, são acompanhadas pelo corpo por meio das técnicas de falar e se movimentar ao mesmo tempo.

No dia a dia as ações realizadas pelas crianças são variadas e estão diretamente ligadas a fazer roça, cortar madeira, remar, caçar e pescar, o que faz com que o corpo se movimente por inteiro, exigindo técnicas corporais específicas para o exercício dessas atividades.

Analisar a infância e a criança ribeirinha da Amazônia Marajoara sob o arcabouço dos Estudos Sociais da Infância numa perspectiva emancipadora revelou quem são e como vivem as crianças da Vila do Piriá. O sentido maior que dão as suas práticas é enfrentar o dilema de que *"são"* e não *"serão"*; que existem com suas especificidades, cidadãos com voz que ecoa na floresta e nas águas, que firma e reafirma suas identidades - *"Sou deste lugar"; "Vivo aqui"; "Gosto de tomar banho aí no Piriá"; "Nem penso sair daqui"; "É bom ser criança aqui, a gente brinca pra caramba"; "Nem fale até, quero ficar aqui até ficar velhinho e morrer"; "Vou pra onde? Aqui tenho casa, pai, mãe*

e todo mundo" (Registro de Campo - 5/11/2015). Exemplos não faltam para ilustrar a forma de ser e estar das crianças no território amazônico, que se contrapõe aos conceitos estabelecidos pelo sistema no qual as crianças não sabem "nada", ou sabem muito pouco de si.

Em síntese, o estudo revelou que as crianças ribeirinhas apreendem saberes que norteiam suas práticas culturais e sociais cotidianas, ainda que a situação de miséria a que estão submetidas comprometa o seu pleno desenvolvimento. Com muita propriedade dizem do seu espaço geográfico, dos seus modos de vida em plena Amazônia de forma clara, objetiva e afetuosa, com a cultura oral se sobrepondo à cultura escrita, gerando desse modo outra história, escrita sob a ótica das crianças com fatos que marcam suas vidas de atores sociais.

Referências Bibliográficas

Alves, L. M. S. A. (2007). A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: Traços da mitopoética amazônica. In L. M. S. A. Alves (Org.), *Educação infantil e estudos da infância na Amazônia* (pp. 133-167). Belém: EDUFPA.

Alves, L. M. S. A. (2014). A infância em construção: As fontes de investigação. In S. M. S. Araújo, L. M. S. A., Alves, & S. J. N. Bertolo (Orgs.), *Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e política* (pp. 35-52). Belém: EDUEPA.

Alves, V. F. N. (2003). *O corpo lúdico Maxacali: Segredos de um "programa de índio"*. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/Arte.

André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papiros.

Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante* (J. Fonseca Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.

Canavieira, F. O., & Caldeiron, A. C. (2011). Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: Vistas, ouvidas e citadas. In GEPEDISC – Culturas Infantis (Org.), *Culturas infantis em creches e pré-escolas: Estágio e pesquisa* (pp. 153-170). Campinas: Autores Associados.

Capela, P. R. C., & Júnior, E. M. (2012). Memórias pedagógicas das práticas corporais em assentamentos do MST de Santa Catarina. In M. G. Arroyo, & M. R. Silva (Orgs.), *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp. 105-130). Petrópolis: Vozes.

Coelho, W. N. B., Santos, R. A., & Silva, R. M. N. B. (2015). *Educação e diversidade na Amazônia*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar do 'faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas, 17,* 113-134. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Gráficas Hurope.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Cidades: Pará - Curralinho*. Recuperado de http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150280.

Kramer, S. (2011). Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In L. C. Bazilio, & S. Kramer. *Infância, educação e direitos humanos* (pp. 93-118). São Paulo: Cortez.

Loureiro, J. J. P. (2000). *Obras reunidas* (vol. 4). São Paulo: Escrituras Editora.

Lopes, J. J. M., & Mello, M. B. (Orgs.). (2009). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas": Dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelle.

Mattos, C. L. G. (2011). Estudos etnográficos da educação: Uma revisão de tendências no Brasil. In C. L. G. Matos, & P. A. Castro (Orgs.), *Etnografia e educação: Conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB.

Moraes, E. M., & Alves, L. M. S. A. (2014). A infância camponesa na Amazônia na visão de crianças de um assentamento no Pará. In S. M. S. Araújo, L. M. S. A., Alves, & S. J. N. Bertolo (Orgs.), *Pesquisa e educação na Amazônia: Reflexões epistemológicas e política* (pp. 303-311). Belém: EDUEPA.

Niels, K. M. L. (2014). Fantástico à brasileira: O gênero fantástico no Brasil. In R. F. Silva, A. V. C. Júnior, F. M. Busquet, J. L. P. Couto, & R. I. P. S. Lima (Orgs.), *Anais do V Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras, Estudos de Literatura* (pp. 182-196). Niterói: Universidade Federal Fluminense. Recuperado de http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VSAPPIL-Lit/article/view/201/107.

Oliveira, J. S. B. (2015). *Os ribeirinhos da Amazônia: Das práticas em curso à educação escolar*. *Revista de Ciências da Educação*, *32*, 73-95. Recuperado de http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/390.

Pires, F. F. (2007). *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semi-árido nordestino* (Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, Brasil). Recuperado de http://www.dominio publico.gov.br/download/texto/cp036961.pdf.

Pereira, R.. F. (2011). *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil). Recuperado de http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/ 28813.

Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, *12*(21), 51-69. Recuperado de https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467.

Sousa, E. L. (2014). *Umbigos enterrados: Corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância.* (Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil) Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130980/332919.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Jovens estudantes açorianos em transição para o ensino superior no continente português: Uma análise exploratória a partir de uma sociologia da individuação

Kelly Medeiros
Universidade do Algarve, Portugal
kelly_medeiros_91@hotmail.com
Bernardete Sequeira
Universidade do Algarve e CICS.NOVA, Portugal
bsequei@ualg.pt
João Eduardo Martins
Universidade do Algarve e CICS.NOVA, Portugal
jrmartins@ualg.pt

Pretende-se com esta comunicação apresentar os resultados iniciais de uma primeira incursão exploratória no terreno, de uma investigação sociológica em curso, em torno dos processos de transição dos jovens estudantes Açorianos para o Ensino Superior no Continente Português. Este objecto sociológico é aqui encarado a partir de uma tripla transição. A transição estudantil para o Ensino Superior, a transição de um contexto insular para um contexto continental e a transição destes jovens estudantes para a vida adulta. Do ponto de vista teórico, o olhar que é lançado sobre este fenómeno social, ganha a sua pertinência analítica a partir de uma Sociologia da Individuação, com centralidade do conceito de prova e a análise centra-se nos desafios, nas provações, nos suportes e nos obstáculos que enfrentam os jovens estudantes açorianos face a esta tripla transição. Segue-se uma metodologia qualitativa com recurso à entrevista semi-estruturada como principal técnica de recolha de dados. Os primeiros resultados exploratórios indicam que a saída dos jovens estudantes açorianos está marcada pela relação forte entre constrangimentos societais e as margens de escolha individual que estruturam as suas opções. Constata-se uma perceção do Ensino Superior como um mecanismo importante de valorização futura das suas vidas e como canal de mobilidade social ascendente. A saída dos açores é percebida como uma aventura que lhes pode trazer vantagens sociais em relação à escolha pela permanência nas ilhas. A saída da casa dos pais, mesmo quando são estes os principais suportes emocionais e financeiros das suas vidas, é sentida como um momento importante na construção da sua autonomia, durante o processo de transição para a vida adulta.

Palavras-chave: Estudantes Açorianos; Transições; Ensino Superior.

Introdução

Pretende-se neste texto apresentar os resultados iniciais de uma primeira incursão exploratória no terreno, de uma investigação sociológica em curso, em torno dos processos de transição dos jovens estudantes açorianos para o Ensino Superior no Continente Português. Este objecto sociológico é encarado a partir de uma tripla transição. A transição estudantil para o Ensino Superior, a transição de um contexto

insular para um contexto continental e a transição destes jovens estudantes para a vida adulta. No âmbito da comunicação apresentada no III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, vamos explorar as dimensões da transição dos jovens açorianos para o Ensino Superior a partir da compreensão das motivações que os levam a procurar este nível de ensino no Continente e da saída dos jovens estudantes dos Açores para o Continente. Do ponto de vista da orientação teórica o objecto de estudo foi enformado a partir de uma Sociologia da Individuação (Martuccelli, 2006) com centralidade do conceito de *épreuve* (prova). Segundo Martuccelli (2006, p. 12) as provas são *"*os desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são confrontados a enfrentar*"*. Este conceito permite perceber como os indivíduos fazem face às provações com que se deparam nas suas existências individuais num determinado contexto socio-histórico. A Sociologia da Individuação é uma macrosociologia que partindo das existências individuais permite perceber como uma sociedade produz determinado tipo de indivíduos a partir de uma singularidade societal específica e articula as dimensões micro e macro do social assim como a história e a biografia. O processo de escolarização dos estudantes açorianos está marcado por uma vulnerabilidade dos jovens na sua relação com a escola uma vez que este território se caracteriza por fortes desigualdades sociais e educativas, com um abandono escolar precoce com valores acima da média nacional, taxas de insucesso escolar elevadas e trajetórias escolares que evidenciam um número muito expressivo de alunos com percursos de reduzida longevidade escolar (Diogo, 2016). É neste contexto fortemente desigualitário, por um lado, e atravessado por uma forte individualização das relações sociais, por outro lado, que se torna pertinente a Sociologia da Individuação como forma de abordagem sociológica a esta problemática. Segundo Martuccelli (2006, 2010) a escola e a família são duas das principais provas com que se defrontam os indivíduos nas sociedades ocidentais contemporâneas, o que confere primordial importância à compreensão dos processos de transição dos jovens açorianos para o Ensino Superior assim como dos significados da saída de casa para o Continente. Do ponto de vista metodológico, o estudo segue uma metodologia qualitativa com recurso à entrevista semi-estruturada como principal técnica de recolha de dados. O material empírico recolhido foi objeto de tratamento a partir de uma análise temática de conteúdo, onde se partiu das principais dimensões analíticas para a construção categorial. Procurou-se conhecer as perspetivas dos jovens estudantes açorianos em profundidade e não se privilegia o conhecimento em extensividade.

Um mergulho exploratório nos resultados da investigação

Os primeiros resultados exploratórios indicam que a saída dos jovens estudantes açorianos para o Continente Português está marcada pela relação forte entre constrangimentos societais e as margens de escolha individual que estruturam as suas opções. Constata-se uma perceção do Ensino Superior como um mecanismo importante de valorização futura das suas vidas e como canal de mobilidade social ascendente. A saída dos Açores é percebida como uma aventura que lhes pode trazer vantagens sociais em relação à escolha pela permanência nas ilhas. A saída da casa dos pais, mesmo quando são estes os principais suportes emocionais e financeiros das suas vidas, é sentida como um momento importante na construção da sua autonomia, durante o processo de transição para a vida adulta.

As motivações na escolha do curso e das instituições de Ensino Superior

Um primeiro aspeto importante para a compreensão das escolhas dos jovens estudantes açorianos que procuram as instituições de Ensino Superior no Continente Português é que essa escolha é marcada por um dilema. Escolher o curso que se ambiciona significa na maior parte das vezes que se tem que abandonar a Região Autónoma dos Açores e partir para o Continente. Ficar nos Açores significa que se abdicou de seguir os seus projetos de vida para ficar nos seus territórios de pertença junto da sua família. Ir para *"fora"* significa *"deixar tudo para trás"* em busca de um novo destino de vida. A escolha não é fácil e está marcada pela incerteza, pela indecisão e pela ambivalência. Parte-se com a consciência de que ficar pode significar reduzir as oportunidades de vida futura. Os excertos das entrevistas são muito ricos na demonstração desse dilema. Como nos diz uma das entrevistadas: "O meu problema foi mesmo a indecisão, era decidir entre ir para o curso que ambicionava, que era jornalismo ou ficar onde queria, que era nos Açores. Como sabes, provavelmente, não existe cá esse curso." Ou ainda esta outra:

> É uma sensação agridoce, porque por um lado é ok, excelente, entrei no que queria, onde queria, maravilhoso mas por outro lado era, é pá, vou ter que deixar tudo para trás para ir, custa imenso, mesmo muito, mas o que eu sempre pensei foi ok, eu estou a fazer o que é melhor para mim por isso não vou deixar outros sentimentos porem-se no meio, por isso sim, foi isso.

Para alguns destes jovens esta é uma escolha muito informada. Provenientes de famílias com um bom capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Bourdieu, 1979) mostram ter um bom conhecimento do valor e das hierarquias do labirinto escolar (Berthelot, 1983). As escolhas não se fazem ao acaso, há um trabalho prévio de pesquisa apurada sobre as possibilidades em aberto no sistema de Ensino Superior de forma a fazer as escolhas de maior valor escolar e social.

> Comecei a pesquisar, comecei a ver todos os cursos que tinham a ver com isso, as possíveis saídas…e aí fiz a minha decisão (…) então falei com o meu tio que estava em Lisboa, falou-me de como é que era o ensino, obviamente também fiz pesquisa…incluindo na Faculdade do Porto, na Faculdade de Ciências de Lisboa e foi muito à base disso, pesquisa, ver saídas profissionais e ver como é que as pessoas que tiveram formação nessa faculdade se saiam no mercado, ou seja, qual era a Faculdade que tinha melhores investigações a nível nacional, internacional e ver quais eram os engenheiros, no caso eu queria tirar Engenharia, quais eram os engenheiros com mais destaque e em que Faculdade é que eles se tinham formado, com base nisso tomei a minha decisão.

Para outros, representados em minoria no conjunto dos nossos entrevistados, a escolha é pouco informada e mais se assemelha a uma opção aleatória à maneira de um tiro que se faz no escuro. Não se sabe bem ao que se vai mas arrisca-se a partida para fora num caminho que se escolhe percorrer sem saber muito bem aonde nos vai levar.

> Quando a gente procura os cursos normalmente procura aqueles que, pronto, não são assim esquecidos, digamos assim e pronto, depois comecei a informar-me, vi que afinal gostava mais daquilo do que mecânica, fui para aquilo, mas não fazia a mínima ideia para onde queria ir.

Para aqueles cuja escolha está marcada pela preferência de saída dos Açores em direcção às Instituições de Ensino Superior do Continente esta preferência associada a esta decisão é facilitada pelas condições socioeconómicas das famílias. A estabilidade do suporte económico da família permite uma escolha feita com maior convição e certeza e permite a elaboração de estratégias com um elevado grau de probabilidade de assegurar a escolha pretendida. O mercado privado do Ensino Superior abre-se como espaço de possibilidade para concretizar os objetivos pretendidos.

> É assim, não tive assim muita dificuldade, porque o que eu queria mesmo era mesmo Nutrição, portanto, à partida eu sabia que na pública a primeira que eu poria era mesmo no Porto, porque à partida para mim a [ilha] Terceira estava um bocadinho fora de questão porque não queria mesmo e, portanto, coloquei-a na segunda opção por descargo de consciência. Depois, a privada foi uma forma de assegurar que de certeza absoluta entrava no curso que queria, foi um bocadinho mais por aí, pronto, obviamente porque também os meus pais também tinham possibilidades, isso não há dúvida, mas foi mesmo porque era o curso que eu queria e, portanto, foi para garantir que tinha vaga, digamos assim. Na pública fiquei em Lisboa…, mas era em Dietética, enquanto que na privada eu tinha ficado mesmo em Ciências da Nutrição, que era mesmo aquilo que eu queria. E então a opção foi mesmo pela Nutrição.

A escolha de uma parte dos jovens estudantes açorianos está ainda marcada pela procura dos cursos e das instituições de prestígio. Procuram-se os cursos e instituições do Continente com melhores saídas profissionais. Faz-se pesquisa sobre a qualidade da investigação científica que se faz nas instituições de Ensino Superior. Chega-se a fazer pesquisa sobre a reputação dos diplomados já formados pelas instituições procuradas. Procuram-se os cursos e instituições de maior renome. Faz-se pesquisa e consulta dos planos de estudo do curso.

> Já sabia que queria ir para Arquitetura, não sabia bem se queria ir para Lisboa ou para o Porto…, entretanto mais amigos meus acabaram por ir para Lisboa e eu acabei por ficar mais inclinada para Lisboa, mas o Porto sempre foi muito importante porque tem um grande renome em Arquitetura. Agora, porque é que eu escolhi em Lisboa a Faculdade de Arquitetura? Porque essa é mais conhecida lá fora, achei que fosse simplesmente alguma coisa que podia dar-me algum tipo de valor depois.

> Comecei a pesquisar, comecei a ver todos os cursos que tinham a ver com isso, as possíveis saídas…e aí fiz a minha decisão (…) então falei com o meu tio que estava em Lisboa, falou-me de como é que era o ensino, obviamente também fiz pesquisa…incluindo na Faculdade do Porto, na Faculdade de Ciências de Lisboa e foi muito à base disso, pesquisa, ver saídas profissionais e ver como é que as pessoas que tiveram formação nessa Faculdade se saiam no mercado, ou seja, qual era a Faculdade que tinha melhores investigações a nível nacional, internacional e ver quais eram os engenheiros, no caso eu queria tirar Engenharia, quais eram os engenheiros com mais destaque e em que Faculdade é que eles se tinham formado, com base nisso tomei a minha decisão.

Os discursos dos entrevistados são reveladores de uma forte valorização do Ensino Superior. Este nível de ensino é percebido como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional futuro, faz parte de uma estratégia de acesso a uma melhor empregabilidade, ao acesso a um capital social rentável no futuro e insere-se numa estratégia de manutenção ou melhoria da posição social dos indivíduos e suas

famílias (Vieira, 2003). Quer na sua dimensão instrumental, no reconhecimento do valor de raridade e de utilidade social dos diplomas de Ensino Superior, quer na sua dimensão mais expressiva, a passagem pelo Ensino Superior como meio de realização de si e como forma incontornável de concretizar os projetos de vida pessoais, os jovens estudantes açorianos entrevistados valorizam fortemente o acesso a este nível de ensino.

> Eu também tenho alguns objetivos definidos e quero ao máximo possível conseguir concretizá-los e a verdade é que para concretizá-los preciso de ter níveis de estudo, não podia ficar com o 12º (…) a licenciatura e depois mais tarde o mestrado são níveis que eu tenho que obrigatoriamente de ter para conseguir chegar onde quero, não é que não os quisesse tirar, mas tenho que os tirar para ter mais conhecimento e orientação que é sempre bom também ter outra orientação porque eu só tinha em São Miguel e ir para o Continente é bastante diferente, eu tenho outros professores, outros colegas, é muito diferente.

As escolhas dos jovens são também marcadas pela influência da rede de relações sociais em que circundam. Desde logo a forte influência da rede de relações familiares, mas também em alguns casos a influência dos professores ou até a influência de um processo de socialização antecipada próximo da área do curso.

> Surgiu inicialmente, porque é assim, a minha mãe sempre trabalhou num Centro de Saúde (…)…e às vezes saia da escola e ia ter com a minha mãe mesmo ali perto da nossa escola e também porque a minha irmã também foi para área da Saúde, depois pronto, também tenho alguns familiares neste curso mesmo e pronto, sempre foi aquela curiosidade, também tipo, às vezes eu ficava muita vez doente e tudo o mais, fui muita vez para os hospitais, e pronto, também era o ambiente em si e pronto e ao longo do tempo fui adquirindo aquele bichinho que às vezes a gente tem dentro da gente, para conhecer, para saber (…).

Quanto ao percurso escolar anterior, percecionado a partir da perspetiva dos próprios actores entrevistados, podemos encontrar três tipos-ideais. Um primeiro tipo, caracterizado por percursos de excelência escolar que desembocam naturalmente no Ensino Superior; Um segundo tipo, caracterizado por percursos de sucesso escolar com altos e baixos que permitem que os jovens estudantes entrevistados possam seguir em frente nos seus projectos de vida e um terceiro tipo, transversal aos outros dois atrás identificados que revelam que para estes jovens há mais vida para além da escola e que se caracterizam por serem percursos que conciliam as actividades curriculares com actividades extra-curriculares.

A saída dos Açores: Em direcção a um admirável mundo novo

Quanto às motivações dos jovens para saírem para o Continente estas resultam de razões de diversa ordem. Podem sair simplesmente porque não existe o curso pretendido nos Açores, podem associar a isso uma vontade de partir à aventura e querer experimentar uma experiência de vida fora dos Açores, por vezes resultante da influência das suas relações de sociabilidade em que os seus amigos ou familiares já passaram por essa mesma experiência marcada pelas vivências no Continente e isso acaba por despertar essa aspiração ou a saída pode ainda ser motivada pelo desejo de uma vida mais autónoma e independente fora da alçada da família e dos pais. A saída para fora das ilhas é ainda

perspetivada como oferecendo um caminho que pode levar a melhores oportunidades individuais e sociais de vida.

> Eu via os meus primos que são mais velhos e achava imensa piada ir para fora e estudar fora e depois estar sempre em viagens e pronto, crescer sozinhos e tudo o mais. Claro que eu não sabia que ia ser tão difícil, mas sempre tive essa ideia e depois pronto, era porque na ilha era um bocadinho complicado, pois sempre me disseram que Engenharia nos Açores não era lá muito bom, para eu sair, depois juntando o útil ao agradável não tinha o meu curso, depois pronto, eu sempre gostei muito do Continente, portanto decidi "vamos experimentar" claro que não sabia que ia ser assim tão complicado, mas pronto [risos].

A experiência de saída dos Açores está imbuída de diferentes significações para estes jovens que saem das ilhas para estudar para o Continente. Para alguns a saída dos Açores é um sonho concretizado. Algo que se desejava há muito e que se torna uma realidade.

> A minha reacção quando eu vi a colocação, eu dei pulos de alegria, eu já tinha a mala feita e já tinha marcado as passagens antes sequer de saber da candidatura, eu estava inquieta para ir embora, eu estava a passar uma fase má da minha vida, então eu queria mesmo mudar de ambiente, então ir para a universidade era mesmo o que eu queria. E eu fui para Coimbra mesmo, tipo, com um sorriso na cara, mesmo tipo ansiosa.

Para outros trata-se de uma saída natural. Na família outros já tinham anteriormente saído para fora das ilhas e isso faz com que a saída se torne um destino já esperado. A saída faz-se seguindo a ordem natural das coisas e é sentida como positiva.

> Eu acho que consegui lidar com bastante neutralidade, até porque eu tenho uma irmã que é mais velha que eu e já tinha feito o mesmo…também foi estudar para o Continente, por isso vi um pouco como é que foi, não é? Mas também já estava consciencializado que ia ter que sair porque tendo escolhido música, eu sabia que em São Miguel não ia ser de certeza, por isso também já tinha essa noção, e pronto, tinha uma ambição e continuo a ter, de ir aprender outras coisas e conseguir aprender o máximo possível e sei que tinha de sair. (…) a minha mãe até achou, na altura, que foi com demasiada vontade, achava que eu queria sair de casa assim muito rapidamente. Mas foi, foi uma saída normal e acho que positiva.

Para outros dos entrevistados, a saída está a associada ao receio de um mundo novo, incerto e desconhecido. Trocar um mundo social conhecido, a que se pertence, por um admirável mundo novo desconhecido, é uma experiência que assusta. Do conforto e da estabilidade do lar onde não faltam os suportes familiares parte-se para um lugar desconhecido, sozinho, sem amigos e conhecidos e sem quaisquer laços sociais estabelecidos nos novos locais. O desafio não é fácil e chega a estar associado à ideia de medo.

> Eu acho que foi um bocadinho um misto de emoções, porque eu lembro-me perfeitamente que ainda no 12º ano eu e colegas meus andávamos, pronto, sempre a dizer ai que bom, para o ano vamos sair, e vamos pra fora, e não sei quê, mas depois de facto, quando chega a altura não é bem assim, a gente já pensa, é pá, se calhar estava bem onde estava porque pronto, é sempre aquela coisa de pensar, vamos para lá e vamos ficar um bocadinho sozinhos, né? Porque vamos ser ali largados, não conhecemos ninguém e vamos ter que começar a fazer amizades de novo, tudo de novo, e pronto

(…). (…) eu sempre pensei, bem, eu vou para lá, vou arranjar amigos, mas isso era sempre uma coisa que uma pessoa tem assim um bocadinho de medo, será que, pronto, se me vão aceitar, não vão aceitar (…).

Para alguns dos entrevistados a saída é marcada por um turbilhão de emoções contraditórias. A alegria de ter entrado no curso pretendido significa que se vai partir e deixar para trás muitos amigos, ficar longe dos pais e outros familiares, por vezes ficar longe dos namorados. Estar longe é estar perto dos projetos de vida sonhados. Estar perto é abandonar os projetos pessoais e profissionais e ficar longe dos sonhos de uma vida.

As dificuldades na hora de sair das ilhas para fora são de vários tipos. Para alguns deles as dificuldades de ordem financeira, uma vez que viver longe de casa significa um esforço financeiro muito forte para as suas famílias que têm que pagar viagens ao Continente, renda da casa, livros, propinas, alimentação, entre outras despesas incontornáveis. As dificuldades de ordem emocional relacionadas com a rutura ou afrouxamento dos laços sociais resultantes da separação abrupta dos pais, amigos e outros familiares e com a necessidade de ter que estabelecer novos relacionamentos sociais no local para onde se vai estudar e residir. A dificuldade associada a enfrentar um mundo novo e desconhecido onde é preciso descobrir novas coordenadas de tempo e espaço ou até de ritmo de vida. A dificuldade inicial de adaptação à rede de transportes para aqueles que vão para Lisboa e Porto é frequentemente mencionada e ainda a dificuldade relacionada com a incerteza do novo caminho escolhido e do sucesso do projeto de vida associado. Os suportes para a saída do Continente e para a adaptação ao novo mundo passam inevitavelmente pela família e em particular pelos pais. Quer do ponto de vista financeiro que do ponto de vista emocional os pais são fundamentais na resiliência para enfrentar o novo desafio.

Encararam muito bem (refere-se aos pais), aliás, se não fosse com o apoio deles eu acho que voltava para casa na primeira semana. Eles ligam-me todos os dias…quando eu fico um bocadinho mais stressada, quando eu perco a esperança, será que é mesmo aqui que eu quero estar, será que é esse o curso que eu quero tirar, eles estão sempre lá para mim, como também tiveram antes para o meu irmão e eles apoiam em tudo.

As estratégias para enfrentar as provações da saída dos Açores e da instalação num novo mundo também adquirem diversas formas. Por um lado, estratégias económicas de poupança de que é exemplo as limitações das viagens aos Açores durante o período de aulas. Por outro lado, estratégias que passam pela reconstrução dos laços sociais. Procura-se estabelecer novos laços de sociabilidade. Por exemplo, a praxe é percepcionada por estes jovens estudantes como uma oportunidade de rapidamente tecer uma nova rede de relacionamentos sociais e procura-se também estar com os outros de forma a não sentir saudades da família e dos amigos que se deixou ao longe ou para trás. Estar com os outros é uma clara estratégia de compensação da perca dos antigos laços sociais.

Foi mesmo obrigar-me a estar com as outras pessoas. Tinha que ser, se não, aqueles dias que eu me fechava no quarto só acabava por chorar, os dias ficavam mais complicados…se eu me obrigar a estar com as pessoas eu sei que estou distraída, elas conversam comigo, penso em coisas completamente diferentes e passa um bocado por aí. Ter de me obrigar a mim própria a estar com os outros.

A ida para o Continente é também sentida como uma importante provação que estrutura decisivamente o desenvolvimento da sua autonomia no processo de transição para a vida adulta. Passar a viver só, longe dos pais, sair do *"ninho"*, ser autor da sua vida (Dubet, 1996), sem ter a proteção dos pais por perto, é percecionado como um acontecimento marcante no curso das suas vidas.

Para finalizar

A transição dos estudantes açorianos para o ensino superior é um processo atravessado por dilemas, contradições e ambivalências que são típicas de uma *geração yô-yô* (Pais, 2001) que vive num contexto estrutural de subida das incertezas (Castel, 2009). Estes jovens estudantes entrevistados diferem nas suas propriedades sociais, aspirações escolares e expectativas sociais face ao seu futuro, de boa parte dos jovens dos Açores. Boa parte deles valoriza fortemente a escolarização de nível superior, age estrategicamente de forma calculista para aceder às instituições de Ensino Superior no Continente que lhes assegurem uma boa rendibilidade social, têm percursos escolares marcados pelo empenhamento no jogo escolar. Vêm os diplomas de Ensino Superior como parte importante dos seus projetos de vida futuros. A saída dos Açores faz-se com a perceção que as oportunidades de vida no Continente são superiores às que teriam se ficassem no arquipélago. Terminamos com uma nota metodológica. A nossa amostra é constituída maioritariamente por estudantes no feminino e por jovens provenientes de famílias que valorizam e apoiam a escolarização dos seus filhos. Sabemos que a escolarização dos jovens na Região Autónoma dos Açores é marcada por uma forte diferença e desigualdade de género (Diogo, 2016) pois as dinâmicas da escolarização penalizam fortemente o género masculino. Menos implicados, com menor nível de sucesso escolar, mais reprovações, maior abandono escolar precoce, os rapazes estão claramente a perder a corrida escolar. Por outro lado, as fortes desigualdades sociais nesta região traduzem-se também em fortes desigualdades escolares com uma marca forte das desigualdades de condição económica das famílias. A compreensão dos jovens estudantes açorianos que escolhem estudar no Continente permite perceber uma particularidade específica do conjunto dos jovens açorianos, mas não é de forma nenhuma o espelho da escolarização da maior parte do conjunto desta categoria social. Os resultados exploratórios do objeto sociológico aqui apresentado permitem-nos reforçar a ideia de que a *"juventude"* sendo uma invenção social recente do ponto de vista socio-histórico (Grácio, 1991) tem que ser compreendida na sua diversidade, no plural e nas suas formas singulares.

Referências Bibliográficas

Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants e la culture*. Paris: Les Édition de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reprodution. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Éditions du Seuil

Diogo, A. M. (2016). Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: Perfis de jovens açorianos. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(2), 329-357.

Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Grácio, S. (1991). Crise juvenil e invenção da juventude: Notas para um programa de pesquisa. In S. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa* (pp. 33-57). Porto: Afrontamento.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Éditions Armand Colin.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Éditions Armand Colin.

Pais, J.M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Vieira, M. M. (2003). *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação de Ciência e Tecnologia.

Conteúdo e forma escolar na perspectiva dos jovens

Sandra Luciana Dalmagro
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
sandradalmagro@yahoo.com.br

O artigo discute o conteúdo e a forma da escola na atualidade, considerando os sentidos atribuídos por estudantes. A pesquisa de campo se realizou em três escolas portuguesas: uma de localização periférica, outra voltada a setores sociais elitizados e uma terceira com métodos inovadores. Realizamos observações nas classes e grupos focais com estudantes. O suporte teórico advém sobretudo de Enguita (1989) e Vicent, Lahire & Thin (2001). As escolas de modo geral, mostraram-se bastante distantes dos jovens sendo alvos de duras críticas por estes. A relação dos jovens com a escola é preocupante, mas na escola de periferia ainda mais, pois os jovens não estão sendo preparados para serem sujeitos de suas vidas, resultando num sentido assistencial. A escola voltada às elites, mostrou-se ainda mais enrijecida, sofrendo grande rejeição. Aquela com proposta pedagógica inovadora se diferencia, por seus objetivos e público, construindo um ambiente educativo agradável e fecundo. Concluímos que a escola precisa ser transformada radicalmente para estar em sintonia com a juventude e os desafios da sociedade atual, mas o conjunto social igualmente precisa ser revolucionado pois, no limite, é este que modula o conteúdo, a forma e os sentidos que os sujeitos imprimem à escola.

Palavras-chave: Conteúdo e Forma escolar; Juventude; Teoria e Prática; Trabalho.

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa pós-doutoral a qual teve por objetivo investigar conteúdo e forma escolar e as possibilidades de sua transformação, considerando as mudanças no mundo do trabalho e as experiências escolares inovadoras. A pesquisa consistiu de estudos bibliográficos acerca da forma escolar em autores como Enguita (1989), Vicent, Lahire & Thin (2001), Pistrak (2000) e Shulgin (2013). Também foi realizada pesquisa de campo em três escolas da grande Lisboa: duas públicas, uma delas direcionada a estudantes pobres e de regiões urbanas periféricas e outra de localização central e perfil elitizado. Por fim, uma terceira escola, privada e marcada por metodologias inovadoras.

Neste texto debatemos o conteúdo e forma da escola em relação aos sentidos atribuídos pelos estudantes das três escolas pesquisadas. Realizamos observações em cinco classes de alunos, uma de 6º ano, duas de 7º ano, uma de 8º ano e uma turma de 9º ano, em suas diversas atividades. Em cada turma foi realizado um grupo focal com os estudantes, a partir de roteiro de questões previamente estabelecido.

Na primeira parte do texto articulamos o debate sobre o conteúdo e forma escolar e, num segundo momento, situamos as escolas pesquisadas, trazendo presente a fala dos jovens acerca de suas relações com a escola. Nas considerações finais rearticulamos o

debate teórico com os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, assinalando que outro conteúdo e forma escolar são possíveis e necessários.

Conteúdo e forma escolar: introdução ao debate

A noção corrente de conteúdo escolar está relacionada com os conhecimentos veiculados pela escola, em geral organizados em matérias ou disciplinas, referindo-se, portanto, à instrução e à cognição. Partimos do entendimento de que esta dimensão compõe o conteúdo da escola, mas a ela não se restringe. Em sentido alargado o conteúdo da escola se refere ao sentido, o porque ou para quê da existência da escola, o seu significado efetivo considerando a totalidade das relações que incorpora ou expressa. Podemos dizer que o conteúdo da escola, entendido de modo alargado, se refere à sua função ou sentido social. Isto não pretende diminuir a importância que a escola tem ou que gostaríamos que tivesse como espaço de socialização do conhecimento acumulado. Salientamos que a escola não somente transmite conhecimentos e cultura elaborados e nem o faz exclusivamente pela via da cognição. O conteúdo da escola incorpora e extrapola a socialização do saber.

Pensamos que a educação e a escola não se desconectam do todo social (Figueira, 1985), mas a relações entre parte e todo não ocorrem de modo direto ou linear. Podemos entender que a escola tem por função contribuir para a inserção social. Porém, está última não é um todo homogêneo e harmônico. É uma sociedade divida em classes e grupos. A escola distribui o conhecimento e promove a inserção social de acordo com as classes sociais e em acordo com as inúmeras hierarquias existentes socialmente, como já vastamente demonstrou a literatura educacional crítica. Entendemos que a função da escola é simultaneamente a inclusão e a exclusão, a participação e a subordinação, ou seja, inserção e participação como trabalhadores, em suas diversas formas, cuja participação ocorre nos estreitos limites da cidadania burguesa.

Em síntese, podemos dizer que a escola esta atravessada por um conteúdo que possui uma dimensão instrucional, que a grosso modo consiste em socializar os rudimentos da ciência e da cultura para inserção no trabalho e consumo, articulada à uma dimensão ético-político ou socialização nos valores e na moral burguesa. O conteúdo burguês da escola é o mesmo para capitalistas e trabalhadores, pois ambos vivem na mesma sociedade, ainda que em polos opostos, sofrendo por isso importantes mudanças a depender do público a que se destina. Para as elites o conteúdo instrucional tende a se encontrar mais estruturado, articulado e aprofundado, para os trabalhadores, tanto mais caótico e fragmentado quanto pior a condição econômica e social. Os valores e a moral burguesa igualmente precisam ser compartilhados para ambas as classes sociais, mas para os trabalhadores esta moral é mais restrita, enfatizando a obediência, a persistência, os deveres, enquanto para parte dos filhos das elites adquire um cunho mais aberto, priorizando a criação, a interpretação e o debate de ideias, como se depreende da leitura de Enguita (1989).

A realização ou se quiser a socialização deste conteúdo escolar pressupõe uma forma, realiza-se por meio de uma forma. Esta por sua vez não é indiferente em relação ao conteúdo. Costuma-se dizer que “a forma forma”, portanto está impregnada de conteúdo, possui conteúdo.

Para Manacorda (2000) e Rugiu (1998), a forma educativa predominante da Idade Média, era o aprender pela prática, “aprender a fazer fazendo”, diretamente no trabalho, na atividade. Já a forma escolar, generalizada sob a produção capitalista, marca

uma ruptura com a aprendizagem artesanal. A escola passa a ser o lugar de aprender conteúdos gerais, abstratos. O que Vincent, Lahire & Thin (2001) denominam forma escolar, consiste exatamente na separação entre o aprender e o fazer, entre teoria e prática, forma esta que se generaliza para além da escola, tornando-se característica dominante da socialização moderna. Essa forma escolar encontra sua melhor expressão no método da pedagogia tradicional, assentado na exposição do professor - portanto na verbalização - de conteúdos gerais e abstratos que necessitam ser assimilados pelo estudante, utilizando sobretudo a questionada repetição/memorização. Para Enguita (1989), porém, sob a aparência de que a escola ensina apenas por meio de ideias, da verbalização, há uma "face oculta": mais do que conteúdos a escola ensina relações sociais, posição corroborada por Shulgin (2013), para quem "a escola é uma relação". Nesta linha, Freitas (2014a) sugere que são objetivos da escola burguesa, em sintonia com a sociedade capitalista, a exclusão e a subordinação.

Para Enguita (1989), as relações sociais presentes na educação guardam um isomorfismo com as relações sociais de produção. Educação e escola ensinam "relações sociais de produção", uma vez que a escola é espaço onde se vivem relações sociais e não onde estas seriam apenas transmitidas verbalmente. Nas palavras do autor, a escola

> É cenário de uma trama de relações sociais materiais e organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado (Enguita, 1989, p. 137).

Deste modo o autor vai desenhando uma "face oculta da escola", onde mais do que conteúdos das artes ou ciências, a escola ensina relações sociais. A equação "mundo da produção e mundo da educação" se explica mais pelas similitudes das relações que encarnam do que pelo conteúdo das matérias escolares. Enguita estabelece um conjunto de características que revelam o isomorfimo entre a forma escolar e as relações sociais de produção burguesas, tais como a submissão e passividade dos estudantes, a imposição das regras e hierarquização entre as pessoas, o ensino simultâneo e grupos fixos, o controle rigoroso do tempo e dos espaços, a separação teoria e prática, o ensino verbalista e escolástico, a redução do trabalho escolar a trabalho abstrato, dentre outros aspectos essenciais para compreender a escola. Cabe assinalar que os estudantes pesquisados, a seu modo, percebem muitas destas características, formulando questionamentos à forma escolar.

As escolas pesquisadas e o que dizem os estudantes

Das três escolas pesquisadas cada uma possui um perfil distinto. A Escola 1 é uma escola pública, voltada à população periférica e localiza-se em município da grande Lisboa, local de residência de famílias com baixa renda, onde a violência e as drogas são mais evidentes. A escola se pretende inclusiva, sobretudo por receber populações marginalizadas e buscar acolhe-las.

Na Escola 1 há três tipos de turmas ou currículo, as regulares, as de Plano Curricular Alternativo (PCA) e a de Currículo Vocacional (CV). As turmas de PCA possuem o mesmo currículo das regulares, mas são destinadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou indisciplina, e que por isso são destinados às turmas de PCA nas quais, na prática, a avaliação é flexibilizada e os conteúdos são ensinados sem muito aprofundamento. Nesta escola há apenas uma turma de CV, no 9º ano. Essa

turma também é voltada aos estudantes com maiores dificuldades com o propósito de introduzir temas ligados ao mundo do trabalho, atraindo assim estudantes com mais idade e menor adequação à escola.

O trabalho dos pais ou responsáveis se diferencia bastante entre a turma regular e as de currículo alternativo. Na primeira os pais trabalham como professores, psicólogos, autônomos, na maior parte tendo frequentado curso superior. Nas turmas de currículo alternativo destaca-se o trabalho manual, mal remunerado, sendo frequente a presença de pais presos ou envolvidos em drogas. A vida que se leva fora da escola se reflete dentro da escola, na trajetória dos estudantes, evidenciando que grande parte dos problemas "de aprendizado" são antes problemas sociais mais amplos, ligados à renda, ao trabalho e às condições de vida como um todo.

Destaca-se o acolhimento e acompanhamento que a escola faz nos casos mais críticos, além de adaptações curriculares e avaliativas, tendo em vista a permanência dos estudantes mais vulneráveis na escola e sua inserção social como trabalhadores, ainda que precarizados. As duas turmas de currículo alternativo expressam com maior evidência o caráter da exclusão internalizada na escola, a busca por compensar as mazelas sociais via educação, voltando-as ao mundo do trabalho ou à permanência do estudante na escola. Trata-se de um claro exemplo da dualidade escolar inerente à dualidade social mais ampla ou do que Kuenzer (2007) chamou de inclusão excludente.

Em nossa avaliação, a escola é colocada numa situação limite onde a segregação e a exclusão é o destino final independente do caminho que adote. Se não faz a separação entre os alunos, não favorece à aprendizagem dos que apresentam situação mais favorável e acaba por aumentar as chances de reprovação e evasão daqueles em situação mais difícil, pois terá maior exigência de conteúdo e de disciplina. Ao separá-los, a escola consegue os manter por mais tempo, mas acaba por segregá-los em turmas onde os problemas disciplinares e de conhecimentos são potencializados. Os alunos permanecem mais tempo na escola, passam de ano e podem mesmo concluir o 3º ciclo[1], mas isto não os coloca em condições de igualdade em relação aos que concluíram o 3º ciclo nas turmas regulares. Entendemos que a permanência destes estudantes na escola e a conclusão dos ciclos básicos de estudo, é funcional ao sistema social capitalista, pois forma para o trabalho precário ao mesmo tempo em que permite amenizar os problemas sociais, controlando parcialmente sua explosão.

No conjunto da Escola 1, destaca-se o ensino centrado em sala de aula e um grande esforço docente para desenvolver as aulas, sobretudo nas duas turmas de currículo alternativo. Nestas, há ausência de ambiente de aprendizagem, a autonomia e iniciativa estudantil é quase inexistente, o barulho é constante e há enorme defasagem de aprendizado. São significativas as duas falas de estudante que expressam a relação com a escola, a condição social e seu horizonte futuro:

> A escola é chata e podre (Aluno, 7º ano).
> O que eu quero ser quando eu crescer? Eu quero ser o rei dos ladrões (Aluno, 7º ano).

Já uma na terceira turma desta mesma escola, denominada regular, encontram-se os estudantes mais adaptados socialmente e à escola. Nesta, o nível de conhecimentos é visivelmente superior, e há um ambiente mais favorável à aprendizagem. Porém o enfado dos estudantes também é presente.

[1] A conclusão do 3º ciclo em Portugal corresponde, no Brasil, à conclusão da Educação Fundamental.

Esta turma conseguiu expressar no grupo focal fortes críticas à escola. Mesmo sendo a turma mais adaptada, é a que mais questionou a estrutura escolar, o que atribuímos à capacidade da mesma em ler o mundo, o que se liga à sua condição econômica e cultural, privilegiada em relação às demais. Vejamos:

> Eu acho que nós estamos muito fechados na sala de aula enquanto no mundo, ou lá fora da sala de aula, podíamos aprender muito mais…. Há tanta coisa lá fora e nós só estamos a olhar pra um quadro e uma pessoa a explicar, enquanto nos poderiam levar a estes sítios pra nós aprendermos (Aluna, 7º ano).
> Na escola estão a nos mostrar que no mundo há demasiado sentido de hierarquização, porque, por exemplo, se um aluno queira falar que está descontente com alguma coisa não vai ser ouvido, mesmo que seja uma turma inteira a falar (Aluno, 7º ano).
> O que mudaria no mundo? O mundo! (Aluna, 7º ano).

Já a Escola 2, também pública, por sua história, localização, estrutura física e proposta pedagógica se destina à formação dos extratos superiores na hierarquia social. A continuidade dos estudos é a síntese de seu trabalho, daí o foco no conteúdo, nos testes e nas avaliações externas. O quadro docente estável e com vários anos de casa, assume na sua maioria os traços essenciais da pedagogia tradicional. A turma pesquisada de 8º ano não reflete a média das demais, na medida em que concentra os estudantes com maiores dificuldades escolares. Neste sentido a turma sente maior dificuldade de adaptação ao método da escola Os estudantes revelaram grande descontentamento com a escola, particularmente com relação à falta de voz e ao método de ensino.

A Escola é voltada ao prosseguimento dos estudos, com alto nível de exigência quanto aos conteúdos e à disciplina. A preparação para o ingresso no Ensino Superior é atribuída como principal marca da escola e seu ponto alto. O método tradicional ou clássico é o adotado e este conjunto assegura à escola sua condição elitizada. Há grande preocupação com o volume de conteúdos e em atender toda a extensão dos programas. A pressão dos exames externos reforça esta perspectiva.

> Nós professores não temos muito autonomia, os programas são fechados, nos limitam e tem conteúdos complexos que eu enquanto docente também sou capaz de interrogar porque transmitir isto, qual será o interesse efetivo nisto? Mas é fato que em disciplinas que tem uma avaliação externa, isto é, nacional, nós temos mesmo que cumprir aquilo, temos prazos, *times* (Professor C).

Na turma observada o perfil docente é bastante tradicional e distante dos estudantes. Não há uso de metodologias dialógicas, os conteúdos ensinados são pouco contextualizados.

> Os professores querem mesmo é despachar a matéria, não há tempo para nada. Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu que vá se lixar. Ao invés do professor tirar um bocadinho de tempo pra explicar, não! Ele passa tudo a correr, e depois vamos mal nas notas. Quando alguém diz que tem uma dúvida, ele diz "não temos tempo, não temos tempo" (Aluno, 8º ano).

A classe é organizada em carteiras individuais e enfileiradas e esta lógica não sofreu alteração no período pesquisado. Os alunos têm seu lugar na classe delimitado previamente. A rotina escolar do 8º ano desenvolve-se basicamente em sala de aula. No início dos trabalhos os professores colocam no quadro a lição, seu número e página, conforme o livro ou manual adotado. O conteúdo das diferentes matérias foi exposto, no

período observado, por meio da oralidade, projeção por *data show*, escrita no quadro ou leitura do manual didático. Inclusive duas aulas que ocorreram no espaço do laboratório o mesmo não foi usado enquanto tal. Os professores afirmaram que nesta turma não é possível desenvolver aulas com os equipamentos dos laboratórios pois a turma é muito indisciplinada. Já os alunos afirmaram que desejam aulas práticas e nos laboratórios, tornando as aulas mais interativas. As aulas seguem, portanto, predominantemente o modelo expositivo, centrado no professor. Este controla a palavra e reclama frequentemente para si a centralização ou coordenação dos trabalhos. Não presenciamos nenhum trabalho em grupo.

É visível que os alunos mal suportam boa parte das aulas. Enquanto os professores explanam à frente, parte da turma distrai-se com desenhos, celulares e conversas. Os estudantes solicitam frequentes autorizações para sair da sala para beber água ou ir ao banheiro. Até mesmo para jogar algo no lixo os alunos pedem autorização, mas esta atitude revela mais a tentativa de distrair-se e ao mesmo demonstrar respeito às regras. É frequente a exposição do conteúdo ser interrompida diversas vezes pelos mais diferentes fatores. Com alguma frequência os celulares são confiscados pelos professores e devolvidos ao final da aula. Para falar precisam levantar a mão, o que nem sempre funciona. Não há exercício de autonomia pelos estudantes ou a perspectiva de construí-la.

Diante das atitudes indisciplinadas dos alunos as ameaças dos professores são constantes. Alguns professores passam na carteira de cada aluno para verificar se a atividade orientada está sendo realizada. Mas o professor vira as costas e o aluno se transforma. A burla é permanente e a irritação do professor uma constante. Os alunos burlam o que para eles não tem sentido, prazer, ou cujas regras e dinâmica de funcionamento, no caso as da escola, não concordam. Os professores irritam-se pois não tem diante de si uma classe que os queira ouvir, que se comporte como eles pensam que deveria ser. A falta de diálogo efetivo é evidente.

Possivelmente percebendo este formalismo e impessoalidade nas relações, um professor entrevistado assim se expressa. “Esquecemos que os professores são seres humanos e tem seus sentimentos. A idade vais nos ensinando a ser mais tolerantes, não por demasiada seriedade em tudo. Mesmo ao tratar de temas sérios podemos fazer de um modo mais leve. Nesta situação os alunos aderem mais facilmente” (Professor C).

O tema da avaliação, e, mais precisamente dos exames externos é recorrente. Tais provas exercem efeito de padronização dos currículos e das formas de ensino, conforme Freitas (2014b). Isto se reflete no cotidiano escolar, possivelmente potencializado pela proposta e dinâmica desta escola. As avaliações são recorrentes e preocupação constante dos estudantes. Mas dizem, “o que decoramos, passou um dia ou dois e já esquecemos, só estudamos pros testes”.

> A Escola é morte! (Aluno, 8º ano).
> A escola é demasiada branca (Aluno, 8º ano).
> Estamos trançados numa prisão e não podemos fazer nada (Aluno, 8º ano).
> Os professores querem mesmo é despachar a matéria, não há tempo para nada. Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu que vá se lixar (Aluna, 8º ano).
> A escola podia fazer nos sentir mais integrados (Aluna, 8º ano).
> A nossa opinião parece que não conta. Eu acho que as pessoas deviam ouvir um bocado os alunos. As pessoas esquecem que nós estamos em crescimento, precisamos de falar, falar… (Aluna, 8º ano).

A Escola 3 é uma escola privada e funciona como uma cooperativa de educadores. A escola foi fundada em 1970 no contexto do Movimento da Escola Moderna em Portugal, porém assumindo maior ecletismo. Segundo Pintassilgo e de Andrade (2018) as principais influências da Escola se encontram em António Sérgio, John Dewey e Célestin Freinet.

Segundo o diretor da Escola esta tinha por ideário a organização cooperativa da sala de aula. Cerca de quatro anos depois o colégio se converte em uma cooperativa porque "entendia-se que não era legítimo pedir às crianças que trabalhem cooperativamente se os adultos que estão aqui a servirem de modelo não o fizerem também".

A escola está localizada em um bairro elitizado, de ruas arborizadas e vista para o Rio Tejo. A escola oferta Educação Infantil a partir dos 3 anos e o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, portanto até o 6º ano. A pesquisa foi realizada com a turma do 6º ano[1], ressaltando-se que nesta escola era a turma mais velha e que, portanto, melhor conhecia a metodologia da escola. O 6º ano esta composto por 28 alunos, mas a turma divide-se em Turma A e B, com 14 alunos cada, para a maior parte das aulas, mas também pode juntar-se a depender da atividade a ser desenvolvida.

A Escola 3 funciona em duas antigas grandes casas, adaptadas à condição de escola, fugindo aos padrões arquitetônicos escolares convencionais. Conta ainda com área verde e jardim em meio aos quais há um pequeno parque e um amplo espaço livre para as crianças brincarem. A escola de modo geral é bonita, assim como as salas de aulas e outros espaços. As salas dispõem de carteiras e cadeiras coloridas e para uso em duplas e em tamanho anatômico às crianças. Observamos que a disposição das carteiras na classe é bastante variada a depender da atividade realizada, mas o formato de grande mesa, círculo ou pequenos grupos/estações é frequente. A estrutura física conta com espaço de secretaria e sala de reuniões, cozinha e refeitório, sala de artes, biblioteca, entre outros espaços onde encontram-se fixados quadros e outras obras e também trabalhos dos estudantes. Nas salas de aula e refeitórios há amplas janelas ou portas de vidros que além de permitir a entrada da luz, deixam o espaço interno em maior comunicação com a área verde, oferecendo sensação de amplitude e liberdade.

Seu método está assentado na cooperação, diálogo e numa perspectiva mais integrada de conhecimento. Destaca-se também a realização pelas crianças de pequenos trabalhos na escola. As observações realizadas indicam a superação do ensino exclusivamente verbalista e simultâneo. O processo de ensino aprendizagem desenvolve-se num ambiente agradável, as crianças demonstram grande participação e interesse e busca articular o conhecimento a situações reais. A escola utiliza de diversas dinâmicas e metodologias e realiza frequentemente visitas de estudo. Também foram observadas mudanças no currículo escolar e a busca pela interdisciplinaridade. Estas questões são expressas nos depoimentos das crianças.

> Cada um faz a sua parte, há pessoas que limpam a sala, outros a casa de banho e os corredores, isto é organização comunitária, cooperação. Nós estamos divididos em vários grupos (Aluno, 6º ano).
> Até pode ser uma seca [chatice] termos que limpar a casa de banho, mas temos que nos habituar (Aluno, 6º ano).
> Esta escola é diferente das outras.... é uma escola única e especial (Aluna, 6º ano).

[1] Nesta turma os estudantes são crianças, diferente das demais turmas e escolas pesquisadas. O fator idade dos estudantes repercute na relação destes com a escola, o que aqui não é desconsiderado, porém se liga também a outros fatores como a condição social dos alunos e a perspectiva pedagógica da escola.

Nesta escola podemos sugerir regras. Construímos as regras coletivamente (Aluno, 6º ano).
Nesta escola é mais fácil de aprender porque tu não sentes que estas a aprender... tu estas numa sala, estas a brincar e a aprender.... depois tu chegas em casa e diz, olha, eu aprendi isto hoje (Aluna, 6º ano).
Eu falo com meus amigos e eles dizem que tem 40 alunos na turma e eu digo que na minha tem 14! (Aluna, 6º ano).
O que esta escola nos dá é tempo pra nós, mais tempo de intervalo e isto também serve pra repor as ideias, descansar a cabeça. E acho que aprendemos mais porque o cérebro descansa e quando o cérebro descansa estamos mais disponíveis pra aprender outras coisas (Aluno, 6º ano).

Considerações finais

À exceção da escola alternativa, que se propõe a rever seu conteúdo e forma, a pesquisa nos permite concluir que os jovens não gostam da escola, em particular da redução do ensino às aulas expositivas. A pesquisa revela que a escola está afastada dos jovens e estes desenvolvem uma aversão à escola, em particular às aulas monótonas. Mas se entendermos por escola além do espaço das aulas, podemos afirmar, em acordo com o que nos disseram os jovens, que eles gostam da escola (dos amigos, da sociabilidade), porém não gostam da forma como os professores ensinam. Seus depoimentos e comportamentos evidenciam que as aulas são maçantes ou quase insuportáveis. Esta forma de ensino afasta o jovem do conhecimento, implicando em posturas desinteressadas.

A pesquisa constata um profundo distanciamento da escola em relação aos jovens. A escola não os ouve, não sabe de seus interesses, não se abre para ouvi-los, não constrói as regras e dinâmicas com estes. A escola impõe uma forma única, o falante, o conteúdo e a avaliação. E isto numa fase da vida favorável para abrir-se ao diferente, onde se deseja entender e ser entendido, onde é necessário falar, fase tão fértil para aprender e construir. O preço a pagar ou a consequência necessária ou ainda a contradição deste processo se expressa como desinteresse, como bagunça e como burla.

Entendemos o conhecimento como algo fascinante e ligado à vida. Os jovens têm interesse pelo mundo ao seu redor, mas a forma como o conhecimento se coloca na escola não se articula com a vida, com a realidade, é um conhecimento morto. Não foi um aspecto que aprofundamos, mas vimos jovens curiosos e interessados, cujas questões não são acolhidas na escola ou não encontram espaço para serem formuladas. Pensamos que é possível outra forma de organização do processo ensino aprendizagem, outras formas de apropriação do saber historicamente acumulado, que tornariam as crianças e jovens ansiosos pela ciência e pela cultura, que mudaria a relação que hoje vem construindo com o conhecimento, com o mundo e com a escola.

Os grupos focais revelaram o anseio dos jovens por serem ouvidos e mostram que eles têm muito a dizer. Sob este aspecto a escola os subestima. Nos grupos focais os jovens denunciaram a escola, como a falta de democracia nas decisões e no uso da palavra, o confinamento em sala de aula, o conteudismo, o desrespeito com os estudantes, a existência de preconceitos e perseguições, etc. Os estudantes percebem, nas relações em que se encontram engendrados, conceitos complexos que a teoria educacional formula a partir destas mesmas relações.

A conclusão a que chegamos é de que a escola tal qual se encontra é expressão da sociedade burguesa, suas hierarquias e contradições, questões apontadas tanto pela

teoria educacional crítica, quanto pelo depoimento dos jovens. A pesquisa indica que a escola precisa ser transformada radicalmente para estar em sintonia com a juventude e os desafios de viver em uma sociedade crescentemente complexa e contraditória. Mas o conjunto social igualmente precisa ser revolucionado pois, no limite, é este que modula o conteúdo, a forma e os sentidos que os sujeitos imprimem à escola.

Referências Bibliográficas

Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Figueira, P. A. (1985). A educação de um ponto de vista histórico. *INTERMEIO* – Revista do Mestrado em Educação da UFMS. Campo Grande, *1*(1), 11-15.

Freitas, L.C. (2014a). Os empresários e a política educacional: Como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, *6*(1) 48-59. https://doi.org/10.9771/gmed. v6i1.12594

Freitas, L.C. (2014b). Os reformadores empresarias da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógica na escola. *Educação e Sociedade*, *35*(129), 1085-1114. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf

Kuenzer, A. (2007). Da dualidade assumida dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, *28*(100), 1153-1178. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf

Manacorda, M. A. (2000). *História da educação: Da antiguidade aos nossos dias.* São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Pintassilgo, J., & De Andrade, A. N. (2018). O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre. *Foro de Educación*, *16*(25), 9-26. https://doi.org/10.14516/fde.662

Pistrak, M. M. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo: Expressão Popular.

Rugiu, A. S. (1998). *Nostalgia do mestre artesão.* Campinas: Autores Associados.

Shulgin, V. (2013). *Rumo ao politecnismo.* São Paulo: Expressão Popular.

Vicent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, *33*, 7-47.

O papel social da escola: Como a escola é percebida pelas crianças e como a escola gostaria de ser percebida frente a este público

Débora G. Siqueira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
deborasiqueirainforma@gmail.com

Ao nos referirmos as crianças, por serem crianças, suas opiniões devem ser consideradas? Entender as percepções dos adultos sobre seus contextos sociais e disponibilizar ferramentas de comunicação para dialogar com eles, são processos que já ocorrem, pois acredita-se que os adultos são formadores de opinião. Mas, é possível analisar quais valores são atribuídos aos significados e aos sentimentos acerca das percepções das crianças sobre o papel social da escola? Ao escutar as vozes das crianças sobre o cotidiano escolar, é possível estabelecer relações positivas por meio do currículo? Será possível alterar a visão e os pensamentos presentes nas escolas, de que as crianças não servem para complementar o que está posto? Existem barreiras que o cotidiano escolar enfrenta e a escola deixa de ser uma extensão do que as crianças percebem em suas realidades. As marcas e as identidades das crianças presentes nas escolas hoje, se diferenciam das marcas e das imagens que os adultos carregam sobre suas infâncias na escola em outras épocas. Este estudo refere-se à percepção das crianças e de adolescentes, na tentativa de proporcionar diálogos sobre as suas percepções sobre a escola, e promover diálogos por meio de suas vozes que merecem ser escutadas. As crianças escutam, falam, observam e carregam significados para além da escola sobre os sentidos atribuídos nela.

Palavras-chave: Percepção; Crianças; Infância

Introdução

A questão central deste estudo reside em investigar o papel social da escola frente ao público infantil. O estudo é fruto de dissertação de Mestrado em Educação, por orientação da Profª. Drª. Magali dos Reis. Este tema foi contemplado por proporcionar meios pelos quais as crianças se situem no campo da educação e possam ser vistas como agentes transformadores, para que a escola estudada, e outras instituições de ensino, tenham consciência das representações sociais que constroem frente aos seus usuários. As crianças e adolescentes são reconhecidamente críticos em relação a tudo que afeta suas vidas, da mesma forma que um adulto adquire condições de criticar seus contextos em busca de transformações éticas, sociais e políticas.

As escolas contemporâneas enfrentam problemas de conflitos de crianças e jovens, entre adultos e as novas gerações, entre pais e professores. Não obstante, é de conhecimento comum que as famílias transferem a responsabilidade da formação dos discentes para as escolas. Na dimensão cotidiana, sabemos que a escola cumpre uma função social fundamental. Mas será que essa função social, ou papel social são percebidos pelas crianças e adolescentes que frequentam o ambiente escolar?

As reflexões em relação ao mundo contemporâneo e a avaliação crítica sobre problemas sociais no contexto escolar nos fazem repensar os princípios educativos e a comunicação para esse público. Tanto os princípios educativos quanto a comunicação com os alunos podem se tornar inoperantes se as escolas não cumprirem o seu papel de formá-los para a autonomia. Um estudo dessa natureza visa instrumentalizar a escola no sentido de obter capacidade de percepção deste público e possibilitar desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, tendo os estudantes como centro da pedagogia

Os ruídos na comunicação fazem com que haja interferência no processo comunicacional, assim, escolhi os sujeitos da pesquisa – as crianças entre 6 e 16 anos, por entender as especificidades em analisar de forma crítica o que lhes remete a função social da educação, e os valores captados no processo dialógico de crianças e jovens.

O campo de trabalho escolhido para esta pesquisa foi a Escola Municipal Luiz Gatti localizada na cidade de Belo Horizonte, na região do Barreiro. Trata-se uma escola pública, que recebe estudantes de vários bairros na cidade e da região metropolitana. Para a realização do estudo, foram selecionadas duas turmas de alunos, uma de 1º ano do ensino fundamental I, e 9ª ano do ensino fundamental II. Este recorte relativo às turmas pesquisadas refere-se ao período da formação inicial no ensino fundamental I e no ensino fundamental II, que ocorre a finalização da formação básica dos sujeitos, e que se espera que estejam aptos ao ingresso no ensino médio. Crianças e jovens são reconhecidos nesta pesquisa como sujeitos capazes de subsidiar críticas ou concordar com as ações de comunicação em caráter pedagógico na escola. Eles são também capazes de compreender mudanças nas relações sociais à sua maneira. Essas crianças e jovens não chegaram à escola vazios em suas trajetórias.[1]

As questões trabalhadas no âmbito da comunicação – tendo em vista as Relações Públicas, me proporcionaram um olhar para além do campo mercadológico, muitas vezes preocupado em criar ou manter imagens que uma organização ou uma instituição gostaria de ter frente à sociedade.

As reflexões apresentadas nesta dissertação decorrem em parte de minha formação complementar no curso de Pós-Graduação – Latu-Sensu – Gestão Escolar, no qual foram destacadas as questões com as quais a Gestão do ensino se depara hoje e as demandas da sociedade que cria laços entre os sujeitos do ambiente escolar, trazendo novos desafios à contemporaneidade. Analiso que a contribuição desta área de formação no âmbito das intermediações de coordenação pedagógica e dos processos de gestão compartilhada, pode amenizar conflitos cotidianos dentro e fora da escola.

Ao frequentar o grupo de estudos e pesquisas em Educação da Infância, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi possível perceber a necessidade de analisar a possibilidade de a educação estar com suas imagens voltadas para o ideal de educação, ou seja, a presença constante da tríade educar-formar-ensinar. Entendi que uma escola pode ter visibilidade em seu trabalho, com parceria e acolhimento ao seu público, efetivando assim a sua função social, criando novas identidades, numa dimensão ética com vistas à formação humana e à emancipação dos indivíduos. Dessa forma, resolvi trabalhar em uma escola pública.

Desse modo, compreendi que uma pesquisa desta natureza é relevante, pois prioriza a percepção de sujeitos dentro da escola e suas interações fora dela. As imagens e marcas que os sujeitos presentes na escola carregam são capazes de construir outras imagens e possibilitam novos significados no cenário educacional que é múltiplo. A

[1] Na turma de 1º ano constam 28 alunos brancos e negros, sendo 15 meninos e 13 meninas, e a turma do 9º ano é composta por 12 meninos e 21 meninas, no total de 33 crianças com diferentes desempenhos escolares, ambas as turmas com diferentes condições socioeconômicas e com idades diferentes.

importância do papel social da escola fundamenta-se com base nas reflexões sobre os novos estudos acerca dos desafios da escola.

Percepção é a capacidade de discernimento e o juízo acerca de um sujeito ou de um objeto. Trata-se de assimilar ou compreender algo por meio de sentidos. É uma ação de perceber, opinar ou realizar julgamento. Percepção ocorre por meio de interpretação. Perceber é uma forma de interpretar. A indústria cultural é vista como usurpadora das possibilidades de associação das percepções dos sujeitos. Complemento aos estudos de teoria crítica com apoio na referência "Dialética do Esclarecimento" (Adorno & Horkheimer, 1947). A importância do papel social da escola fundamenta-se com base nas reflexões sobre os novos estudos acerca dos desafios da escola.

1. O papel social da escola

Neste capítulo, procurei abordar o que de fato remete ao papel social da escola, com base na legislação vigente e nos estudos realizados por autores que trabalharam ou trabalham com sujeitos da, e na, escola. Serão abordadas também questões a respeito dos instrumentos ideológicos e repressivos, que são constituídos de símbolos e de imagens que se adequam às realidades nas escolas. O objetivo deste capítulo é evidenciar as questões que tornam os sujeitos emancipados rumo à autocrítica.

Arroyo (2007) analisa as relações de alunos e professores, com base nos significados e interações construídos com o passar dos anos. Está em questão a ação pedagógica intermediada pelos sujeitos da escola, com um olhar profundo para se entender a realidade. Nem tudo se torna indisciplina nas escolas e as atenções começam a se voltar para os educandos. É necessário fazer com que jovens, crianças e adolescentes sejam parte da vida adulta. É preciso que os alunos sejam também o centro das atenções, possibilitando que eles tenham voz ativa no tempo que for necessário nos espaços da escola.

Nos tempos atuais, as imagens ideais se quebraram. Mas, entra em questão um modelo de escola padronizado, institucionalizado e resistente a mudanças nas formas de educar e transmitir o conhecimento, a cultura e os seus valores. Por esse motivo, os professores se surpreendem com as condutas dos alunos. As crianças e jovens do século XXI, possuem uma dinâmica cultural mais tecnológica, com mais informações dinâmicas, frente a cultura docente e escolar, que não consegue fazer redefinições de suas práticas de modo a corresponder às expectativas dos estudantes.

Uma questão que se coloca é: como considerar condutas sem considerar o contexto social e político?

> O imaginário docente traz traços da modernidade, mas refundidos na precariedade das condições em que é exercida a docência. Nessas condições tão precárias, somente é possível ensinar a alunos ordeiros, disciplinados, bondosos. Essa imagem da infância se apresenta como a única compatível com a precária realidade da docência. O conflito vivido na escola é que a barbárie social e os próprios alunos (as) quebram essa imagem sem que as condições precárias da docência tenham mudado (Arroyo, 2007, p. 39).

As imagens que os professores têm dos alunos se desconstroem ao tentar associar as imagens disciplinadas dos estudantes de outros tempos com as dos de hoje, isto é, certo "comportamento" que crianças e adolescentes apresentam hoje. É necessário reconhecer que essas imagens se perderam de modo a reorientar as atividades docentes. São tempos e espaços distintos.

Os alunos, bem como seus professores, possuem histórias de vidas e trajetórias que merecem a mesma atenção. A atividade docente não deve se sobrepor às experiências dos alunos, desvalorizando-os e condenando-os em todas as suas atitudes e modos de agir na sala de aula. Os professores se mostram inconformados, e, às vezes, deixam transparecer a ideia de que as suas próprias histórias são mais valiosas que as histórias dos alunos.

Como propor formas de aproximação de contextos diferenciados e ao mesmo tempo com realidades tão próximas? O fazer profissional pode se tornar mais definido e com foco no momento atual em que apreender novas formas de trabalhar com as imagens da adolescência e da infância que são vivenciadas no plano real e não podem ser pensadas como abstratas.

Numa perspectiva mercantilista, os alunos são preparados para ingressar no mercado de trabalho e desde a infância, em detrimento de uma formação humanista que valorize tanto o mundo do trabalho quanto as experiências humanas mais amplas e complexas, os alunos são vistos como mercadoria com qualificação ou credenciamento para vendas. A identidade desses sujeitos muitas vezes é negada e o profissionalismo dos educadores pode trazer significados para os alunos/as nas escolas, estimulando-os/as à luz do conhecimento ou desestimulando-os frente a um conhecimento sem encanto.

É preciso entender a história social desses sujeitos antes de qualquer julgamento. O direito de identidade de sujeito por várias vezes foi negado aos discentes, que querem ser reconhecidos no cenário social, cultural e histórico.

De modo geral, profissionais de educação supõem que os alunos não controlam o movimento dos seus corpos e o fato de não conseguirem manter-se quietos, para alguns deles, remete a indisciplina sem que compreendam as marcas sociais e culturais que crianças e jovens carregam. Talvez sejam marcas de brutais condições sociais fartamente denunciadas por vários movimentos sociais, entre eles, o movimento dos sem-teto, o movimento feminista, o movimento negro, o movimento indigenista, dentre outros.

> As marcas de sua condição social são as primeiras a refletir-se nos seus corpos. São estes a refletir-se e a padecer os efeitos do desemprego da família, da exclusão, da fome, dos trabalhos infantis, penosos dentro e fora de casa. Nos corpos infantis débeis instrumentos perante as exigências da dura sobrevivência dão para perceber as marcas da fraqueza, do medo e do cansaço (Arroyo, 2007, p.126).

É preciso ver, ouvir e ler a condição dos corpos dos alunos, para repensar as condições pedagógicas. Não existem comportamentos que expliquem as muitas realidades vividas pelos educandos. A questão é que as marcas que as crianças trazem para dentro da escola precisam ser explicadas, para que elas sejam consideradas como sujeitos completos e complexos, os quais têm muitas maneiras de expressar suas vivências e as expectativas que têm da escola.

Para o filósofo alemão Theodor Adorno (1991), a educação se faz pela experiência. As contribuições da filosofia para a educação são fundamentais, pois ela é caracterizada por levantar perguntas em busca de respostas. Analiticamente, os enunciados devem ultrapassar as experiências e suas relações. Os sujeitos da educação – estudantes e profissionais - muitas vezes são submetidos às posições dadas, impostas, e ambos acabam por ter suas consciências alienadas.

Nos textos de teoria da educação, podemos observar que a pedagogia negativa rejeita o institucionalizado e o critica (Gruschka, 2014). Desde a infância é preciso entender o mundo e pensá-lo a partir de suas demandas. Deste modo, o pensamento Adorniano da negação faz um exercício dialético de negar do instituído para reverter a pedagogia

conservadora. O ideal de sociedade era de pessoas na condição de elevação do sujeito à sua autonomia de pensamento. Grupos hegemônicos que pretendem a conservação do status social dificultam a emancipação das pessoas e vemos a dificuldade de fazer com que a educação e a socialização se diferenciem pela experiência e pela reflexão. A união do sujeito e do objeto é o fator ideal para um compartilhamento de informações, uma vez que o discurso é um e a vida social é outra.

Aquilo que carrega um processo de desconstrução é a construção da identidade. É necessário ir além do conceito através do próprio conceito. Ou seja, a dialética negativa nada mais é do que a negação ao aparente. Somente é possível alcançar o conhecimento se partirmos de um objeto, pensando as relações do homem na sociedade. Aqui, o uso da razão somente avança no sentido em que se coloca a negação. Ou seja, questionar, questionar, questionar. As teorias e métodos são a mesma coisa. É necessário todo esse processo para que sejam evitados todos os riscos causados pela semi-formação. A semi-formação é a formação que não se realizou

Teoria crítica é um conceito genérico de todas as teorias que nega o instituído com uma reflexão filosófica e social. A experiência filosófica formativa é para que pensemos as relações de comunicação entre todos os veículos de comunicação bem como suas ferramentas para fazer com que informações cheguem a seus respectivos destinatários, sem que sejam processadas, indagadas e questionadas. O sujeito se sente capacitado e capta poucas dimensões do que na verdade o objeto vem a ser, e ele se torna frágil, sem que ele perceba o que é um sistema que produz realidades. Muitas vezes, essas realidades excluem o outro que não é par e que é diferente.

Para Adorno e Horkheimer (1947), esse é um fato histórico e cultural, e a experiência filosófica se dá de forma crítica e formativa para que os sujeitos percebam outras dimensões de um dado objeto e percebam tudo o que foi eliminado no processo de abstração desse mesmo objeto.

O que é preciso entender, é que a indústria cultural quer que todos os indivíduos passem por uma espécie de filtro, a partir dos meios de comunicação, fazendo com que a nossa vida cotidiana seja uma extensão de tudo o que vemos e escutamos. O consumidor se torna refém da ideologia da indústria cultural e perde seus próprios valores.

> O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na omnipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efémeros devem responder. Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria. Como a absorção de todas as tendências na carne e no sangue do público se realiza através do processo social inteiro, a sobrevivência do mercado neste ramo actua favoravelmente sobre essas tendências (Adorno & Horkheimer, 1947).

As marcas específicas e as mercadorias fazem alusão ao que é bom e dispensam todo o resto, sendo que a cultura foi substituída pelos bens. Sua razão é puramente econômica. O que não é mais rentável deve ser substituído e o significado de algo se torna um sinal, que ganha força com agilidade que até os modelos linguísticos são impostos por hierarquia tornando-se símbolos de uma realidade movida por ideologia.

A escola deve ser um espaço para a aproximação social e não um espaço de exclusão.

O objetivo é proporcionar uma reflexão em sentido amplo, visando os sujeitos em sua pluralidade, para uma visão de mundo ético. A educação está no sentido de que

as pessoas assumam uma condição humana tornando-se aptas a ensinar a viver e tornarem-se cidadãos.

1.1. Identidades e culturas

Para compreensão do papel social da escola neste estudo, sociólogos, educadores e antropólogos serão citados mais adiante no intuito de fornecer aspectos relevantes sobre as vivências dos sujeitos e suas identidades. Hall (2009) menciona as miscigenações nas sociedades caribenhas em estudos que oportunizam pesquisas em locais distintos do local de pertença do pesquisador, ampliando suas análises a outros contextos. Essa opção metodológica deve-se às ricas experiências geradas até então, com a análise de experiências com a diversidade cultural, social e histórica. São apontamentos para as estruturas sociais e políticas. Portanto, pensar as relações entre a sociedade e os significados atribuídos sobre os símbolos é um exercício contínuo.

A identidade cultural para Hall (2009) está em âmbito situacional. Percebem-se então possibilidades de contextualizar as situações cotidianas desta pesquisa sobre a percepção das crianças do papel social da escola. A diáspora cultural também pode ser entendida como similitudes e discordâncias entre culturas. As diásporas das culturas mostram rupturas entre culturas tradicionais.

Os sujeitos são hoje vistos como produtores de culturas, e nesse sentido, a comunicação social, que se tornou um objeto de análise da sociologia, utiliza-se de publicidade para promoções culturais, muitas vezes marcadas por ideologias. As identidades que antes eram estáveis, hoje desaparecem em um cenário de diferenciação. A força que domina esse cenário, é a predominância capitalista da cultura e tecnologia e é marcante a influência da cultura americana sobre as outras culturas. Assim, as culturas não dominantes são rotuladas de culturas de massas.

Adorno e Horkheimer (1947) analisam essas concepções em que as fragmentações de culturas favorecem o crescimento das relações de poder. A influência da comunicação, bem como seus veículos e ferramentas, entre eles rádio e televisão, fazem com que as ideologias ocupem espaços significativos e consigam refletir nos sujeitos necessidades que antes não existiam.

A indústria cultural que mencionamos fixa nas rotinas os trajetos e conduz as pessoas a ações determinadas, de modo que faz parecer mais fácil seguirem um caminho que já foi trilhado por outros, do que escolherem seus próprios trajetos e superá-los. As receitas prontas são mais fáceis e cada vez mais são utilizadas pelas pessoas, que acreditam que são receitas simples e fáceis. Até a imaginação das pessoas pode ser poupada, pois tudo já foi dado ou imaginado, ou seja, nada pode sair do controle.

Para a indústria cultural, os indivíduos são ilusórios. As questões individuais são colocadas de lado e as identidades são aceitas na medida em que se assemelham umas às outras. A economia está em torno das representações sociais por meio dos formadores de opinião.

As linguagens e os comportamentos dos indivíduos são envolvidos por símbolos, signos e significados. Surge, então, a necessidade de decifrar signos através de uma desconstrução da linguagem para entender o comportamento humano, decodificando os símbolos e proporcionando entendimento de seus significados em uma cultura. As estruturas dominantes ocasionam a reprodução de sentidos e, a decodificação dos símbolos, faz com que se entendam as ideologias impostas. Os aparelhos ideológicos de estados não se constituem sem sujeitos.

Um aspecto em comum entre Bauman (2005) e Hall (2005) é que as identidades

rígidas e mais antigas não sobrevivem ao mundo em que as oportunidades e as inseguranças convivem. Em uma época de modernidade líquida, os indivíduos tornam-se mal vistos quando são inflexíveis, sem alternativas para transformação.

Ao identificarem-se com algo, os sujeitos descritos por Bauman (2005) são parte de uma "comunidade guarda-roupa" (Bauman, 2005, p. 37), ou seja, cada espetáculo de curta duração é prestigiado, mas, logo ao término do espetáculo, as comunidades retiram dos cabides as suas vestes para algo novo a ser apresentado. As características de individualização, no ambiente de modernidade líquida tornam-nos indivíduos com várias faces e com crise existencial.

Percebe-se que de um lado estão as identidades que se desarticulam a todo momento e de outro, estão aquelas identidades que foram reprimidas em manifestar e em decorrência dessa repressão sentem a necessidade de se distanciar de identidades que impliquem em humilhação desumanização, estereótipos e estigmas.

O movimento de globalização, expressa a língua que as identidades falam, daí seu caráter supostamente emancipador. Porém, para as identidades este pode ser um caminho de emancipação ou de modelo que oprime constantemente. As transformações globais não conduzem os processos de comunicação de forma ética e evitam a emancipação dos sujeitos. No que se refere à função dos meios de comunicação de massas na produção de identidades, percebemos que a mídia é a responsável por disseminar informações selecionadas arbitrariamente para seus respectivos telespectadores. Essas informações geralmente não revelam todo um cenário, apenas parte dele. Na TV, por exemplo, a cultura disseminada faz parte de uma elite que não está contextualizada em um universo real no qual a maioria das pessoas está. Uma multidão que tem o seu acesso negado em determinada realidade, na mídia, encontra um espaço virtual que já foi imaginado e substituído pelo real.

Devido ao grau de dificuldades, os mais pobres não podem escolher um estilo de vida como nas classes favorecidas. A identidade é traduzida em marginalização e exclusão pela diferença. A realização do Eu, por etnias e raças, torna-se cada vez mais suprimida e sua voz ativa perde lugar para o domínio do processo globalizante e o corpo torna-se imobilizado dentro dos sistemas. Assim, as reflexividades do Eu juntamente com os sistemas abstratos afetam não só corpo, mas a mente dos sujeitos (Giddens, 2002).

Indivíduos limitados em qualquer situação social devem ser capazes de explorar outros modos de atividades, eis, então, a implicação na formação reflexiva.

> A emancipação significa que a vida coletiva é organizada de tal maneira que o indivíduo seja capaz – num outro sentido – de ação livre e independente nos ambientes de sua vida social. Liberdade e responsabilidade permanecem em uma espécie de equilíbrio. O indivíduo é libertado de limitações impostas a seu comportamento como resultado de condições exploradoras, desiguais ou opressivas; mas ele não é libertado em termos absolutos. A liberdade supõe agir responsavelmente em relação aos outros e reconhecer as obrigações coletivas (Giddens, 2002, p. 196).

1.2. Interdisciplinaridade

Zanardi (2009) afirma que um acúmulo de riquezas por uma concepção dominante, retrata as fragilidades ocasionadas em uma parte da sociedade à margem desse desenvolvimento que não acolhe a todos. Assim, o currículo escolar está para difundir valores através dos educandos, em um processo explorador e que privilegia as ideologias dominantes. Os homens se tornaram escravos do consumo e a sociedade consumista gera cada vez mais grupos excluídos por projetos capitalistas. Existe uma seleção de conteúdos

e a função da educação se tornou oculta. A educação nas escolas faz com que os fenômenos sociais e econômicos favoreçam as desigualdades. Os valores que são internacionalizados nos currículos favorecem ainda a divisão social. O senso crítico é silenciado e o ser humano se torna incapaz de tomar decisões e perde o poder de intervenção no seu próprio destino, tornando-se insatisfeito e frustrado.

> A mercantilização do conhecimento serve também para justificar a desigualdade e o insucesso, ao cultivar o individualismo que proporcionaria a mobilidade econômica. A autonomia Kantiana desempenha efetivo papel para a compreensão, tanto do individualismo quanto da passividade na aceitação do fracasso. A responsabilidade pela não-acumulação do conhecimento necessário ao sucesso é do educando ou do educador, mas não do sistema, pois este é "neutro" (Zanardi, 2009, p. 12).

Os professores, que são responsáveis pela educação, passam a ser uma ferramenta opressora e reprodutora de valores inquestionáveis na sociedade, fazendo com que a escola deixe de ser um local de socialização e de interação, tornando-se um local em que os significados são postos. O conhecimento que os educandos carregam, bem como suas histórias e suas culturas, não são considerados. O conhecimento poderoso, revelado cientificamente, se sobrepõe e não há a valorização do conhecimento externo nas escolas. Young (2011) desconsidera as pedagogias centradas nos alunos e por uma concepção iluminista considera vazias as questões discutidas na pedagogia crítica. Mostra que o currículo não é um canal que se contemple objetivos de aspectos transdisciplinares ou para incentivar os estudantes.

Para Young (2011), currículo e pedagogia são totalmente distintos e possuem responsabilidades diversificadas. Os formuladores dos currículos são especialistas, que estipulam conceitos importantes e precisam que os professores sejam motivadores dos alunos, transformando conceitos em realidades para os educandos.

1.3. Espaço e educação

O que virá a seguir refere-se aos tempos e espaços na educação, com uma contextualização histórica desses espaços. O controle, a domesticação dos corpos por meio dos espaços destinados à educação e a variação dos cenários são relacionados aqui, em especial aqueles caracterizados por obediência, disciplina e monitoramento (Certeau, 1998; Foucault, 1987; Zarankin, 2001).

A finalidade de certo tipo de arquitetura escolar é organizar o ambiente de maneira que todos sejam vistos e controlados ao circular e agir no local. A intenção é fazer com que os espaços sejam de fácil circulação e que o controle seja involuntário e imperceptível para os sujeitos, domesticando qualquer tipo de caos.

Foucault (1987) mostra que o ato de vigiar faz com que os espaços em que se concentram as massas sejam bem planejados. Assim, as comunicações poderão ser monitoradas e os métodos de intervenção para as comunicações que podem colocar em risco a ordem pública, serão minimizados ou, até mesmo, censurados.

A escola é vista então, como local de transferência de conhecimentos de professores para alunos. No tempo escolar, o desenvolvimento dos grupos é descrito e os problemas são resolvidos por grupos de alunos mais e menos aplicados.

O autor mostra que a duração rentável do tempo escolar se compara às bases de organizações militares. Assim, os sujeitos devem apenas reagir aos sinais que são dados e devem ser capazes apenas de reagir de acordo com os sinais estabelecidos. Nenhuma outra reação é permitida, pois os corpos estão envolvidos em um conjunto de reações que

foram praticamente decoradas. A disciplina transforma pessoas em simples objetos. No que se refere ao adestramento dos corpos, ele compara o aparelho ideológico judiciário à escola, que mantém as relações hierárquicas, as normas e as formas de exames como métodos de avaliação. Compara as escolas que antes tinham em suas construções as estratégias de monitoramento, devido às suas repartições. Tudo deveria ocorrer no seu tempo. As aulas, as oficinas, as conversas com os colegas, o lanche. Define por "Escrúpulos de vigilância que a arquitetura transmite por mil dispositivos sem honra". Para Foucault (1987, p. 170), o aparelho disciplinar é capaz de fazer com que o indivíduo tenha sempre as mesmas percepções sem questionar o sistema ao qual pertence.

Ele afirma que, à medida que crescem os meios de produção, ou à medida que crescem o número de operários, aumentam-se as estratégias para vigiar, o que assegura ao poder o aumento da economia. Ele compara esses meios de produção à escola, que tem em seus compartimentos um grande número de alunos, onde o aprendizado deve ser multiplicado, e quanto mais silenciosos e quietos forem os alunos, melhor será. Certeau, (1998) promove a compreensão dos estudos do cotidiano por estabelecer diálogo teórico metodológico nos campos da Antropologia, Letras, Sociologia, História e dialogar com vários autores críticos de um sistema social, dentre eles Hegel, Kant e Marx até os mais recentes sociólogos. As representações sociais que são codificadas e que fazem alusão a uma promoção social e econômica são, na verdade, uma maneira de manipular as pessoas. A grande tática dos dispositivos de produção é equacionar os tempos e os espaços para monitoramento das relações das pessoas.

As representações sociais que são impostas à sociedade tornam-se inquestionáveis, pois através de um espetáculo e em forma de espectadores, os sujeitos não avançam em suas trajetórias. Eles não alcançam seus espaços e perdem seus lugares. Ficam invisíveis, uniformes, massificados, sem registros próprios.

Ele conclui que os espaços e os lugares estão dotados de referenciais ideológicos, com escrituras bem visíveis, que caracterizam uma lógica de produção, na lógica capitalista. A mobilidade que os sistemas de produção almejam é funcionalista e os tempos construídos por um discurso ideológico eliminam o que é imprevisto e perturba a racionalidade. O que fica à disposição das pessoas são os fragmentos dos lugares permitidos.

2. Procedimentos de pesquisa, abordagens com crianças, adolescentes, professores, e instrumentos de análise por meio da etnografia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com ênfase em pesquisa etnográfica. O campo pesquisado é apresentado a seguir, com suas características e as vicissitudes do dia-a-dia. Adorno (1995), Bogdan e Biklen (2000), Geertz, (1973) e Ludke e André (2013) foram os principais autores a fornecer as bases para a construção metodológica deste estudo das formas de abordagens para as pesquisas qualitativas como fator de interação social. Fator que influencia as relações de comunicação entre pesquisadores, sujeitos da pesquisa e objeto de estudos.

A pesquisa etnográfica que permite a aproximação e interação com os sujeitos, e, com sua relevância e outras ferramentas de pesquisa, proporcionou extrair do campo as informações necessárias para a construção do presente trabalho.

Geertz (1973) defende que as culturas devem ser compreendidas sem redução das particularidades que as orientam. Através da Antropologia, os atos dos sujeitos devem ser interpretados para que se possam entender os símbolos que estão presentes na cultura.

É como se de maneira científica esses sistemas pudessem ser analisados. O investigador deve analisar o objeto em seu contexto e entendê-lo em sua cultura. São as primeiras informações do objeto sem alterações e as representações devem ser analisadas pelo investigador.

A metodologia permitiu compreender que a trajetória da escola está vinculada com a trajetória de todos os alunos e professores. O trabalho de campo prolongou-se por meio de uma observação participante, isto é, me inseri no campo pesquisado como participante observadora. O que ajudou a perceber que todos os agentes envolvidos no contexto escolar influenciam os alunos desde os primeiros dias da minha pesquisa, onde busquei captar o que me parecia estranho, e a estranhar o que me parecia familiar.

Os capítulos foram construídos com base nas análises do diário de campo, diálogos informais com os adultos e crianças, entrevistas com questionários guiados, rodas de conversas, coleta de desenhos.

Foram convidadas a participar da pesquisa meninos e meninas, brancas, negras, pardas, entre outros, de diferentes idades e de diferentes condições sociais. O convite aos cuidados dos professores aconteceu do mesmo modo. A entrevista com professores baseou-se na disponibilidade e aceitação de cada um de participar das entrevistas. Eles estavam vinculados às turmas dos alunos pesquisados e houve uma variação de professores em diversas disciplinas e com diversificada experiência como docente ou gestor, o que contribuiu para uma visão interdisciplinar. Dentre as áreas de conhecimento estavam 2 professoras de Letras; 2 professoras pedagogas; 1 professor de Ciências; 2 professores de Geografia, 2 professores de história, sendo um homem e uma mulher. Não houve escolha de gênero ou idade.

Durante as entrevistas com os professores, solicitei que comentassem sobre suas trajetórias e sobre os tempos de atuação docente e como gestores na escola, para compreender em quais momentos e como percebiam a interação das crianças com outras crianças e interação de crianças com professores ou gestores. Este trabalho me permitiu adquirir um material que será analisado mais adiante nesta dissertação, sobre as percepções dos professores acerca do papel social da escola cotejando-as com as percepções das crianças sobre as mesmas questões. Fui colocando em diálogo estes fragmentos com a teoria estudada.

O cotidiano escolar é defendido em meu trabalho como complexo e de várias faces e para compreender as relações entre os diversos sujeitos presentes em campo e fazer com que essas relações fossem entendidas pelos leitores, busquei uma abordagem que permitisse a análise do contexto em toda a sua dimensão dentro e fora da escola. Optei pelo estudo etnográfico, por entender que esse estudo trataria de vivências e de comportamentos no cotidiano. Isso permitiu que fossem transcritas as interações do campo. Essa forma de estudo significou a importância de um olhar multifacetado ao que era comum e não apenas ao que me pareceu estranho, mostrando que os comportamentos e as rotinas do cotidiano são diferentes para cada sujeito.

3. Como você vai xingar os alunos se você fala tão baixinho? Visão dos alunos sobre a escola

Neste capítulo, estão as análises sobre a escola, bem como as observações por um período de 8 meses de atuação como pesquisadora, O referencial teórico que foi abordado relacionou os estudos que já foram levantados sobre as expectativas das crianças, os espaços que elas ocupam e a importância de escutá-las, uma vez que, em suas

falas, está um posicionamento acerca do cotidiano escolar.

Por resultados das pesquisas com as crianças, percebi que elas precisam de intervenção dos adultos para a intermediação de conflitos. Mas, se necessário, elas os solicitam. Nem sempre elas obtêm respostas. Os locais de maior interação das crianças, com brincadeiras livres na escola são o pátio e a cantina. Elas apreciam as atividades corporais. A maioria das crianças do 9º ano do ensino fundamental II se lembram dos acontecimentos quando estavam matriculadas no 1º ano.

Por meio de todos os instrumentos de análise demonstraram a necessidade de maior participação nos processos decisórios da escola. Demonstraram estar inteiradas com algumas atividades da escola e da comunidade, mas nem todas as crianças as conhecem. Elas criticam de modo pertinente a escola, os sistemas de avaliação, profissionais, aulas de maior ou menor interação e intervenções do colegiado em seus cotidianos. Promovem ainda críticas sobre estrutura e infraestrutura escolar. Certo dia, em sala de aula, uma criança me perguntou: "(...) Professora! Como você vai xingar os alunos se você fala tão baixinho? (...)".

Sobre as percepções de crianças e suas análises, percebi ainda que quanto mais pesquisas sobre este olhar forem desenvolvidas estas favorecerão para que cada vez mais crianças falem sobre seus cotidianos, falem de suas infâncias.

> Esta análise é importante, pois coloca em foco a ausência de pesquisas que possibilitem à criança falar sobre sua infância. Dando voz à criança, é possível também sensibilizar a comunidade acadêmica para o fato de que devemos tirá-los do silêncio, para então construirmos novos referenciais teóricos a partir de um universo de informantes diferente do habitualmente encontrado pelas ciências sociais. (Reis, 2009, p. 115).

4. O bumbum pregado na cadeira – Visão dos professores sobre a escola

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa em campo sobre as percepções dos professores em relação à escola e aos alunos. Foram relacionados os autores que realizaram estudos com resultados e métodos semelhantes.

Por meio das abordagens, em questionários guiados as respostas dos entrevistados se entrecruzaram. A desvalorização docente aflige a maioria dos entrevistados. Em dado momento em sala de aula, em que, após o recreio, as crianças estavam bem agitadas, em um dia muito caloroso, a professora disse: "(...) Todo mundo assentado com o Bumbum pregado na carteira! (...)".

Os professores falaram sobre o poder e as imposições de grupos dominantes na escola, que os impedem de tomar decisões à cerca do cotidiano escolar, porém na escola pesquisada, há a tentativa de sempre que possível chamar o grupo a decidir sobre os assuntos. Esperam que a escola seja integrada de verdade, e não de tempo integral. Enfatizaram sobre a condução arbitrária do pensamento dos mais jovens fizeram críticas aos sistemas de avaliação. Acreditam que percepção sobre o papel social da escola está no que a mídia enfatiza. O papel é assistencial, e difere de social/educacional.

Alguns dos docentes falaram sobre a importância da laicidade e sobre a rigidez escolar, que impede que o educando se desenvolva para se tornar questionador e capaz de interagir em seu contexto. Uma docente mencionou que "(...) Essa questão da fila em ordem de tamanho para subir cinco degraus para se chegar a um banheiro. Eu acho isso extremamente desnecessário. Causa até um mal-estar, porque ir ao banheiro é uma coisa normal, comum. Dá pra ir ao banheiro sem fazer fila em ordem de tamanho (...)".

Em outra entrevista outra professora mencionou que "(...) No momento do

professor, às vezes ele atende 25, 30, 40 alunos e ele precisa de momentos individuais. Isso não é Permitido (...)". Relacionaram, ainda, que o aumento da indisciplina é o que há de pior na escola.

Conclusão

Deixei em aberto muitas indagações acerca dos sujeitos na escola, tanto de alunos quanto de professores. Busquei registrar como eles se sentiam inseridos como questionadores de um sistema que deve projetar um exercício de cidadania desde a infância. Todos, sujeitos com voz ativa para usufruir dos espaços e das políticas educacionais, eles se revelaram ansiosos para participar dos processos decisórios na escola.

Concebo que A FUNÇÃO SOCIAL da escola é trazer ao entendimento de seus alunos desde a educação básica, que a limitação social é uma condição para que sejam explorados modos de vida e de atividades que realmente ajudem a transformar realidades, mas para transformar realidades as crianças precisam ser escutadas. Na educação, a semelhança entre o saber dos alunos e o saber presente nos currículos pode diminuir a evasão escolar e aumentar o interesse dos alunos.

A missão dos educadores é preparar os alunos desde a infância e conduzi-los para que enfrentem questões sem respostas prontas, mas para isso, eles, os alunos, precisam ter suas vozes escutadas e com acesso para interagirem no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, desde a infância, serão autônomos em seus pensamentos e se tornarão emancipados como sujeitos críticos. A teoria crítica torna possível o diálogo para superação de conflitos escolares. Com os movimentos dialógicos entre todos os sujeitos na escola será possível superar boa parte das dificuldades de ensino e aprendizagem e transpor as distâncias entre classes sociais, tornando-se possível que a educação integre conhecimento tradicional ao conhecimento contextualizado para situar realidades e transformá-las.

Referências Bibliográficas

Adorno, T. W. (1991). *Actualidad de la filosofia*. Barcelona: Paidós.

Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais: Modelos críticos*. Petrópolis: Vozes.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1947). Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos. Recuperado de https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf?134957242

Arroyo, M. G. (2007). *Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (42a ed.). Petrópolis: Vozes.

Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Gruschka, A. (2014). Teoria crítica e pesquisa empírica em educação: A escola e a sala de aula. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, *6*, 3-31. Recuperado de http://constelaciones-rtc.net/article/view/851.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP e A.

Hall, S. (2009). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais.* L. Sovik, (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lüdke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2. ed.). Rio de Janeiro: EPU.

Reis, M. (2009). Ela ficava fazendo cerimônia! In Z. Demartini et al. (Orgs.), *Por uma cultura da infância*. Campinas-SP: Ed. Autores Associados.

Young, M. F. D (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, *16*(48), 609-623.

Zanardi, T. A. C. (2009). Currículo e inclusão. *Trabalho e Educação*, *18*(1), 121-132. Recuperado de www.bvseps.icit.fiocruz.br/lildbi/doc/get.php?id=887

Zarankin, A. (2001). *Paredes que domesticam: Arqueologia da arquitetura escolar capitalista.* (Tese de Doutorado não publicada), Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Projeto “sacudindo a memória”: Construindo experiências significativas de aprendizagem através de encontros intergeracionais entre jovens e idosos

Kátia Maria Pacheco Saraiva
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
katiasaraiva2011@gmail.com
Jacqueline de Oliveira Moreira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
jackdrawin@yahoo.com.br

A educação é um processo contínuo de mudança vivido pelo ser humano ao longo de toda a sua vida. Relembrar esse princípio é reafirmar que existem diversas possibilidades de aprendizagem, em diversos tempos, nas diversas idades, em diversos lugares e em diversos contextos. A ação educativa enquanto um ato dialógico e vivencial é que se pretende enfocar com este trabalho e encontra raízes na proposta de educação para o século XXI da UNESCO intitulado “Relatório Jacques Delors”, que propõe quatro pilares da educação ou quatro formas de aprendizagem as quais as políticas educacionais devem basear-se: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A partir desse paradigma surgiu a proposta de um projeto de pesquisa e extensão universitária na cidade de Poços de Caldas no Brasil, denominado: Projeto Intergeracional “Sacudindo a Memória”: recontando histórias, resignificando memórias e aproximando gerações, cujo caráter é eminentemente intergeracional, educativo, social, interdisciplinar e cultural, surgiu da necessidade de se criar uma estratégia de aproximação e troca entre gerações, entre idosos da comunidade local e estudantes dos cursos de graduação em Psicologia, Publicidade e Propaganda e Arquitetura e Urbanismo da PUC Minas-Brasil. O projeto tem como objetivos: a) promover uma maior sensibilização, conscientização e a desconstrução de estereótipos e a compreensão mais significativa do processo de envelhecimento para os jovens; b) propiciar ações educativas gerativas (desenvolver competências) e produzir reflexões acadêmicas (desenvolver habilidades) destinadas a compreender a função social do idoso enquanto guardião da memória de uma cultura. Trata-se de uma intervenção psicossocial de base Freiriana e para coleta de dados utilizou-se a triangulação de dados e métodos: observação participante, o método de história de vida, diários de campo, entrevistas semi-estururadas e registros fotográficos dos encontros. O projeto promoveu uma aprendizagem diferenciada, significativa e produziu uma ação transformadora não só na comunidade de destino-idosos, mas nos jovens estudantes brasileiros. Portanto, pode-se dizer que o valor de projetos como esse está em criar uma estratégia de aproximação geracional promovendo aprendizagem de “viver com o outro” e a possibilidade de refletir, desmistificar estereótipos e exercitar valores como cidadania e solidariedade.

Palavras-chave: experiências; extensão universitária; intergeracional.

Introdução

A sociedade contemporânea avança e se modifica constantemente, a cada dia surgem novas descobertas, diferentes tecnologias e com isso surgem, também, novos desafios e exigências. Um dos grandes desafios contemporâneos é a longevidade, pois temos vivido um significativo aumento do número de pessoas idosas na população mundial que, por sua vez, tem provocado implicações na estrutura das relações sociais, familiares, econômicas, culturais e educacionais das sociedades. Aliás, de acordo com o Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2015), é a primeira vez na história da humanidade que podemos esperar viver mais de 60 anos.

Estudos sobre o envelhecimento da população no Brasil mostram que a população com mais de 60 anos de idade tem crescido de modo acelerado. A expectativa, segundo levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de que no ano 2025 teremos um contingente de idosos de, aproximadamente, 32 milhões de pessoas e que, a partir de 2039, teremos uma total inversão da pirâmide etária, ou seja, a população de idosos será maior que a de jovens. Esse crescimento da população idosa ocorreu devido às melhorias de condições de vida no país e ao acesso às políticas de saúde, e também pelo crescimento de atividades oferecidas para essa faixa etária, que mantém essa população ativa. (IBGE, 2010)

Entretanto, o aumento da expectativa de vida não garante mais e melhor convivência seja dentro ou fora do ambiente familiar. Borges e Magalhães (2011) apontam que o que dificulta o convívio é a existência de estereótipos, em várias gerações, tem-se, por exemplo, uma visão de que os avós são os tradicionais, os filhos são os liberais e os netos são os tecnológicos. Aliás, segundo Moragas (2004), devido às diferentes gerações estarem se afastando e, portanto, perdendo a ocasião para se relacionarem, começam a surgir os conflitos intergeracionais, marcados por ignorância e menosprezo entre as idades. Assim, como coloca Poltronieri e seus colegas (Poltronieri, Costa, Costa & Soares, 2015), é fundamental a construção de um diálogo entre as gerações para desconstruir tais ideologias e que desvalorizam os idosos.

Abordar a questão da convivência entre gerações nos dias de hoje, em um contexto de sociedade capitalista, que tem como foco os interesses individuais e de consumo, mostra-se cada vez mais pertinente, pois segundo Bauman (2007) vive-se um processo caracterizado por uma ‘liquidez’ em que os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de investimentos de tempo e esforço, se tornam cada vez mais frágeis e temporários. Deste modo, a convivência humana diante de uma sociedade que envelhece cada dia mais tem sido um grande desafio que nos convoca a inventar ou reinventar convívios.

Segundo Delors (2004, p. 89) “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. Deste modo, a universidade enquanto instituição social, que reflete as constantes transformações e exigências da sociedade e, tendo como uma das suas principais funções fornecer “a bússola” para formar os educandos, precisa ter ações responsáveis e éticas diante dos desafios da sociedade contemporânea. Então, como a educação, sobretudo, no âmbito da universidade, tem enfrentado o desafio do convívio entre gerações?

A partir do exposto, o presente trabalho busca relatar e refletir a temática do convívio intergeracional, fora do ambiente familiar, a partir de uma experiência de

encontro e de aprendizado significativo entre gerações, jovens universitários e idosos, através de um projeto de extensão universitária.

1. A Extensão Universitária - o lugar de aprendizagem e de convívio intergeracional

A Extensão Universitária nas Instituições de Ensino Superior (IES) deve ser pensada como um espaço de aprendizagem ético-político do processo ensino aprendizagem, que se origina na relação entre teoria e pratica. Trata-se de um lugar no qual experiência/vivência no processo ensino aprendizagem ganha um lugar de destaque na experiência formativa dos acadêmicos. As atividades extensionistas ao enfatizarem as dimensões das relações sociais, do mundo do trabalho, das políticas públicas, das necessidades da comunidade imediata, pensam na função social do conhecimento, enquanto um processo democrático e de transformação social. Além disso, pode-se dizer que a extensão universitária está em consonância com as diretrizes da comissão internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na medida em que enfatiza a experiência/vivência dos acadêmicos no processo ensino-aprendizagem e, também está afinada com quatro pilares fundamentais que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

Aliás, Jacques Delors (2004), em seu relatório para a UNESCO, iniciado em 1993 e concluído em 1996, discute que a principal consequência da sociedade do conhecimento é a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida e está fundamentada nos quatro pilares acima mencionados. O autor aborda de forma bastante didática os novos objetivos da prática educativa em busca de uma nova concepção de educação, que segundo Delors (2004, p. 89) deve “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo”.

Um dos quatro pilares da educação, segundo Delors (2004, p. 92), é o “aprender a conhecer” consiste em compreender o mundo e o que está a nossa volta, aprender a comunicar, analisar, descobrir, selecionar informações de maneira crítica, conhecer a cultura geral, estar atento às descobertas das ciências, enfim, “aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”.

O outro grande pilar é o “aprender a fazer” que está ligado à formação profissional, é a capacidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, estar preparado para o mercado de trabalho e as exigências da sociedade capitalista na qual “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (Delors, 2004, p. 94). Neste sentido, “saber fazer” remete à competência pessoal de cada indivíduo.

Cientes da exigência cada vez maior de aptidões para as relações interpessoais mais do que capacidades intelectuais e técnicas, o terceiro pilar da educação “aprender a viver juntos” está pautado nos princípios da cooperação, do respeito às diferenças e da luta contra qualquer tipo de discriminação e exclusão. Sendo assim, cabe à educação ajudar as pessoas a compreenderem a si mesmas para poderem compreender os outros e as suas atitudes.

E por fim, o “aprender a ser” é perceber que o ser humano em sua totalidade, como afirma Morin (2005), uma unidade complexa e multidimensional, ou seja, é fundamental que a educação compreenda os sujeitos aprendentes como pessoas não

somente racionais, mas também seres biológicos, psíquicos, sociais e afetivos. Sendo assim, a educação deve contribuir para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Os quatro pilares da educação são perspectivas de uma nova concepção de educação, sendo esta é uma forma diferenciada de pensar e perceber os discentes e seu processo de formação. Esta concepção de educação preocupa-se não somente com a formação profissional dos educandos, mas, sobretudo, com a formação integral, com vistas a prepará-los não somente para o mercado de trabalho, mas para a própria vida. Aliás, Sílveres (2013) fundamenta dimensão dialógica do processo ensino aprendizagem na prática extensionista citando o educador Paulo Freire, ele diz:

> O diálogo, segundo Freire (1992), não é a transferência de informações ou de conhecimentos, mas um encontro de sujeitos que exercitam a busca do significado das informações e dos conhecimentos. Os sujeitos se afirmam, assim, pela intersubjetividade e, na medida em que os significados se fortalecem, o diálogo torna-se o referencial do projeto educativo. (Sílveres, 2013, p. 24)

Isto posto, um dos objetivos deste texto é de compartilhar e refletir uma ação intergeracional cuja a proposta se transformou num projeto de pesquisa e extensão universitária da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) na cidade de Poços de Caldas, localizada no sul do estado de Minas Gerais, no Brasil, denominado: Projeto Intergeracional "Sacudindo a Memória": recontando histórias, resignificando memórias e aproximando gerações. Trata-se de um projeto eminentemente intergeracional, educativo, social, interdisciplinar e cultural, que surgiu da necessidade de se criar uma estratégia de aproximação e troca entre gerações, entre idosos da comunidade local e estudantes dos cursos de graduação em Psicologia, Publicidade e Propaganda e Arquitetura e Urbanismo da PUC Minas-Brasil.

2. Do projeto intergeracional de extensão universitária - "Sacudindo a Memória"

O Projeto Intergeracional "Sacudindo a Memória": recontando histórias, resignificando memórias e aproximando gerações, aprovado pelo Edital da PROEX-075/2015 da PUC-Minas-Brasil, ligado ao Núcleo de direitos Humanos e Inclusão (NDHI) da Universidade e que foi executado ao longo dos anos de 2016 e 2017. Quanto ao objetivo geral do projeto foi de promover a sensibilização, a conscientização, a quebra de estereótipos e a aproximação entre gerações por meio do resgate das memórias autobiográficas dos idosos enquanto importante função social do idoso como guardião da memória da cidade. Quanto aos objetivos educacionais foram: a) promover uma maior sensibilização, conscientização e a desconstrução de estereótipos e a compreensão mais significativa do processo de envelhecimento para os jovens; b) propiciar ações educativas gerativas (desenvolver habilidades e competências) e produzir reflexões acadêmicas destinadas a compreender a função social do idoso enquanto guardião da memória de uma cultura.

Quanto ao público alvo e/ou beneficiários diretos do projeto foram 13 pessoas idosas e 23 discentes dos cursos de Psicologia, de Publicidade e Propaganda e Arquitetura e Urbanismo. Os idosos participantes foram pessoas com mais de 60 anos, de ambos os sexos, de diferentes classes sociais e de diversos setores da cidade, que pudessem refletir a identidade sociocultural e histórica (memórias vivas) do município de Poços de Caldas. Aliás, cabe destacar que os idosos participantes do projeto não foram escolhidos

previamente eles emergiram espontaneamente no próprio processo do projeto, pois inicialmente os discentes tiveram como tarefa o caminhar pela cidade para melhor conhecê-la.

Utilizou-se como método a investigação participante, que Neiva (2010) define como uma modalidade de intervenção de caráter psicossocial, associada à busca de bem-estar psicossocial dos indivíduos, grupos e comunidades, assim como à busca de transformação, mudança, pesquisa e ação. A autora aponta que a investigação-ação-participante resgata os princípios de Paulo Freire sobre a conscientização da leitura de mundo, que estaria ligada à prática social do psicólogo na comunidade. No projeto, citado, esse resgate se dá a partir da leitura do mundo dos idosos e sua relação com a construção da cidade.

Para a coleta e registro das memórias dos idosos foi utilizado o método da história oral de vida. Entende-se por história de vida, a história contada pela pessoa que a vivenciou. Não há uma preocupação, por parte do pesquisador, de confirmar a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando, que, justamente, também possibilita a aproximação entre o pesquisador e os sujeitos. Além disso, as histórias de vida contadas pelas pessoas podem ser consideradas verdadeiros testemunhos de uma existência singular. Através delas, pode-se perceber um contexto histórico-cultural determinado. (Spindola & Santos, 2003)

A partir desses referenciais metodológicos, utilizou-se como estratégia de aproximação intergeracional as narrativas das histórias de vida dos idosos, que foram organizadas didaticamente em três grandes etapas na execução do projeto: 1) construir as histórias; 2) organizar as histórias e 3) socializá-las. É importante salientar que essas etapas não foram estanques e/ou sucessivas, pois aconteceram em paralelo e se entrelaçaram continuamente.

Assim, do ponto de vista metodológico pode-se dizer, de forma concisa, que o projeto foi organizado metodologicamente em sete momentos: 1º) preparação técnica dos estudantes por meio de diversas oficinas ministradas por professores e profissionais diversos; 2º) Em um segundo momento a equipe do projeto visitou, lugares da cidade, dentre eles a Thermas Antônio Carlos; o Museu Histórico e Geográfico; o jardim do complexo hidrotermal composto pelo Parque Afonso Junqueira e pela Praça Pedro Sanches; as festas tradicionais da cidade dentre outros; 3º) encontros com os idosos para coleta de suas histórias de vida e histórias da cidade; 4º) pesquisa documental tanto uma consulta bibliográfica nos livros, que relatam a história da cidade, quanto no material do acervo do museu histórico e geográfico da mesma; 5º) organização de todos os materiais coletados (desenhos, fotografias, relatos, filmagens) através de reuniões semanais com os alunos para elaboração de produtos finais – documentário e exposição de fotografias. 6º) A preparação para socialização dos materiais, ou seja, o lançamento documentário no primeiro ano do projeto e, a montagem e lançamento de uma exposição com fotografias e desenhos narrando a trajetória do projeto no segundo ano do projeto; 7º) a desmontagem e encerramento do projeto com coleta dos depoimentos de todos os envolvidos (idosos, alunos, professores e comunidade).

Em relação aos produtos gerados pelo projeto foram dois grandes produtos culturais: um documentário de uma hora de duração contendo as narrativas de vida dos idosos e uma exposição de fotografias e desenhos contando a trajetória do projeto a partir da ideia de ressignificação da cidade, que foi exibida num importante prédio com valor histórico e simbólico da cidade às Thermas Antônio Carlos, com ampla cobertura da televisão local. Além disso, foram produzidos: dois teasers de divulgação, quatro reportagens para TV; um canal no Youtube e uma página no Facebook, cujo acesso foi

contabilizado, por meio de ferramentas de medição da internet, um total de 18.656 pessoas. Portanto, a partir desses resultados quantitativos pode-se afirmar que o projeto também atingiu um fim essencial: a difusão do conhecimento, cabendo-lhe a função precípua de estabelecer a interlocução com a sociedade.

3. Resultados e discussões

Assim, no presente trabalho busca-se destacar o papel de um projeto de extensão universitário intergeracional como uma forma pontual de convivência do acadêmico com a comunidade, principalmente com os idosos e, consequentemente, com a construção de espaços que permitam a troca intergeracional e o aprendizado. Dentre todas as possibilidades de espaços de aprendizado que a universidade oferece, pode-se observar que a prática extensionista mobiliza e gera consequências importantes na vida de quem participa. Assim, quanto aos resultados qualitativos do projeto, através dos dados coletados nas entrevistas com os extensionistas participantes, todos demonstraram contribuições do projeto para suas respectivas formações acadêmicas e pessoais. Através, do conteúdo das falas dos jovens emergiram concepções semelhantes na comparação das respostas, que podem ser articuladas e analisadas tendo como categorias de análise a perpectiva dialógica-relacional de Paulo Freire e os quatro pilares de educação para o século XXI de Jacques Delors (2004): “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

Alguns relatos se repetem entre os vários extensionistas, a “troca de experiências”, por exemplo, é comentada em praticamente todos os depoimentos. Os extensionistas associam a troca de experiências vivenciadas no projeto, como oportunidade de “enriquecimento pessoal e acadêmico”, na medida em que deu ao jovem possibilidade de adquirir um conjunto de informações importantes sobre costumes, valores, crenças, hábitos e princípios, por exemplo, e assim reorganizar sua perspectiva de vida. Nesse sentido, há uma reorganização de significados e ideias e a “transformação de outras ideias”. E se esse espaço proporcionou um ganho de informações e se transformou pode-se dizer, de acordo com os discentes em “troca de experiências”; “de transformação”; “de aprendizado e escuta”. Aliás, tais aspectos remetem à proposta de Freire, quando afirma: “a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1983, p. 106). Para ilustrar vejamos o que dois dos extensionistas dizem:

> Participar desse projeto para mim, possibilitou um espaço de aprendizado de escuta do outro, que eu considero uma habilidade muito importante para os psicólogos. Então, para mim, foi extremante importante ouvir as histórias dos idosos que são patrimônio da cidade e escutar também a experiência dos meus amigos que participaram do projeto. (V. 21anos, extensionista do curso de Psicologia)
> (...) então como eu já participei de outros projetos de extensão, esse foi o que mais teve o poder de transformação, deu um maior sentido para mim e que me modificou mais. (VB 22 anos, extensionista do curso de Psicologia)

Cabe salientar que a proposta de uma educação mais relacional é um dos alicerces destacados por Freire (1983) e por Delors (2004) “o aprender a ser e a conviver” e, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de se viver. Para que isso se efetive é necessária uma nova forma de ensinar, que vem ao encontro de uma docência mais humana, como propõe Arroyo (2000) em seu livro

“Ofício de Mestre” ao discorrer sobre uma docência que quer ser mais humana, deve elevar a auto-estima, a motivação e ajudar a reconstruir a identidade, pois muitos alunos trazem consigo historias de sofrimento e dificuldades. O autor indaga: “Quais as possibilidades de humanização dos tempos, dos espaços, das normas, dos rituais, das relações na sala de aula e na escola?” (Arroyo, 2000, p. 59). Ao se fazer essa reflexão torna-se inevitável retornar à questão da formação, já que, nos próprios cursos de formação os espaços e os aprendizados são reducionistas, se ocupam muito com o conteúdo, análises críticas e “continuam pobríssimos em vivências culturais, socializadoras de convívio, de trocas, de abertura à realidade social e à dinâmica cultural” (Arroyo, 2000, p. 132). Assim, sobre o papel do docente, em projetos como esse, como mediador das relações e de uma nova forma de ensinar a fala de um dos extensionistas ilustra muito bem, ele diz:

> Então a extensão foi uma soma de olhares e uma ampliação da sala de aula. A professora sempre está junto com a gente, ela está visitando museu, ela está nas entrevistas, a gente está trocando ideias, “linkando” as coisas. E isso agrega muito e tem um valor muito grande para o aprendizado. E eu acho que tem o terceiro fator que agregou muito para mim, foi em pesquisa, porque de alguma forma despertou esse interesse em mim. Desse interesse interno eu escolhi fazer meu TCC nesse tema, assim buscar mais conhecimento disso, porque hoje é o que realmente eu estou sentindo. (T 37 anos, aluno extensionista)

Aliás, esse mesmo depoimento aponta para outro grande pilar de Delors (2004) “aprender a conhecer” que indica o interesse e abertura do discente para o conhecimento, para descoberta, para conhecer a cultura geral e pelo interesse pelas pesquisas. Além disso, esta fala esta em consonância com o que Freire (2006) se refere da influência do professor sobre o aluno, ele diz:

> A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (Freire, 2006, p. 97)

No que concerne aprendizagem intergeracional um estudo feito por França, Silva e Barreto (2010, p. 527) aponta a relevância dos programas intergeracionais, mostra que as universidades podem propor à comunidade atividades de extensão que integrem pessoas de diversas gerações, além de facilitar o desenvolvimento das relações interpessoais e a solidariedade. Segundo os autores, “(...) a universidade, ao adotar um programa intergeracional, além de promover os inúmeros benefícios para a comunidade, poderá cumprir a função social da academia, possibilitando a captação de recursos e investimentos, e o aprofundamento de pesquisas futuras nesta área”. Além disso, está ligado à formação profissional ao “aprender a fazer”, a capacidade de por em prática os conhecimentos adquiridos e, consequentemente estar mais preparado para o mercado de trabalho. Esse foi outro pilar desenvolvido durante o projeto que fica claro no depoimento deste extensionista:

> (...) a gente estava aqui na PUC, aprendendo mais, tendo oficina com vários professores, tanto na parte mais técnica, como edição ou como trabalhar um documentário em si. Também aula sobre narrativa, sobre discurso com professores de várias áreas e foi uma coisa assim que, eu posso dizer por mim que acrescentou. Eu posso dizer que o V de

> um ano atrás e o de agora, eu tenho uma cabeça muito mais aberta para receber muito mais história do que antes. (V, 22 anos, aluno extensionista)

Aliás, pode-se ilustrar através desse mesmo relato o que significa educar a partir dos quatro pilares da educação para o século XXI, pois essa perspectiva educacional tem uma forma diferenciada de perceber os discentes e seu processo de formação. Esta concepção de educação preocupa-se não somente com a formação profissional dos educandos, mas, sobretudo, com a formação integral, com vistas a prepará-los não somente para o mercado de trabalho, mas para a própria vida e foi exatamente isso que vimos nesse depoimento quando o extensionista diz: "a gente aprende, a gente escutou tanta história, coisas diferentes, coisas de vida, que não tem como sair a mesma pessoa".

4. Considerações finais

Pode-se concluir que a proposta do presente trabalho foi de relatar uma experiência significativa de encontro e de aprendizado entre gerações, entre jovens e idosos, fora do ambiente familiar, através de um projeto de extensão universitária. O projeto buscou promover não só aproximação entre jovens e idosos, mas, também, funcionou como estratégia para que esse encontro fosse provocado, observado, experimentado e avaliado. Propostas e programas como estes, que promovem discussões e encontros intergeracionais entre crianças, jovens e idosos, por exemplo, podem vislumbrar alternativas para desenvolver o bem-estar coletivo e ações que construídas num processo dialético, atendam às situações da comunidade (França, Silva & Barreto, 2010). Deste modo, pretende-se contribuir com a produção acadêmica nacional e internacional no que se refere a experiências intergeracionais significativas em ambientes sociais diferentes do ambiente familiar, sobretudo, no âmbito da universidade.

Referências Bibliográficas

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens*. Petropolis, RJ: Vozes.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Borges, C. C., & Magalhães, A. S. (2011). Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. *Estudos de Psicologia*, *16*(2), 171-177. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n2/v16n2a08

Delors, J. (Org.). (2004). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (9ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

França, L. H. F. P., Silva, A. M. T. B., & Barreto, M. S. L. (2010). Programas intergeracionais: Quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, *13*(3), 521-527. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S1809-98232010000300017

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *Conscientização – teoria e prática da libertação* (3ª ed.). São Paulo: Centauro.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm

Moragas, R. (2004). As relações intergeracionais nas sociedades contemporâneas. *A terceira idade*, *15*(29), 7-27. Recuperado de http://www.sescsp.org.br/files/edicao_revista/a9d4ef4d-6cfb-4d65-9134-4b8797561815.pdf

Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (10ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Neiva, K. M. C. (2010). *Intervenção psicossocial: Aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas*. São Paulo: Vetor.

Organização Mundial da Saúde (2015). *Relatório mundial de envelhecimento e saúde*. Recuperado de http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf

Poltroneri, C. F., Costa, D. G. S., Costa, J. S., & Soares N. (2015). Os desafios da construção da intergeracionalidade no tempo do capital. *Kairós*, *18*(4), 289-309. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/29407

Sílveres, L. (Org.). (2013). *A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro.

Spindola, T., & Santos, R. S. (2003). Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). *Revista da Escola Enfermagem da USP*, *37*(2), 119-126.

COLIBRI – projeto de interação social e geracional desenvolvido em contexto de formação

Helena Maria da Silva Santana
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança, Portugal
hsantana@ua.pt
Maria do Rosário da Silva Santana
Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior, Portugal
rosariosantana@ipg.pt

O trabalho que nos propomos apresentar pretende mostrar como o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências musicais em crianças em idade escolar, pode ser desenvolvida tendo como variável a interação social e geracional. Desenvolvido no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, este projeto permite que os envolvidos, colocados em interação e colaboração estrita, desenvolvam um conteúdo performativo onde todos têm um papel fundamental na determinação dos seus conteúdos técnico-expressivos. Neste projeto estão envolvidas 17 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, e 12 seniores, com idades superiores a 65 anos. Com este projeto pretendemos o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, mas também de distintas competências críticas e reflexivas, técnicas e expressivas. Neste sentido, pensámos que o processo dialógico e o relacionamento intergeracional pudessem ser procedimentos adequados. Sabemos que o diálogo entre gerações se encontra constrangido, descaracterizado e anulado quantas vezes no seu potencial social, educativo, vivencial, moral e ético. Neste sentido, queremos promove-lo e incentiva-lo. A experiência de vida torna os mais idosos singulares, tornando-nos ainda receptáculos de conjuntos diversos de saberes que devemos aprender a usufruir e a respeitar. É no diálogo e na comunhão de tempos e lugares que esta ação pode acontecer, materializando-se em ações de vida. Promovendo este diálogo, perceberemos ainda de que forma este tipo de abordagem vivencial, social, educativa e ética pode contribuir para o desenvolvimento da motivação no processo de aquisição de competências várias, e no desenvolvimento das capacidades de memorização por parte de todos. Simultaneamente, move-nos o interesse em promover novas práticas físico-motoras para os mais idosos, promovendo a sua capacitação cerebral, física, motora, social e emocional num estímulo constante de si e do outro. Em seguida, o intuito de perceber de que forma os conteúdos desenvolvidos, contribuem para uma melhoria da prática educativa, bem como de que forma contribuem para o desenvolvimento e consciencialização moral, social e ética dos intervenientes. Por último, intentamos perceber até que ponto um projeto desta natureza se poderá constituir agente de transformação e mudança.

Palavras-chave: Criação artística; interação geracional; criatividade

Introdução

O fogo e a devastação de grande parte de Portugal Continental naquilo que constitui a sua riqueza natural, a sua fauna e flora, foi uma trágica realidade ao longo do ano de 2017. Este tema foi alvo de forte discussão por parte de todos, ganhando uma

importância e dimensão nunca procedidas. Dada a dimensão da tragédia e das circunstâncias vividas, questionamo-nos de que forma nos poderíamos servir de tais factos para promover uma educação para a transformação e a mudança. Desse fazer surgiu a proposta de realização de uma atividade que incidisse sobre as questões do meio ambiente e da preservação das espécies, mas também da necessidade de alteração de atitudes, de renovação, de reerguimento. Em breve surgiu a ideia de realizar, em contexto educativo, um espetáculo que promovesse essa mesma alteração comportamental, bem como a aquisição de conhecimentos vários sobre os temas. Fruto das circunstâncias sociais, pensamos na interação geracional. De uma forma ou de outra, todos estamos constrangidos pelos factos e, no nosso entender, esta ação pode constituir-se como indutor de reerguimento por parte dos mais velhos, mas também como meio de capacitação, por parte dos mais novos.

Para realizar esta atividade elaboramos uma proposta de projeto onde apresentámos os nossos objetivos e uma calendarização de atividades, conteúdos e competências a adquirir às instituições que connosco colaboraram. No intuito de motivar a todos, decidimos que os elementos elaborados visariam a construção de um espetáculo que, caso seja possível, será apresentado publicamente. Simultaneamente, e fruto de uma análise e reflexão mais aprofundada, podemos ainda, através da construção de um objeto de arte mais vasto, refletir e discutir diversas questões e conteúdos de natureza não só social, moral e ético, como ao nível de conteúdos formais dos programas em vigor no 1º ciclo do ensino básico.

1. COLIBRI - Projeto de interação social e geracional

O Colibri, ou Beija-flor, é um pássaro que simboliza a liberdade e a diversidade, mas também a solidariedade e a esperança. Neste sentido, foi o indutor do tema escolhido e para o qual pretendemos que sejam criados um conjunto de conteúdos de natureza não só literária, como plástica, dramática e musical de forma a desenvolver um processo de *catarsis* sobre o acontecido – a devastação do fogo. Os diferentes conteúdos técnico-expressivos foram propostos e discutidos em interação estrita, visando o diálogo, o incentivo, a colaboração e a motivação mútuas. Para o seu desenvolvimento foi elaborada uma grelha de atividades e ações, tendo em conta não só os aspetos formais do processo educativo, como os aspetos sociais e vivenciais inerentes. As sessões foram programadas de forma a poder contemplar a presença de todos, nomeadamente dos utentes do Centro de Dia, de modo a que todos possam contribuir para o processo de criação e reflexão. Desta forma pretende-se fomentar a capacidade criativa e comunicativa, contribuindo para que o grupo sinta que o projeto lhes pertence, potenciando a intervenção de todos, e o que de melhor em todos se pode manifestar. Depois de apresentado à discussão o tema – a tragédia dos incêndios e os malefícios daí decorrentes-, foi desenvolvida uma ação livre de discussão e pesquisa. Dessa ação surgiram como elementos aglutinadores as histórias de dois pássaros em concreto – Fenix e Beija-flor (também conhecido por Colibri). Depois de perceber o contexto e o imaginário das duas histórias optou-se pela segunda, o Beija-flor, tendo sido apresentada a sua história, discutidos e aprofundados os seus conteúdos não só a nível formal, como educacional, moral e ético, mas ainda a forma como seriam potenciados, delineados e expostos no projeto final. Inseridos no âmbito de uma narrativa mais vasta que será apresentada publicamente, o projeto foi intitulado de COLIBRI, inspirando-se no pássaro, na Fábula, e no potencial de mudança que a mesma encerra. Como o projeto implica a criação de um espetáculo que combina som e imagem,

movimento e drama, foi promovida a discussão, a reflexão, a criação e a representação de uma pequena narrativa a partir do tema proposto. Foram estruturadas um conjunto de sessões de trabalho que conduzirão, progressivamente, à elaboração do texto final que será vertido num conjunto de pequenos poemas que se constituirão canções. Por possuírem asas e o poder de voar, os Colibris são, em muitas culturas, considerados mensageiros de entre o céu e a terra. Nesta simbologia surge um potencial de trabalho que nos permite o desenvolvimento de um conjunto ímpar de conhecimentos, mas também de atitudes e valores[1]. Fomos também levados, através da reflexão e prática da história narrada, a um processo de sublimação e *catarsis* das vivências ocorridas, levando todos a ultrapassar um conjunto de situações traumáticas.

Ao serem levados a refletir, vivenciar, criar, realizar e usufruir de um ambiente novo, mais positivo, todos foram incentivados a alterar ideias e comportamentos. Neste sentido, a interação entre Escolas, Centros de Dia e Lares de Terceira Idade, mostra-se pertinente. A integração e interação entre todos os agentes educativos e interventivos em sociedade, no grupo, no lugar, têm a possibilidade de se mostrar numa forma de sociedade mais justa, capaz e responsável, onde o idoso é visto como um elemento útil, como uma mais-valia para a comunidade, e não como uma vida improdutiva, senão inútil, uma vida que se esgotou na possibilidade de transformar e participar numa sociedade ativa, onde quem produz é útil, o outro, sem significado. Para a construção e implementação deste projeto, bem como no âmbito das atividades desenvolvidas em contexto educativo e extracurricular, fomos ainda levados a pensar como é que a interação entre grupos dissemelhantes se desenvolveria e como é que a interpenetração entre faixas etárias tão diferentes em idade e formação se poderiam interpenetrar. Questionamo-nos ainda sobre os resultados que daí poderiam advir.

Neste sentido, e num contexto tão particular como foi a proximidade entre uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e um Centro de Dia, pensamos na colaboração entre as duas instituições. A proposta foi feita e aceite, numa tentativa não só de dinamização de espaços, lugares e pessoas, como com o intuito de se manifestar espaço de transformação, capacitação e reorganização humanas. Para podermos prosseguir nesta nossa intenção, foi pedido, numa primeira fase, a colaboração dos seniores do Centro de Dia para a realização de uma atividade com as crianças da Escola Básica do 1º Ciclo como forma de os integrar e motivar. Em conjunto com a animadora sociocultural, foi pensada e delineada uma estratégia que os levasse a participar e vivenciar momentos únicos junto das crianças. Assim, e numa adaptação das atividades previstas no seu plano de atividades, os mais velhos foram participando nas atividades que as crianças tinham que realizar, ajudando-as e motivando-as para as atividades escolares, numa pertença muito própria que é a do papel que representam os avós na vida de uma criança. Os mais velhos, ao confrontarem-se com a energia mais ativa e positiva dos mais novos, mostraram-se mais ativos e predispostos à ação física e cognitiva, mas também de interação pessoal e social[2].

[1] Para os mais novos, a sua integração no projeto permite a sua capacitação e o seu desenvolvimento ao nível dos diferentes conteúdos formais, comportamentais e cívicos. Para os mais velhos, a interação com os mais novos permite-lhes o desenvolvimento das suas capacidades, atitudes e valores que, em muitos casos, se encontram unicamente adormecidos por falta de estímulo e oportunidade.

[2] Todos, nas suas imensas possibilidades, mas também constrangimentos, interagindo, dialogando e incentivando-se, contribuem para a melhoria das suas capacidades, conhecimentos, mas, também, e neste caso particular, para a sua mudança e transformação emocional. Hoje em dia com o uso continuado das tecnologias da informação e comunicação, verificamos uma mutilação no processo de interação e diálogo. Esta mutilação não se verifica unicamente entre gerações. No nosso entender, verifica-se também entre pares.

2. Construção e implementação do projeto

Numa primeira fase de construção e implementação do projeto, e como introdução às atividades que íamos desenvolver, procurámos canções que tivessem por base o tema em desenvolvimento. Numa pesquisa aleatória através de um motor de busca na internet, deparámo-nos com a canção de Elisa Cristal - *O Voo do Beija-flor*, canção que dada a sua natureza se mostrou compatível com as nossas intenções[1]. A escolha de uma canção como indutor do projeto teve como propósito o facto de que, através de um objeto musical, e até lúdico, todos fossem conduzidos a uma reflexão mais ampla e profunda dos assuntos que queríamos abordar: o fogo, a destruição, mas também a solidariedade, a interajuda e a preservação do meio ambiente.

Sabendo que a Fábula remete para o tema de um incêndio numa floresta, achamos pertinente, senão essencial, e através dela, contribuir para uma reflexão profunda sobre o tema, a natureza e a sua preservação, bem como sobre o meio ambiente, o ser humano, a sua relação com o meio, os outros e a sociedade, o seu papel na autodeterminação de todos e de cada um, como agente de transformação e mudança. Esta fábula permite ainda abordar outras temáticas presentes nos programas e orientações curriculares para o 1º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as que concernem o Estudo do Meio (Bloco 3 – À descoberta do Ambiente Natural)[2] e cujos objetivos enunciamos:

> OBJECTIVOS GERAIS
> 1 — Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.
> 2. — Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico… etc.).
> 3 — Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e atividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.
> 4 — Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida.
> 5 — Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.
> 6 — Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.
> 7 — Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação… etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).
> 8 — Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.
> 9 — Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.
> 10 — Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.[3]

Assim, e depois de visionado o vídeo, os alunos e os utentes do Centro de Dia tiveram a oportunidade de refletir sobre os temas em discussão, bem como sobre as

[1] Consultar https://www.youtube.com/watch?v=fGybpOizmSU (acedido a 11 de outubro de 2017).
[2] CFR. Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico, 4ª Ed., pp. 103-104 e 115-118.
[3] Consult. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf (acedido a 12 de outubro 2017).

consequências dos incêndios nas suas vidas, no meio ambiente, no meio circundante e na sociedade, bem como em diferentes aspetos da sua formação, nomeadamente nas áreas que concernem a Formação Pessoal e Social, a Cidadania e Educação Social, promovendo não só a aquisição de conhecimentos diversos, como a interajuda entre gerações.

2.1. Construção do Projeto

A Fábula, uma forma literária compatível com a faixa etária e interesses criativos dos intervenientes, permite-nos cativar a sua atenção e interesse para os temas em estudo. A Fábula do Colibri, também denominado de Beija-flor, diz-nos que um certo dia, Beija-flor, um lindo pássaro que vivia na floresta, fugia juntamente com outros animais de um grande incêndio, um incendio que deflagrara de forma inesperada na sua floresta. Nessa fuga todos corriam o mais que podiam e, a seu modo, todos tentavam escapar das chamas que ameaçavam e destruíam os seus lares. Se todos fugiam aterrorizados das chamas, Beija-Flor, que num primeiro momento também fugia, olhou para trás e, num arrojo de fé e esperança, parrou. Nesse momento pensou, porque fujo e não faço nada? Então voltou, e recolhendo pequenas gotas de água num lago que ficava ali perto, voltava para trás para as derramar sobre as chamas, tentando apaga-las. A Águia que do alto do céu viu Beija-flor regressar às chamas, incrédula e intrigada, voltou-se para perceber a causa de tamanha imprudência. Surpresa, viu-o derramar pequenas gotas de água sobre as chamas. Por dentro riu e, sarcasticamente, perguntou: – Beija-flor, achas que vais conseguir apagar tão grande incêndio com essas simples gotas? Beija-flor, apressado, respondeu – Sozinho sei que não, mas faço a minha parte. Águia, do alto da sua magnificência, estremeceu. Beija-flor feria-a na sua arrogância e altivez. Moralizava-a através das suas ações. Envergonhada, apressou-se a chamar os outros pássaros para que, juntos, lutassem contra o fogo que devastava a sua floresta. Vendo isto, os Elefantes venceram o medo e, enchendo as trombas com água, também correram a apagar o fogo. Os Macacos pegaram em cascas de nozes, as encheram de água e correram também. No final, todos os animais, cada um a seu modo, colaborava na luta contra o fogo que devastava a floresta e, pouco a pouco, o fogo enfraqueceu. De repente e sem ninguém contar, fruto da solidariedade e generosidade de todos, o Ser Celestial da Floresta, admirado com a bravura e determinação de todos, o sacrifício e a interajuda, enviou uma forte chuva que apagou o incêndio. Nesta bênção, os animais já cansados, puderam revigorar os corpos e as mentes, ficando felizes e agradecidos[1].

A Fábula descrita, o objeto do nosso trabalho, vai ser ilustrada num conjunto de elementos tanto de natureza literária como pictural, dramática e musical. Através destas diferentes vertentes de criação, os intervenientes têm a possibilidade de dar largas à imaginação trabalhando diversos temas e assuntos relacionados com os programas em vigor no 1º ciclo do Ensino Básico. Quanto aos utentes do Centro de dia, o tema permite um intenso trabalho de manualidades, possibilitando o desenvolvimento e a prática das funções cognitiva e de coordenação óculo-motora, bem como de memorização. Como estratégia de motivação para a criação e aprendizagem do conjunto das peças musicais,

[1] Beija-flor, surge aqui como o mensageiro dos deuses, simbolizando em muitas culturas não só o renascimento, como a delicadeza e a cura. Representa ainda a beleza, a harmonia, a verdade e a força. É visto como símbolo da imortalidade da alma devido ao seu papel mediador entre o céu e a terra. Sendo que a Fábula contem sempre um conteúdo moralizante, podemos prever que este se dirija a: Que todos possamos ter a coragem de trabalhar juntos para o bem comum, de fazer a nossa parte, de sermos solidários de forma a sermos melhores.

da narrativa e da encenação propostas, optamos pela criação de uma história de carácter lúdico-infantil. Através da realização de um texto que engloba diferentes partes/seções, é-nos possível dividir a fábula em pequenas seções que se tronarão canções. Recriando diferentes momentos da fábula original, assumem não só uma função educativa, como uma função social, moral e ética, próprias do género literário escolhido.

Segundo Garcia Barreto, a Fábula é um género literário proveniente do Oriente que consiste numa narrativa curta. Sendo inicialmente escrita em verso, versa-se posteriormente em prosa (Ramos, 2007). Neste sentido é compatível com as nossas intenções. A Fábula é ainda um género literário que contém animais personificados que visam demonstrar características próprias dos humanos. Mais uma vez é o que se evidencia nos textos propostos. A Fábula procura oferecer uma visão crítica das atitudes e práticas que se mostram num determinado momento (Lima, 2016). Pretende revelar as incorreções dessas mesmas práticas de uma forma pedagógica, sendo que no final de cada história existe sempre o veicular de uma informação de caráter moral. O projeto ora proposto demonstra todas estas características. Em outro, Piaget lembra-nos que este género literário se destina a crianças a partir dos sete anos de idade, uma vez que as crianças a partir desta idade se encontram no estágio operatório concreto, possuindo inteligência operatória concreta, permitindo a compreensão dos valores (Dohme, 2004). Desta forma, é possível refletir sobre a forma como os indivíduos interagem na sociedade modificando de forma positiva os comportamentos, um dos nossos objetivos maiores (Ramos, 2007) pois, através da Fábula do Beija-flor são transmitidos valores como a solidariedade, a amizade, a cooperação, mas também o renascimento, a delicadeza e a cura. Do ponto de vista formal, a Fábula pode ser dividida em duas partes: a narrativa breve e a lição ou ensinamento. A narrativa breve, que está associada à sequência dos acontecimentos, é a história que é contada incorporando o meio de transmissão da lição ou ensinamento[1]. Mesmo sendo constituídas por imagens e linguagem figurada, todas as palavras são medidas e direcionadas para um público-alvo. Serão constituídas ainda, de maneira a dar corpo ao imaginário criado, um conjunto de elementos que se incorporam no trabalho através de diferentes formas de manualidade, coordenação e criação que desperta não só a mente, como as capacidades de coordenação física e motora, tanto dos mais novos, como dos mais velhos. Em outro, a Fábula está inserida numa narrativa mais abrangente que se faz encenada e que se mostra importante para o despertar para a atividade física controlada e o processo de construção e memorização de novos conteúdos e ações.

2.2. Implementação do Projeto

Para a construção do projeto, depois de escolhido o tema e determinada a forma como se verterá no conteúdo técnico artístico, mas também educacional e moral, procedemos a uma planificação e calendarização das diversas atividades. Depois de discutido o tema, analisado o seu conteúdo, inicia o processo de elaboração de um guião. O texto da narrativa e das canções, estando inseridas num objeto artístico mais vasto, exigem ainda a realização de outras ações, nomeadamente a definição de um cenário e os elementos do mesmo, bem como a construção de um imaginário sonoro compatível com o objeto narrado. Neste sentido foram propostas diversas atividades, nomeadamente a

[1] Neste sentido optamos por realizar um guião que nos permite comtemplar estas duas partes: a narrativa breve e a lição ou ensinamento.

ilustração, mas também a gravação de sons do meio ambiente, de pessoas e animais, do quotidiano, etc. Sabemos que o uso de ilustrações desperta a atenção das crianças cativando-as para um conteúdo em específico. Similarmente, as imagens assumem um papel preponderante no que concerne o enriquecimento do imaginário, o que aumenta a atenção. No que concerne os mais idosos, desperta-lhes identicamente o imaginário, ajudando na ação do despertar de novas vivências que substituam rapidamente aquelas que se encontram, e se mostram, de natureza traumática. Para além de ajudar a manter a atenção das crianças, as propostas de atividade que se realizaram no sentido de conceber um conjunto de ilustrações que retratam seções da Fábula, têm ainda como função, complementar a função do texto escrito naquilo que se mostra uma mudança de atitude e a formação de um novo imaginário. Visto que o presente projeto compreende a encenação e apresentação pública de uma história que se destina a crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico, mostrou-se pertinente a utilização da ilustração, dada a funcionalidade da mesma. As ilustrações têm como função apresentar os animais que integram a história e os locais em que a mesma se desenrola. Depois de selecionadas, algumas das ilustrações integrarão o cenário que servirá de apoio à apresentação pública do espetáculo. Em outro, serão incluídas num portfólio final que servirá de registo da atividade.

Relativamente à componente sonora, a audição da peça *O Voo do Beija Flor* de Elisa Cristal foi o mote para a construção das peças musicais, onde a colaboração entre os dois grupos geracionais se fez notar. Após a elaboração das quadras por parte dos mais velhos, estas foram laboradas pelos mais novos dando origem à canção *"COLIBRI – o bombeiro beija-flor"*, cujo poema se encontra abaixo. Neste trabalho, os mais velhos puderam reviver momentos de grande alegria pelo contacto com os mais novos e, nesse processo de criação que se quis colaborativo, falar dos momentos dolorosos que viveram e a partir daí, seguir em frente face à adversidade. Os mais novos tiveram o apoio e a ajuda dos mais velhos para a construção das quadras que, apesar de simples, mostram a riqueza e a cultura das nossas gentes, e, a genuinidade em meio rural.

COLIBRI – o bombeiro beija-flor

Colibri andavas tu
A voar em festa
Quando o rei dos animais chegou
A gritar fogo na floresta

Os restantes animais
Ao vê-lo tão ocupado
Depressa o socorreram
E o fogo também apagaram

As suas casas intactas
Ao Colibri o deveram
Que ao fogo se lançou
Em grande fúria e sem medo

Todos os animais fugiram
Colibri não se importou
Com o seu bico pequenino
O grande fogo apagou

A floresta se salvou
E o seu reino não perdeu
Colibri foi um herói
Que a todos defendeu

O lar que os acolheu salvaram
Com grande resolução
E uma lição deixaram
Aos que nos ouvirem pois então

As atividades, obedecendo a um calendário e planificações preciso, estão progressivamente a conduzir à obtenção dos elementos materiais, e também imateriais, que compõem o projeto. Todos serão – COLIBRI.

Conclusão

No desenvolvimento deste projeto começa a evidenciar-se que a elaboração de projetos de colaboração intergeracional se mostra uma mais-valia para os seus atores, envolvendo um processo dialógico de elevado potencial social e educativo. A determinação dos mais velhos, aliada à criatividade dos mais novos, torna-se um veículo

de construção e irradiação de ideias. A troca de experiências que daí resulta, bem como a partilha, desenvolvem a motivação para a realização de atividades que, quando propostas sem um enquadramento que os motive e impulsione, não seriam possíveis de fazer acontecer e concretizar. As crianças são o impulso que os mais velhos precisam para sair da inércia a que estão votados por uma sociedade que não possui estruturas de apoio suficientes e capazes, para dar resposta às necessidades de uma faixa etária com interesses e necessidades muito próprios. Em outro, os mais velhos podem ser, e são, o pilar, a força motriz da razão que impulsiona os mais novos na sua autodeterminação como pessoas mais capazes do ponto de vista pessoal, social, moral e ético. Em outro, os mais velhos possuem a força e o saber, a paciência e o carácter que lhes permite educar com tempo e afeição. Não estando submissos a um sistema que impõe metas e objetivos, educam na premissa do saber ser e do saber-fazer. É a razão que conduz a emoção, a emoção que se faz razão.

Naquilo que este projeto já evidencia, prevemos que ele nos permita aferir da pertinência deste trabalho naquilo que ele permite contribuir para fomentar e ampliar as atitudes reflexivas e críticas dos mais novos. Neste sentido, foi promovido o diálogo entre gerações, pares e instituições, para que entre todos se fomente o desenvolvimento de uma atitude mais crítica e reflexiva. A partilha entre duas gerações tão distintas revela-se de primaz importância para o desenvolvimento de uma atitude social e cívica mais saudável e efetiva, uma atitude que estimule o diálogo, um diálogo que se encontra restringido, inexistente, descaracterizado e anulado, quantas vezes, pelo viver das novas gerações. Promovendo este diálogo, temos como objetivos, perceber de que forma este tipo de abordagem social, moral, educativa e ética desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, lúdicas e musicais dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, e integrado, numa rede intergeracional. Nesta tipologia de projetos pretendemos desenvolver ainda a motivação e a partilha, promovendo a memorização e a apreensão de conteúdos, contribuindo para uma eficaz melhoria da prática socioeducativa. A criação, construção e implementação deste projeto mostra-nos que a colaboração e interação entre instituições é positiva. Neste fazer, o diálogo, a discussão e a capacitação de todos faz-se uma realidade. Esta realidade promove, aos poucos, a aquisição e o desenvolvimento de diversas competências, atitudes e valores de forma mais positiva e diferenciada.

No final deste trabalho cremos conseguir envolver a todos ampliando os conhecimentos dos mais novos e as vivências dos mais velhos. As rotinas que se implementam e as tarefas que realizamos, essenciais para uma busca mais alargada de vivências e partilhas, mostram-se a todos como meio e ferramenta de interajuda na busca e determinação de soluções que contribuam para ultrapassar, ou ir ultrapassando, factos inextinguíveis das suas existências, permitindo, quiçá, uma *catarsis*.

Referências Bibliográficas

Dohme, V. D. (2004). Atividades lúdicas na educação. O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. In Bassetto, S. (Org.), *Anais do XVII Encontro Regional de História - O lugar da história.* Campinas: Universidade de Campinas.

Lima, S. N. (2016). *A personificação e a moral na fábula clássica*. (Dissertação do Curso de Graduação em Letras), Universidade Estadual de Paraíba, Guarabira, Brasil.

Ramos, A. M. (2007). *Livro de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância.* Lisboa: Editorial Caminho.

A criança como produtora de cultura: trilhando caminhos de pesquisa no cotidiano de uma creche universitária

Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
calegari-uesb@hotmail.com
Maria Vitória da Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
mariavitoria_s@hotmail.com
Ana Lúcia Santos Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
ubatense@yahoo.com.br

Contemporaneamente, muitas são as discussões que tratam da necessidade de garantia dos direitos infantis, pautada em uma concepção histórico-cultural, que concebe a criança como sujeito protagonista, produtor e recriador de cultura. No entanto, poucos são os avanços no campo de materialização dessas premissas, no contexto do ensino brasileiro, ainda, fortemente influenciado pela concepção adultocêntrica de educação infantil, em que a criança é concebida como um vir-á-ser ou como um ser destituído de desejos, pensamento e visão sobre a realidade social. Ante tal constatação, é preciso colocar a criança na centralidade dos processos de educação nas instituições de educação infantil, bem como nos processos de investigação das práticas pedagógicas propostas a elas. Partindo dessa necessidade, as reflexões a que este artigo convida têm origem na pesquisa intitulada: "Imagens e Narrativas do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol: fotografando o movimento de construção da mediação pedagógica de educadoras de crianças pequenas". Interessa a este trabalho, como um dos recortes da referida pesquisa, investigar o lugar ocupado pela criança no Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol, levando em consideração as especificidades das crianças de 0 a 4 anos, suas demandas, experiências e produção cultural, a partir de um ambiente produzido para/e com elas, garantindo a mediação pedagógica, cultural e social estabelecida pela relação crianças–crianças, criança–adulto e criança-espaço, que representações fazem e o que podemos acrescentar ao debate sobre a ênfase na escuta de crianças. A metodologia utilizada, a partir dos princípios da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, vale-se de registros fotográficos e entrevistas realizadas com 17 crianças, entre três e quatro anos de idade. A análise dos dados produzidos baseia-se na teoria da sociologia da infância, a partir da compreensão da criança como sujeito e produtor da cultura. Os resultados da pesquisa apontam que as crianças desenvolvem percepções imiscuídas de sentidos quanto aos espaços e práticas de educação, cuidado e brincadeiras. As vozes das crianças expressam, ainda, o desejo de que a creche seja um lugar de brincadeira, arte, movimento e liberdade.

Palavras-chave: Infância; Cultura Lúdica; Protagonismo infantil.

Introdução

> Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. [...] Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser criança (Galeano, 2011).

Em muitos países do ocidente, como no Brasil, a tradição assistencialista marcou a história das creches e escolas maternais, voltadas, sobretudo, às crianças oriundas das famílias pobres. Porém, as discussões acerca da Educação Infantil, nas últimas duas décadas, têm sido profícuas para esse segmento educativo.

No Brasil, com a promulgação da Constituição (1988), a creche passou a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, vinculando-a à área da Educação. Porém, foi a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que o conceito de creche e seu papel na sociedade têm passado por modificações relevantes, inaugurando um processo de instauração de nova concepção de creche - de complementação familiar, social e cultural.

Conforme Haddad (2002), a inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 4 anos, porque representa: i) a superação do caráter assistencialista dos programas destinados a essa faixa etária; ii) porque cria a necessidade de uma política nacional para esse segmento e iii) porque a educação da creche vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, supera uma visão reducionista da função social deste espaço educativo. Nesse contexto, o papel das creches ou centros infantis universitários é trabalhar de forma integrada, as funções de cuidar e educar. Para isso, deve-se levar em conta a especificidade das crianças de 0 a 4 anos, suas demandas, necessidades, produção cultural etc, a partir da mediação pedagógica, cultural e social dos adultos, sejam eles, educadores, família, professores e outros.

Apesar das pesquisas recentes sobre a necessidade de reconheimento da criança enquanto (re) produtora de cultura e sujeito de direitos (Deheinzelin, 1994; Malaguzzi, 1999; Barbosa & Horn, 2008), poucos são os avanços no campo de materialização dessas premissas no contexto brasileiro, ainda, fortemente influenciado pela concepção adultocêntrica. Ante tal constatação, é preciso colocar a criança na centralidade dos processos de educação nas instituições de educação infantil, bem como nos processos de investigação das práticas pedagógicas propostas a elas. Partindo dessa necessidade, as reflexões a que este artigo convida têm origem numa pesquisa já concluída, baseada na investigação do movimento de construção da mediação pedagógica entre as educadoras e crianças pequenas do centro infantil pertencente à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-(UESB), *campus* de Jequié. Para este trabalho, busca-se analisar os olhares e vozes das crianças acerca das imagens do CCI- Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol, no intuito de compreender o que pensam as crianças a respeito do centro, do trabalho, das brincadeiras, dos seus colegas, dos seus professores e dos adultos em geral.

A necessidade de adentrar no campo de investigação sobre o lugar ocupado pela criança no contexto da Educação Infantil, segundo o olhar da criança, tem como ponto de partida a busca de um jeito de vê-las, isto é, a busca do diálogo com elas (Oliveira, 2008) e a necessidade de captar a sua visão em relação ao entorno social (Campos, 2008).

1. Crianças como sujeito protagonista e produtora de cultura

Muitas são as discussões que tratam da necessidade de garantia dos direitos infantis, pautada em uma concepção histórico-cultural, que concebe a criança como sujeito protagonista, produtor e recriador de cultura. Estudiosos da contemporaneidade, como Sarmento (2005), Deheinzelin (1994), Cruz (2008), Machado (2010) e outros estudos vem mudando a apontando um novo significado para infância, concebem a criança como um sujeito social, que possui histórias e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando como construtora de história e cultura. Esses autores oferecem elementos para a ideia de uma infância que tem subjacente a condição de protagonista, na sociedade em que está inserida, e não apenas a de mera coadjuvante.

É importante chamar atenção, para o uso do brincar nas práticas pedagógicas das escolas de crianças pequenas. Em muitas delas, as crianças tem acesso restrito aos brinquedos e brincadeiras de faz-de-conta, pois em muitos espaços escolares, nem sempre é permitida nem tampouco estimulada, valorizada. Existe, ainda, nos espaços infantis, certa predominância da metodologia escolarizante, a falta de protagonismo infantil e o descrédito por parte dos professores no potencial do brincar e das atividades lúdicas (Cardoso, 2008). Tais questões nos revelam um possível descrédito em relação à Educação da Infância.

Reconhecemos que a creche não é uma imitação da escola e muito menos, um depósito de crianças, defendemos uma educação infantil que se desenvolva num ambiente que pode ser reconhecido como um lugar constituído de vida, ação, motivação, prazer e de ricas experiências entre crianças-crianças-adultos. Para Deheinzelin (1994), a função da Educação Infantil é a transformação cultural dos objetos de conhecimento, a criança não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. A autora ainda ressalta: "a criança não é um vir-a-ser: ela é desde sempre uma pessoa, um ser pensante, pulsante, que tem o direito de viver com plenitude cada instante de sua criação" (Deheinzelin, 1994, p. 49).

Compreendemos ainda, que uma creche de qualidade deve pensar e possibilitar um ambiente educativo planejado, que sustente e promova à participação da criança, assim como, a interdependência e a interatividade entre os sujeitos. Nesse sentido, as vozes das crianças acerca de cada um dos aspectos implicados nas suas experiências no espaço escolar (as relações, as instalações e os materiais, as práticas pedagógicas, etc.) são ingredientes não só importantes, mas necessários no processo de construção da qualidade na Educação Infantil (Cruz, 2008, p.18).

Nos estudos de Campos (2008), pode-se constatar a importância e urgência do debate em torno da necessidade de captar a visão da criança, pois é "através de suas vozes que medidas de proteção e de atendimento mais prementes serão tomadas pelas equipes de intervenção externas" (p. 37). Este fato, também, é reconhecido por Rocha (2008, p. 46), quando a mesma aponta que a "ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural." Enfim, compreender o que e como a criança vê, sente, pensa a respeito desse ambiente e a forma que ela interage com ele.

Dialogar acerca das vozes das crianças é tentar falar do protagonismo infantil, sobre a cultura da criança e o movimento de como foi e vem sendo constituída. É discutir também de suas falas, expressões, gostos, gestos e sentimentos. É, ainda, tentar interpretar a história sobre as diferentes formas de mediação existentes na pedagogia da infância.

Assim, torna-se importante ver e escutar as crianças a partir de suas próprias histórias entendê-las como crianças cidadãs, competentes e criativas, com direito de serem ouvidas e atendidas em suas necessidades específicas.

2. Caminhos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios qualitativos de cunho etnográfico. Por ser uma prática realizada no uso da Antropologia, consiste numa descrição densa do trabalho em campo, com busca profunda e contextualizada dos significados (Geertz, 1989). O estudo, também, está ancorado na epistemologia da Sociologia da Infância e com outras áreas das ciências humanas, como, Malaguzzi, (1999), Sarmento (2005), Haddad (2002), Oliveira (2002), que consideram as crianças como sujeitos sociais de direito pleno, que sejam capazes de colocar-se frente às experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Nesta investigação, considerando o objeto de estudo optou-se por entrevistar uma turma de 17 crianças (nove meninas e oito meninos), entre 3 e 4 anos de idade, do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol, da UESB, localizado no município de Jequié- Brasil. O CCI Casinha do Sol vem desenvolvendo seus trabalhos desde 1998, com o propósito de oferecer atendimento de qualidade aos filhos (entre 04 meses a 4 anos) de docentes, funcionários e discentes da referida universidade. Sua estrutura e organização são compostas por coordenação administrativa, coordenação pedagógica, quatro professoras, quatro estagiários, duas pessoas de apoio e um porteiro. Quanto à sua estrutura física, funciona nos turnos matutino e vespertino, com três turmas de berçário, duas turmas de maternal I e uma de maternal II, atendendo aproximadamente sessenta crianças na faixa etária de 6 meses a 4 anos.

Ouvir a criança exige a construção de “estratégias de troca” (Rocha, 2008), já que suas falas podem, segundo Alderson (2005, p.423), “envolver língua de sinais, quando as crianças não podem ouvir ou falar, e outros sons e linguagens corporais expressivas [...] logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão e de fato serem representadas”. Nesse sentido, utilizou-se como instrumentos metodológicos para a coleta dos dados: o registro e as narrativas das crianças acerca das fotografias tiradas em diferentes espaços e momentos, que retratam atividades realizadas no centro infantil; observação com o registro em diário de campo e entrevistas. As observações foram realizadas durante um mês aproximadamente, e aconteciam em média duas vezes por semana, sempre em dias e horários diferentes para que fosse possível observar os variados momentos da rotina das crianças na creche: as atividades na sala de aula, os momentos de higiene, o lanche e a janta, as brincadeiras e o parque.

A escolha das crianças que seriam entrevistadas foi feita de forma intencional para que se pudesse conversar tanto com aquelas que se mostravam mais tímidas e inibidas nos seus relacionamentos em sala de aula como aquelas que apresentavam comportamento extrovertidos. Para melhor poder ouvi-las, foram organizados pequenos grupos, sendo distribuídos da seguinte forma: o primeiro com 3 meninas e 2 meninos; o segundo, 3 meninos e 2 meninas; terceiro, 4 meninas e 3 meninos. Porém, para este trabalho foram somente analisadas as falas do primeiro grupo.

3. Analisando os olhares e vozes das crianças

A realização de pesquisas que contemple a criança como sujeito capaz de elaborar discurso sobre suas experiências exige sensibilidade. Em uma cultura marcada pelo adultocentrismo, devemos ter em mente que respeitar as vozes das crianças, exige rompimento de resquícios de visões tradicionalistas de infância, a fim de que seja possível captar ao máximo, as suas impressões. Na entrevista com as crianças, procurou-se deixá-las bem à vontade para falar sobre as imagens que eles estavam vendo (Imagem 01). Explicou-se que as vozes delas seriam captadas por um gravador e que elas, ao verem as fotografias da creche, pudessem contar o que estavam vendo. Mostrou-se o gravador de voz, após realizou-se alguns testes com suas vozes. Depois de algumas tentativas as crianças falaram:

- Agora chega tia. Nós já sabemos como é! Comece logo, tia!

A seguir, apresentamos e analisamos seus relatos, bem como a dinâmica captada nas observações da rotina do CCI Casinha do Sol.

Imagem 01. Registros das Entrevistas

Fotos: Arquivos do diário de Bordo, Abril,2014.

Durante a entrevista, procurou-se manter a conversa com as crianças sobre seus gostos e sentimentos em relação aos trabalhos realizados, as brincadeiras, a relação com seus colegas, suas professoras e dos adultos em geral. Em outras palavras, o que elas veem, sentem e pensam a respeito do ambiente Casinha do Sol e a forma que elas interagem com ele.

Destacam-se, a partir daqui, alguns recortes do diário de campo e das entrevistas realizadas com o grupo 01 (Davi, Nanda, Ju e Sofi)[1], seguidas de observações e análises dos dados que foram sendo coletados ao longo deste estudo. Inicia-se o relato com as fotografias cedidas pela professora, acerca das atividades desenvolvidas na sala de aula (Imagem 02). No primeiro momento, as crianças mostraram-se surpresas e pensativas ao ver as fotografias. Olharam para a primeira imagem ainda sentadas, após alguns segundos, Davi e Julya já estavam em pé, apontando para a foto e narrando suas histórias.

Esse foi um momento bastante fecundo, pelo fato de ser gerador de vida, de sentidos múltiplos, que extrapolam o contexto imediato, mas que remetem às

[1] Durante a coleta de dados, foi solicitada a autorização dos pais, professores e crianças para divulgação de suas imagens e identificação desses nomes.

possibilidades de elaborações futuras acerca do trabalho pedagógico infantil. Desse modo, anuímos que, primeiramente, as crianças sentiram-se valorizadas em sua condição de sujeitos, pequenos cidadãos e isso, indubtavelmente, indica que há necessidade de mudanças no olhar do adulto em relação a elas.

O olhar e a narrativa das crianças acerca da (Imagem 02), revelam que ao narrar uma fotografia, elas conseguem "desencadear um outro modo de olhar o mundo, enriquecendo as possibilidades de apresentação dos fatos, objetos, pessoas e acontecimentos (Souza & Lopes, 2002, p. 67). Para Madalena Freire (1989, p. 117), o grande desafio do cotidiano escolar "é provar que a criança, porque pensa, é autora do seu registro, da sua reflexão sobre o mundo". Desse modo, "ela pensa o mundo, reflete, conhece o mundo pelo o registro da sua experiência" (Badejo, 2004, p. 21). Assim, torna-se necessário, dar voz para as crianças, através do seu desenho, da sua comunicação.

Imagem 02. Registros das Atividades na Sala de Aula

Fotos: Arquivos do CCI Casinha do Sol, em Abril – Junho, 2014, cedidos pela Professora.

Davi- É nossa sala. Eu gosto dela. A gente tá trabalhando e a pró tava olhando o meu desenho.
Nanda – É a nossa sala! Olha o Davi tá pequenininho. Cadê Eu?
Ju- É nossa sala!! [sorriu]. A gente tava trabalhando.
P[1].: E onde fica essa sala?
Sofi- Ela fica perto da comida. (Apontou em direção ao Refeitório).
P.: E quem sabe como é nome desse lugar que fica a sala de vocês?
Sofi – Parou, olhou para a entrevistadora, pensou um pouco e respondeu: Casinha do Sol
P.: Que trabalho vocês gostam de fazer na sala de vocês?
Sofi – A gente gosta de desenhar, fazer trabalhinho, pintar, ouvir história. Aqui [apontou para sua imagem], Eu e Fernanda estavamos fazendo letra.
P.: Que letra vocês estavam fazendo?
Nanda –[mostrou três dedos].

Durante a observação na sala de aula, percebeu-se que o diálogo não parece de forma explícita. Assim, é importante que nos espaços da Educação Infantil sejam priorizadas ações em que a dialogicidade, a observação e a escuta do professor

[1] Falas da Pesquisadora que estava realizando a entrevista.

constituem-se instrumentos que viabilizam a proposição de conhecimentos significativos e que contemplem a realidade, respeitem a diversidade cultural, ampliem as vivências e experiências infantis (Machado, 2010).

Entretanto, as narrativas das crianças apontam que a criança no Centro de Convivência Casinha do Sol, é vista como um agente ativo de seu processo de desenvolvimento e o papel da professora é de fazer a mediação entre elas e o seu meio, utilizando um ambiente com diversos recursos disponíveis (Oliveira, 2002). Entende-se, assim, que na convivência diária, a professora é uma pessoa que transmite segurança para a criança, sendo sua parceira mais experiente, embora tenha presença e a influência de outras nas relações. De acordo com Barbosa e Horn (2008), ao realizar o trabalho com registro em sala de aula, o professor auxilia na construção de significados coletivos e compartilhados sobre aquilo que está sendo estudado por meio da contextualização e da criação de possibilidades de aprendizagens significativas. Tal contexto é percebido nas narrativas das crianças sobre as imagens acima apresentadas:

> **Nanda-** A Pró estava desenhando o Pedro**.**
> **Davi-** Eu estava perto da Pró.
> **Ju-** Olha a Sofia ali. Tava todo mundo olhando a pró desenhar Pedro.
> **Sofi** – Pedro estava só de cueca. Depois, a Pró tirou Pedro para desenhar a mão dele.
> **P**.: Vocês pitaram ou vestiram o Desenho de Pedro?
> As crianças ficaram pensativas. Um olhou para o outro e **Sofi** respondeu: não sei.

Essa proposta de trabalho possibilitou uma produção social por meio da construção de um desenho coletivo do corpo de uma criança. Para Souza e Lopes (2002), esse tipo de atividade é uma arte, isto é, uma produção social e um campo de conhecimento específico que pode revelar outros modos de ver e compreender a realidade. Nesse sentido, o educador exerce um importante papel de mediador dessa experiência estética, ao procurar ampliar o contato mais crítico do educando com as formas e linguagens artísticas. Pode, assim, "contribuir também para o enriquecimento do seu universo de experiências e de uma melhor compreensão da arte e da produção estética" (Souza & Lopes, 2002, p.64).

Imagem 03. Registros da Hora da Merenda/Janta

Fotos: Arquivos do CCI Casinha do Sol, em Abril – Junho, 2014, cedidos pela Professor.

Sofi – É hora da merenda! Clarinha levou de lanche um pacote de salgadinho.

Davi – Clarinha me deu. Ela é minha amiga.
Sofi – Ela é amiga de todo mundo!
Nanda – Kau hoje na hora do lanche ficou junto com a Pró I. Ele está triste, porque ele não deixou eu pegar no ombro dele. Em seguida, olhou para a fotografia e falou: Davi tá pequeninho comendo sopa.
Sofi- Agora a gente come sopa na sala de comida. [Refeitório].
Davi e July – Eu gosto de comer sopa.
Davi – Eu gosto de comer sopa de letrinhas.

As narrativas das crianças acerca das fotografias da hora merenda, apontam o processo de construção de regras, troca de conhecimentos, convivência com a diversidade e outras situações que podem levar a desentendimentos ou uma relação social positiva. Segundo Oliveira (2002), a proposta de favorecer as interações sociais com seus pares da mesma idade, talvez possibilite as crianças de controlar seus impulsos ao participar no grupo infantil. "Isso inclui a criação de uma atmosfera afetiva de estabelecimento de relações diversificadas, na qual a aceitação de cada pessoa seja objeto de atenção" (p. 211).

Imagem 04. Registros das Brincadeiras

Fotos: Arquivos do CCI Casinha do Sol, em Abril – Junho, 2014, cedidos pela Professora.

Sofia – A minha família.
P.: O que é família Sofia?
Fernanda - É o jogo da família. Cada um fica com uma família (grupo ou time).
Sofi – É um jogo. Brincadeira com a bola. Nós jogamos com a Pró.
Davi – [apontou com sua mão na tela do computador] e disse: essa era minha família.
P.: Do quê você gosta de brincar Davi?
Davi: Eu gosto de brincar no parque, de bola, carrinho, com brinquedo. Quando eu era pequeno gostava de brincar de carrinho. Eu não deixava ninguém brincar. [Ele estava sentado no colo da entrevistadora, olhou para ela e sorriu].
July – Eu gosto de brincar no parque. No castelo (Escorregador). Olha a foto da sala de brinquedos – Oh, tu Sofi brincando.
Sofi – A piscina de bolinhas. Aqui é a sala do berçário, quando a gente é pequenininho. Eu gosto dessa sala.

O brincar é importante para a criança, e deve fazer parte do cotidiano escolar. Pelas falas das crianças, o parque é um espaço privilegiado para as brincadeiras. Entende-se que o brincar no CCI tem a função de desenvolver o imaginário e as fantasias, de forma gratuita e natural, visando à formação unificada e integral da criança, proporcionando a ação da experiência, o prazer e a alegria.

Na observação e nas entrevistas feitas com as crianças, foi possível perceber que a sala de aula é o espaço mais utilizado no planejamento das professoras para o trabalho pedagógico, sendo pouco utilizados outros espaços como a cozinha, por exemplo. No entanto, pensar em espaço escolar prevê uma reflexão sobre o planejamento do espaço, a proteção das crianças, assim como, questão de infraestrutura como obra, prédio escolar. É necessário, portanto, que a professora possibilite para as crianças atividades imaginativas em espaços diversificados, assim sendo, não cairá no risco do controle, da centralização e da onisciência que ocorre com muitas crianças em sala de aula.

O diálogo desencadeado no processo de produção e leitura das fotografias com as crianças, revela características que a professora desenvolve suas ações seguindo um modelo de mediação dinâmica, pois sua prática é como coloca Malaguzzi (1999, p. 101), "uma educação itinerante e de reconhecimento[...] um trabalho que reforça a identidade e autonomia intelectual". Finalmente, sintetizando essa questão, ressalta-se que foi perceptível as considerações que as crianças levantavam sobre as imagens vistas nas fotografias e comprovam que estas podem ser instrumentos auxiliares de análise e de reorganização das práticas educativas, à medida que se faça uso delas para compreender o que as crianças estão dizendo e querendo.

4. Considerações finais

Conclui-se, que o registro das atividades pedagógicas desenvolvidas no CCI Casinha do Sol é condição *sine-qua-non* para um trabalho pedagógico capaz de desencadear aprendizagens significativas no desenvolvimento infantil em amplo espectro. As análises iniciais desse estudo com base nas fotografias e nos comentários das crianças entrevistadas, apontam que as imagens retratadas seguem os princípios de uma educação infantil dinâmica cognitiva/construtivista e baseada na concepção histórico-crítica-social, já que se percebe um trabalho centrado nas inter-relações. Ou seja, aprende-se na troca de saberes, numa relação a dois, a três, ou seja, as crianças em suas relações com a professora, ou entre seus pares, produzindo conhecimentos construindo-se subjetivamente ao mesmo tempo.

Os dados sinalizam sobremaneira, que o CCI Casinha do Sol proporciona um ambiente rico para as crianças, favorecendo seu desenvolvimento integral. Entretanto, essa ambiência precisa ser reconhecida pelas crianças como um espaço feito por eles, ou seja, não é somente um espaço para ser frequentado, mas sim construído por todos que o utilizam.

As fotografias e vozes das crianças expressam, ainda, que as crianças querem o lugar da creche como um lugar de brincadeira, arte, movimento e liberdade, lugar este para desenvolver o imaginário e as fantasias, de forma gratuita e natural, visando à formação unificada e integral da criança, proporcionando a ação da experiência, o prazer e a alegria.

Referências Bibliográficas

Alderson, P. (2005). Crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. *Educação & Sociedade, 26*(91), 419-442.

Badejo, M. L. (2004). Entrevista com Madalena Freire – todos aprendemos e construímos conhecimento em grupo. *Revista Pátio - Educação Infantil*, *2*(4), 20-23.

Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Senado Federal, Brasília, DF.

Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa* (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.

Cardoso, M. C. (2008). *Baú de memórias: Representações de ludicidade de professores de educação infantil*. (Dissertaçao de Programa Pós-Graduação-Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Cruz, S. H. V. (2008). Apresentação. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa* (pp.11-31). São Paulo: Cortez.

Deheinzelin, M. (1994). *A fome com a vontade de comer: Uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, M. (1989). *A paixão de conhecer o mundo* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Galeano, E. (2011). *De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre, RS: L&PM.

Haddad, L. (2002). *A creche em busca de sua identidade.* São Paulo: Loyola.

Malaguzzi, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L- Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artes Médicas

Machado, I. M. C. (2010). Registros pedagógicos de professoras da educação infantil. In *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED.* Caxambu/MG. Recuperado de http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6102--Int.pdf

Oliveira, Z. R. (2002). *Educação infantil: Fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez.

Oliveira, A. M. R. (2008). Do outro lado: Infância sob o olhar de criança no interior da creche. In S. H. V. Cruz (Org.). *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa* (pp. 283-286). São Paulo: Cortez.

Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade, 26*(91), 361-378.

Souza, S. J. S., & Lopes, A. E. (2002). Fotografar e narrar: A produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, *116*, 61-80. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200004

Contextos Educativos: brincar porquê e para quê?

Dulce Noronha-Sousa
Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal
dulcenoronha@iesfafe.pt
Patrícia Raquel da Silva Fernandes
Escola Superior de Educação de Fafe, Portugal
patriciafernandes@iesfafe.pt

Brincar é um direito fundamental que promove o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e estimula potencialidades inatas, ainda na infância. O período dos 0 aos 24 meses é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico (Kishimoto, 2010). A autora indica que não se pode pensar no brincar sem as interações: interação com educadores; interação com crianças; interação com os brinquedos e materiais; interação entre criança e ambiente; interações (relações) entre a instituição, a família e a criança. Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender, caraterizada pelo elevado envolvimento da criança revelado com sinais de prazer, concentração, persistência e empenhamento. Brincar possibilita o processo de aprendizagem, facilitador da construção na reflexão, na autonomia e na criatividade. O Brincar revela-se uma importante forma de comunicação. Para educar a criança desde as primeiras idades, no contexto educativo, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também ao desenvolvimento, autonomia, assim como à educação, e a aprendizagem lúdica pela brincadeira. O Brincar tornou-se um potente veículo de aprendizagem, permite, através do universo lúdico vivenciar a aprendizagem como processo social. Educar, hoje, não se limita a dar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo e da sociedade. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento da criança. O educador é mediador entre a criança e o conhecimento, organizando e proporcionando situações de aprendizagem que articulem os recursos e as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos do conhecimento humano. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar e, a ludicidade em parceria com educador-criança, ajuda a enriquecer o processo de aprendizagem. Quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se uma maior motivação da criança, pois aprende-se brincando.

Palavras-Chave: brincar, autonomia, criatividade, cultura lúdica e criança.

Contextos Educativos: Brincar Porquê e para Quê?

A criança nasce com um instinto natural para aprender nasce sabendo brincar. Bea Bedran

O Brincar é um direito fundamental e importante para o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e estimula potencialidades inatas, ainda na Infância. Todos reconhecemos como fundamental as brincadeiras infantis (Direitos da Criança, Legislação das Políticas Educativas, teorias educativas, pedagogia e modelos pedagógicos), mas sabemos como proliferam as práticas escolares, onde os conteúdos de aprendizagem, já predominam os currículos antes ainda da entrada das crianças na escola obrigatória.

As crianças, atores que ganham espaço na sociedade contemporânea e intergeracional, pertencem a um campo, fértil conforme a Sociologia da Infância apresenta de discussões e reflexões, pois quando brincam de forma espontânea, tornam o momento vivido extremamente rico de emoções positivas e gratificantes, como é o caso das brincadeiras que acontecem em tempos intermédios aos afazeres escolares e/ou familiares.

Os estudiosos da infância, entre eles Qvortrup (2010), já a compreendem como uma categoria na estrutura social. A tendência é reconhecer a criança enquanto sujeito, que pertence a uma geração de direito, visto que as relações estabelecidas com os adultos na sociedade contemporânea têm se firmado com maior expressão. Partindo das interações estabelecidas entre crianças/adultos é possível perceber como elas trazem à superfície temas de referência e atualidade, pois desde cedo, elas posicionam-se no meio social, compartilham ideias, questionando, opinando e construindo conhecimento.

A Sociologia da Infância, surgiu na França nos anos 90, reconhecendo a criança como um sujeito ativo, dando-lhes voz, já que, está inserida num universo suscetível a grandes possibilidades e desafios. A infância, compreendida como construção histórica, é reconhecida na perspetiva de sociólogos como Sarmento e Gouveia (2009), Sirota (2001), Corsaro (2011), Qvortrup (2010) entre outros que a abarcam como uma construção social. A criança, ao compreender o meio social em que convive, afirma-se constituído pelo mundo das brincadeiras, da imaginação, enfim, dos acontecimentos extraordinários e fantásticos, da infância, que brincar lhes proporciona enquanto atividade que se revela espontânea e natural.

O brincar é uma dinâmica essencial do ser humano. Destacando que as crianças transformam o espaço em que brincam e atribuem significados às suas brincadeiras. O autor entende que brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social, precisa, que assim como outras, necessita de aprendizagem. É pertinente refletir sobre a relação existente entre o jogo e uma cultura preexistente. A relevância dessa questão dá-se pelo facto de Brougère (2002) afirmar que há, por conseguinte, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira de modo específico, além disso, a criança apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras individuais ou com outras crianças em atividade entre pares. As argumentações do autor são visíveis nas brincadeiras construídas quando as crianças, nas relações que estabelecem com seus pares, corporizam esse processo nas suas produções culturais, que, consequentemente, afetam e transformam o contexto em que se encontram, sobretudo nas suas brincadeiras mais espontâneas.

Há uma necessidade de se romper com o mito de que o brincar das crianças surge do nada, a brincadeira não é algo natural. Brougère (2010) afirma que desde o seu nascimento a criança está inserida num contexto social ao qual pertence e seus comportamentos, evidentemente, estão impregnados por essa imersão inevitável. O autor enfatiza que não existe na criança uma brincadeira natural. Assegura (Brougère 2010, p. 104) “aprende-se a brincar”. Para o autor a brincadeira é um processo de relações inter e intraindividuais, portanto, de cultura, cuja brincadeira pressupõe aprendizagem social.

As crianças e a cultura lúdica contemporânea enriquecem e contagiam o espaço onde estão, existe uma cultura que a criança constrói enquanto participa, e que cada geração constrói, falando-se em Infâncias. A socialização na infância acontece quando essa cultura se processa, consequentemente, se constitui, a partir da relação com o outro, é no brincar que se instaura na vida da criança a cultura lúdica. A cultura lúdica é definida por Brougère (2010) como um conjunto de regras e significações próprias do jogo, o que resulta na ação em que o jogador adquire e domina o seu contexto, isto é, o jogo consiste no lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica, já que a cultura lúdica como toda a cultura é um produto da interação social.

A brincadeira incide numa ferramenta importante da qual a criança, a partir dela, apropria-se de substâncias materiais e imateriais. A criança não brinca numa ilha deserta, mas com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, com o que tem à mão e com o que tem na cabeça.

Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria (Brougère, 2010). Refere como discutir a brincadeira na infância, o autor afirma que "realmente a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria". Diversos estudos sobre o brincar, têm vindo a defender grande importância para o desenvolvimento global da criança: cognitivo, social, afetivo e físico, na aprendizagem e auxilia-a na autorregulação dos comportamentos.

Porque percebemos que brincar é uma atividade natural na infância; que a brincadeira permite à criança a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, quer sozinha ou com os outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania; percebemos que ao Brincar, a criança aprende a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender; percebemos que brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços para que a criança possa fruir de um tempo e espaço seus, em que brinque livremente e assim construa sólidas estruturas de aprendizagem multidimensional; percebemos que é necessário, portanto, que se reconheça a voz das crianças e que se reflita sobre a articulação entre o Brincar e o Aprender na Infância (Sarmento, Ferreira & Madeira, 2017).

Para se falar do Brinquedo e do Brincar na Educação de Infância temos, necessariamente, de abordar e definir quem é a Criança, se brinca e qual é a importância dessa Atividade Lúdica. As crianças, mesmo pequenas, sabem muitas coisas, são competentes: tomam decisões, escolhem o que querem fazer, interagem com pessoas, expressam o que sabem fazer e mostram, nos seus gestos, no olhar, numa palavra, como são capazes de compreender o mundo e, promovem a Cultura Lúdica.

Entre as coisas que a criança gosta está o Brincar, que é um dos seus Direitos. Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante para a criança, porque lhe dá o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, de repetir ações que lhes dão prazer, de partilhar, expressar a sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar respostas inovadoras e criativas.

O Brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. Pela diversidade de formas de conceber o Brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período dos 0 aos 24 meses é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico (Kishimoto, 2010).

Todo o período da Educação de Infância é importante para a introdução das brincadeiras.

Para Kishimoto (2010, p. 01) "…temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e as ações pedagógicas de maior qualidade… ".

Quando brinca, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o Brincar se destaca pela mobilização dos significados. A sua importância relaciona-se com a Cultura da Infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança expressar-se, aprender e desenvolver-se.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por intermédio das interações com outras crianças e com os adultos. Descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções dos educadores, ela aprende novas brincadeiras e interioriza as suas regras. A qualidade das ações e atividade lúdica, depende da diversidade de materiais (estruturas), os adultos ou crianças e a própria mediação.

Assim, é necessário desconstruir esta visão equivocada para pensar na criança inteira, que, na sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras.

Para educar a criança desde as primeiras idades, no contexto de creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também o desenvolvimento, a autonomia, assim como a educação, e a aprendizagem lúdica pela brincadeira. Essa tarefa depende dos projetos educativos e pedagógicos de cada educador e da diversidade do contexto educativo.

A criança aprende as brincadeiras e os jogos lúdicos, podendo reproduzi-los ou recriar novas brincadeiras. Assim, a criança vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica, própria de cada região ou família.

As práticas pedagógicas do educador nos contextos educativos para a infância, devem ser as interações e a brincadeira, segundo Kishimoto (2010) indicam que não se pode pensar no brincar sem as interações:

(i) Interação com educadores - O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

(ii) Interação com as crianças - O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

(iii) Interação com os brinquedos e materiais - É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

(iv) Interação entre criança e ambiente - A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as conceções que a instituição assume para educar a criança.

(v) Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança - A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece.

Segundo as diretrizes curriculares de Educação de Infância, as práticas pedagógicas dos educadores, devem garantir experiências diversas, e devem ser oferecidas por um ambiente rico e estimulante. Todo o sistema educativo tem a aprender com a Educação Pré-Escolar. Onde se renova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo proposto Princípios educativos comuns para as Creches.

Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas próprias aprendizagens.

Considerando a unidade e sequência de toda a educação de infância, são apresentados fundamentos e princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim-de-infância.

Nos seus princípios, as OCEPE reconhecem a criança como sujeito e agente do processo educativo referindo, que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem, num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Nos seus princípios, as OCEPE reconhecem também o papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, a saber:

(i) o direito de ser consultada e ouvida;

(ii) de ter acesso à informação, e à liberdade de expressão e de opinião;

(iii) de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, no seu artigo 31.º, reconhece à criança:

> (…) o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (…) encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (UNICEF, 2004, p. 8).

É defendida a importância das primeiras aprendizagens, para todas as crianças numa perspetiva de Inclusão, respeitando as características de cada criança, as suas diferenças tanto ao nível social e emocional, como também, ao nível cognitivo, motor ou sensorial, etc. Participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências criativas e as oportunidades de vivencias que promovem a aprendizagem de cada criança.

As práticas educativas devem ser adequadas com o grupo, com as características individuais de cada criança. Proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Promovendo um sentido

exploratório que leva à promoção da ação de todas as crianças num clima e sentido de segurança, autoconfiança e autoestima.

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. A aprendizagem realiza-se de forma própria, assumindo uma configuração holística tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida. Da perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante: que promove o desenvolvimento e a aprendizagem, caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.

Promover o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. A criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. A observação das crianças possibilita planear propostas que partindo dos seus interesses das crianças, permite-nos alargar e aprofundar.

A curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. A integração de diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre o educador. Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o educador. Outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender. Atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança brinque e aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.

Com a intensão de conceptualizar o brincar na história das teorias que atuaram na educação, como a filosofia e enquanto ideias aportadas pelos professores e compreensão dos fenómenos educativos, quer a ciência da sociologia como os campos socioculturais, onde se defende que o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas um processo que implica aprendizagem, repleto de significados sociais. Surge assim o conceito de cultura lúdica que é um conjunto de ações predefinidas que tornam o jogo

possível. Característico de cada geração e região, onde são integrados elementos da cultura, bem como do meio ambiente onde a criança se insere.

As conceções do brincar sob a visão das perspetivas e influência na educação de teorias oriundas de campos de estudo como a Filosofia e a Psicologia imperando nos últimos séculos visões sociológicas enquadradas na dinâmica da cultura e sua influência na criança. Assim, na literatura da cultura lúdica denunciamos o brincar e o jogo didático enquanto fenómeno de aprendizagem, mas, principalmente no fenómeno de aculturação, ou seja, fenómeno cultural. Com a evolução e nova influência da Sociologia da criança surgem novos paradigmas e referências para a análise dos conceitos e suas abordagens educativas do brincar, dos brinquedos e dos jogos em contexto escolar e sua relação com a Literatura Infantil.

As conceções do brincar estão desde as origens pensadas na sua utilização enquanto estratégia didática. Com o intuito de fundamentar teoricamente este importantíssimo tema educativo refletimos sobre os campos de estudo com origens na Psicologia e na Filosofia, e o seu contributo na Educação. Teorias baseadas no simbolismo infantil do brincar enquanto atividades livres e espontânea das crianças.

Considerações e reflexões

Para finalizar as reflexões apresentadas, até então, destacamos a importância do brincar, dos momentos de lazer, bem como a presença do outro, nesse processo constitutivo que nos interpela. Quando as crianças brincam se distanciam do mundo real. O adulto necessita estar mais presente na vida desses sujeitos quando o assunto é a brincadeira na infância, pois, muitas vezes, o tempo que atravessa o quotidiano do adulto é tão avassalador e veloz que nos impede de ver riqueza nas experiências mais primordiais da vida humana, como é o caso do brincar.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre o educador. Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o educador. Outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender. Atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança brinque e aprenda com sucesso, isto é, *"aprenda a aprender"*.

Acreditamos que a Colônia de Férias é uma ação que aproxima as crianças umas das outras, pois o contato físico se efetiva e está posto durante as brincadeiras, portanto, tal relação se estabelece. A criança aprende enquanto brinca. Ela alimenta a brincadeira com as possibilidades e riquezas da imaginação. A Colônia de Férias é um acontecimento que abre janelas para que as crianças vão além da imaginação. Ao dialogar com as crianças sobre as brincadeiras que elas gostariam de realizar no projeto citado observamos a prosperidade existente na relação de alteridade que é constituída entre nós. As crianças, de fato, participam deste processo de criação e planeamento das atividades, pois a cada ano é realizado uma roda de conversa com elas em que o discurso desses sujeitos é levado em consideração.

O lazer, ao ser evidenciado como objeto de estudo, tendente à reflexão, ocupa um lugar muito considerável numa estrutura sustentada por pilares. A brincadeira na

infância representa uma dessas estruturas, assumida como crucial, desse fenômeno que compreende as culturas lúdicas contemporâneas que as crianças produzem.

Para Cordazzo, Martins, Macarini & Vieira (2007) é o brincar pelo brincar, sem ter a necessidade da existência de um objetivo final a ser alcançado. Um dos aspetos a considerar na brincadeira é a ênfase no processo e não necessariamente no produto da atividade. Para se falar do Brinquedo e do Brincar na Educação de Infância temos, necessariamente, de abordar e definir quem é a Criança, se brinca e qual é a importância dessa Atividade Lúdica. As crianças, mesmo pequenas, possuem um rico conhecimento do mundo, dos humanos ou dos objetos, ou seja, são muito competentes, em aspetos de caracter cognitivo: tomam decisões, escolhem o que querem fazer, interagem com pessoas, expressam o que sabem fazer e mostram, nos seus gestos, no olhar, numa palavra, como são capazes de compreender o mundo e, promovem a Cultura Lúdica.

Referências Bibliográficas

Brougère, G. (2002). *A criança e a cultura lúdica.* In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura.* São Paulo: Cortez.

Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Revista Aletheia*, *26*, 122-136.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil*. São Paulo: FE-USP

Qvortrup, J. (2010). *Childhood and children's culture.* Odense: Odense University Press.

Sarmento, M., & Gouveia, M. C. S. (2009) *Estudos da infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes.

Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (Orgs.). (2017). *Brincar e aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sirota, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Caderno de Pesquisa, 112*, 7-31.

UNICEF (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

As possibilidades de documentação na brinquedoteca

Analúcia de Morais Vieira
ESEBA- Escola de Educação Básica Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil
tutor3analucia@yahoo.com.br

O presente texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência que foi desenvolvido pela professora responsável pela Brinquedoteca da ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia UFU-MG e por alunas bolsistas da PROGRAD da Graduação em Pedagogia da UFU. Nossa intenção era tentar compreender como as crianças brincam, do que elas brincam, o que as crianças fazem ao brincar e como podemos possibilitar avanços no aspecto de suas escolhas do brincar. Para se realizar esta investigação, utilizamos como ferramenta a documentação pedagógica, que é um recurso que nos permite observar, registrar e analisar a experiência vivida pelas crianças neste espaço. Entendemos que o brincar é fundamental e favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise e no estabelecimento de hipóteses e possibilita o desenvolvimento cognitivo, psíquico e social das mesmas. Portanto, além de apresentarmos a importância do brincar, relatamos como as crianças brincam, estabelecem relações e inter-relações, produzindo e transformando sua cultura, criando assim, um papel social - o que permite que elas possam compor sua identidade enquanto cidadãs.

Palavras-chave: Brinquedoteca; documentação; educação infantil

O direito de viver só existe quando se dá à criança a possibilidade de participar da vida. Para viver com plenitude a criança deve ter o direito de pensar, de falar e de agir com liberdade. (Dallari, 1986, p. 54)

Em 1996, quando a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia -ESEBA estava reformulando alguns de seus currículos, a área da Educação Infantil, da qual faço parte[1], também iniciou seus estudos acerca da reconstrução de sua proposta pedagógica tendo como referência: a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em outras instituições pré-escolares; a análise do plano Vertical e Horizontal de conteúdos, o currículo que a escola adotava na pré-escola naquela época; um permanente diálogo com outras propostas pedagógicas inovadoras e com as necessidades manifestadas pelas crianças da escola.

Diante disso, após um ano de estudos e reflexões no grupo de professoras, a educação que principiamos foi e é entendida em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, com escuta ativa de seus sujeitos, inclusiva e democrática. Neste sentido, a cultura, o lúdico, a construção de conhecimentos e a formação humana são partes

[1] Analúcia de Morais Vieira. Professora nesta instituição desde 1994.

constitutivas do processo de aprendizagem e são eixos da Educação Infantil da ESEBA, até o presente momento.

Além disso, com base no documento: *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* (RCNEI), nossos estudos foram direcionados no direito das crianças de brincar. Segundo o RCNEI, a brincadeira é um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento da criança, tal como a construção da sua autonomia, e propicia o desenvolvimento de capacidades importantes tais como: imitação, memória, imaginação. O referencial ressalta ainda sobre a importância do faz-de-conta, fantasia e imaginação para a criança:

> No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo. Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar "faz-de-conta" que é outro (Brasil, 1998).

Seguindo essa linha dos direitos da criança ao brincar, de acordo com a Resolução nº 05/2009, que fixa as diretrizes curriculares nacionais, existem eixos que devem nortear a prática pedagógica, que compõem a proposta curricular na Educação Infantil, dentre eles, ressaltam a garantia da experiência de brincar e interagir.

> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;(...)
> (...)VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (Resolução MEC/CNE/CEB 5/2009, 2009).

Desse modo, entendemos que a escola deveria oferecer subsídios e espaço para que as crianças desenvolvessem e vivenciassem essas experiências, conforme a Resolução apresenta em seu parágrafo único: "As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências". (Resolução MEC/CNE/CEB 5/2009, 2009).

Logo, a criação de um espaço do brincar – a Brinquedoteca, foi crucial e relevante para a materialização deste pensamento. Dessa forma, acreditamos que o lúdico é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças. Desse modo, os jogos, e as brincadeiras são processos de construção da identidade individual e de grupos, de apropriação e recriação de culturas. O projeto Espaço do Brincar[1] cria e alimenta um espaço do brinquedo e do jogo de faz-de-conta na Educação Infantil da ESEBA.

[1] Em 2013 a Brinquedoteca, recebeu o nome "Espaço do Brincar", após uma conversa com as crianças sobre o que elas entendiam por uma Brinquedoteca e a da ESEBA.

Apesar do aumento de estudos voltados para a temática do brincar, ainda há uma grande dificuldade em se conceituá-lo, uma vez que não há consenso entre estes estudos. De início, a palavra *ludus*, de origem latina, era usada para designar os jogos infantis. Com o passar do tempo, este vocabulário foi incorporado às línguas românicas e foi substituído por *iocus*, que além do jogo, referia-se ao ato litúrgico, à representação cênica e aos jogos de azar. Assim, a partir do termo inicial, hoje é ilimitada. É comum então vermos os termos brincar e jogar como sinônimos, significando divertimento, passatempo, zombaria. Neste sentido, para nós e para o relato que exporemos neste trabalho, os termos brincar, jogar e atividade lúdica serão usados como sinônimos.

Do ponto de vista da classificação, dos jogos, o trabalho de Piaget tem sido, segundo nossa leitura, um dos mais aceitos no meio acadêmico. Para ele, há quatro tipos de jogos: os de exercícios (pular corda, jogar bola etc.), os simbólicos ou de "faz-de-conta" (contar histórias, brincar com bonecos, brincar de casinha etc.), os de regra (dominó, memória, amarelinha, roda, pega-pega, etc.) e os de construção (brincar com areia, massinha, blocos de montar etc.). A dificuldade de definir as brincadeiras com esta classificação está no fato de que algumas brincadeiras podem estar em mais de uma classificação. Neste sentido, o que importa para nós é que o jogo expressa a cultura e a vida social. Logo, brincar faz parte da construção dos grupos sociais e das culturas.

Outra característica do brincar é a liberdade, como descreveu Huizinga (1968) em sua obra Homo Ludens, pois toda brincadeira envolve a livre escolha, e que esta está implícita na ação de brincar. Então brincar para muitos estudiosos é prazer.

Defendemos que o lúdico presente no Espaço do Brincar é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças. Desse modo, os jogos e as brincadeiras são processos de construção da identidade individual e de grupos e de apropriação e recriação de culturas. O projeto da Brinquedoteca[1] cria e alimenta um espaço do brinquedo e do jogo de faz-de-conta na Educação Infantil da ESEBA.

Não é por acaso que "Vygotsky considera o brincar, a fantasia e os jogos como atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social." (Bronfenbrenner, 1996, p. 42).

Portanto, com a temática do brincar, Vygotsky (1989) ao se referir ao papel que o brinquedo desempenha, faz referência à capacidade que este tem de estruturar o funcionamento psíquico da criança, sendo um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sua análise é aprofundada nas brincadeiras do faz-de-conta, nas quais percebe que a criança apresenta comportamentos determinados pelas situações reais que presenciam em seus cotidianos e, a partir do momento que adquirem a linguagem, elas se tornam capazes de utilizar a representação simbólica e através dessa representação, criam condições que libertam seu funcionamento psicológico dos elementos concretos. Assim, para este autor o brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias. Sendo então uma ação simbólica essencialmente social que depende das expectativas e convenções presentes na cultura (Kohl de Oliveira, 1993).

Segundo Vygotsky, na brincadeira a criança passa a ter uma relação de transição e interação entre ela e os objetos concretos e suas ações e significados. A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento das crianças com as situações imaginárias na brincadeira é de importante função pedagógica, na qual a escola poderia então se utilizar deste tipo de situação para propiciar o processo de desenvolvimento das crianças, em que

[1] A brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. Na ESEBA as crianças têm a oportunidade de uma vez na semana vir por 1 hora e favorecer esse brincar, onde existem espaços criados para que possam brincar de maneira livre.

essas situações imaginárias possibilitariam que a criança se desligasse do mundo material (concreto) da qual tem contato e desenvolve uma capacidade de se desprender do significado real do objeto (Kohl de Oliveira, 1993).

Portanto, brincar, faz parte da educação de ser humano e através do brincar as crianças aprendem a cultura dos mais velhos, se inserem nos grupos e conhecem o mundo que está ao seu redor.

Se nos basearmos nos quatro pilares de Jacques Delors (2000): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, então, o brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer e fazer, pois brincando a criança conhece o mundo e suas múltiplas interações e linguagens e adquire novas informações.

O brincar favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise e no estabelecimento de hipóteses. Outro ponto relevante no desenvolvimento da criança é a atitude de cooperação e convívio social. O brincar favorece este aprender, pois ele favorece a construção de regras, partilha e cooperação. As habilidades que o brincar de "faz-de-conta" favorece são importantíssimas para o desenvolvimento da criança. No "faz-de-conta" a criança começa a representar a vida dos adultos, ela simboliza estas atividades da cultura adulta, trazendo elementos de seu desenvolvimento afetivo e social. Ao brincar de "faz-de-conta", as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um animal, ou um objeto e que um lugar pode ser outro.

Conforme nos diz Martins (2006, p. 39):

> A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente.

Para nós brincar, então, é um ato que desenvolve a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem - aspectos indispensáveis para o convívio em sociedade e para o desenvolvimento da criança. Portanto, um dos espaços privilegiados para ocorrer este Brincar é em uma Brinquedoteca.

Brincar com outras crianças é muito diferente de brincar somente com adultos. O brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso e mais criatividade. A criança, ao brincar com os seus companheiros, aprende sobre a cultura em que vive. O brincar também permite que a criança tome certa distância daquilo que a deixa triste, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que muitas vezes são difíceis de serem enfrentadas. Autores clássicos da psicanálise como Freud (2006), ressaltam a importância do brincar como um meio de expressão da criança, contexto no qual a criança elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos.

Podemos então aproveitar esse momento da brincadeira, no qual as crianças estão se relacionando umas com as outras estabelecendo contatos sociais, imaginando e criando novas situações proporcionadas pelo brincar, e fazer desse momento um momento de registro para futura análise e estudo do/a professor/a, o que implica uma formação permanente. Utilizando a documentação, podemos registrar com fotos, anotações, vídeos, assim como as conversas das crianças no momento da brincadeira para que em outro momento possamos realizar outros registros e assim poder compará-los e acompanhar o desenvolvimento da criança, sem nos esquecermos de detalhes importantes.

> O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este "ter presente" o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. (...). É o planejamento (Warschauer, 1993, p. 62).

Mas, como podemos compreender esta importância referente ao brincar citada acima? Como fazer da teoria uma prática reflexiva?

Estudos referentes à Documentação Pedagógica têm sido feito na área da Educação Infantil de nossa escola nos últimos anos. Enquanto coordenadora deste espaço tive a oportunidade de conhecer e participar de cursos, estudos e experiências que tratam da Documentação em escolas da Itália e de Portugal. Logo, a partir destes estudos, e com a referência de autores como Freire (1983), Barbosa e Horn (2008) e Ostetto (2008), Rinaldi (2012), Moyles (2002), Dahlberg (2003) e, estando à frente da Brinquedoteca da ESEBA juntamente com três alunas bolsistas da PROGRAD que são curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, pude fazer deste espaço um local para a nossa investigação acerca do brincar das crianças via um trabalho de documentação.

O termo documentação segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 191) é "um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática... Ela tem um papel fundamental no discurso da construção de significado.". Portanto, para compreendermos como as crianças brincam, do que elas brincam, como podemos possibilitar seus avanços e o que as crianças fazem ao brincar, utilizamos da documentação. E por ser uma documentação, nossa apresentação deste estudo/relato, estamos diante de algumas das possibilidades de interpretações para este contexto.

Portanto, as documentações que abaixo apresentamos fazem parte de uma série de outras que foram feitas por nós, durante o ano de 2013, na Brinquedoteca da ESEBA. Corremos o risco de não serem "verdades absolutas" e sim processos de interpretações. O instrumento utilizado foi criado a partir do Curso "Rol de coordenadores", com duração de um ano, que fiz nas escolas de Reggio Emilia e de Buenos Aires em 2013.

Documentação: "As relações"

Data: 19 de agosto de 2013

Turma do Arco-Íris, 1º período A

Local de observação: Espaço das construções

Crianças: Davi 4 anos / Lucas 4 anos / Artur 4 anos / Gabriel 4 anos / Vitor 4 anos / Lorenzo 4 anos

Registro da Observação:

Este grupo de crianças, ao chegarem à Brinquedoteca, escolhe montar pistas com os blocos de formas geométricos e depois pegam os carrinhos para brincar.

Podemos registrar que elas conseguem construir algo elaborado com rampas e túneis.

Num determinado momento da brincadeira...

Davi: "Vitor é só para mim e o Artur. Você está atrapalhando."

Davi: "Você não vai brincar comigo não."

Vitor levanta e vai para perto do contador de histórias.

Ele aproxima do Lucas e começa a brincar com ele.
A pista muda, agora ela é vertical.
Vitor tenta colocar novos blocos.
Pega seus próprios carrinhos e continua a brincadeira.

Nesta documentação que interpretamos e denominamos de “As relações”, as crianças, em sua maioria meninos, estavam no espaço que convida para as construções. Durante a estada na Brinquedoteca as crianças ficam em diferentes locais e espaços para iniciarem suas brincadeiras, elas não ficam em um ponto fixado por nós adultos.

Contudo, podemos inferir que as crianças, nesta brincadeira, realizaram uma metacognição, ou seja, observamos que houve a capacidade de as crianças fazerem reflexões sobre si mesmas, principalmente quando Vitor levantou-se e foi até outro grupo. Esse saber é potencializado na ação do brincar. As regras do jogo foram criadas por elas mesmas e confrontadas de certa forma entre elas. Quando Vitor sai por não poder ficar junto de outro colega, este acaba por ceder ao desejo de continuar brincando e recomeça sua brincadeira com outros colegas. Uma vez que, não entramos nas brincadeiras defendendo ou dizendo às crianças como deveria ser nesta brincadeira, interpretamos que a atitude de Vitor ao deixar o grupo de colegas foi corajosa e até madura, pois podemos sugerir que ele não queria impor aos outros sua presença e sua maneira de brincar. Contudo, após Vitor ter encontrado outros parceiros para brincar, o grupo dos dois colegas que antes não o queriam por perto logo se aproximou tornando-se assim um grande grupo como no início.

Documentação: “Minhas brincadeiras”
Data: 04 de setembro de 2013

Turma dos Coelhos, 2º Período
Criança: Edson
Idade: 5 anos
Local de observação: cozinha
Edson brinca sozinho com a boneca, e depois brinca com a monitora que o acompanha.
Edson: Neca, neca.
Edson faz a comidinha e leva para dar para a boneca.
Ele sai da cozinha, pega um boneco, mas o deixa de lado, quando vê o jacaré.
Leva o jacaré até a monitora.
Edson: Are, are.
“que significa Jacaré”
Ele deixa o jacaré, e busca a máquina fotográfica.
Ele brinca com a máquina, sorri, e sai andando. Encontra outro brinquedo pedagógico e começa a brincar novamente.

Nesta documentação observamos, que o espaço do brincar favorece a criança que tem Síndrome de Down, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, conforme nos informa Vygotsky (1998), que atribuiu relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, mostrando que é no brincar, é no jogar que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. A criança, por meio da brincadeira, constrói seu próprio pensamento. Além disso, a criança reproduz o papel social, ao fazer “comidinha” e mamadeira para a boneca, ao associar a máquina fotográfica com sorriso.

Portanto, podemos interpretar que a criança com Síndrome de Down quando brinca também é capaz de fazer associações, revelar culturas de seu repertório cotidiano, brincar com parceiros de sua idade cronológica e com adultos. Esta criança, como todas, faz relações, experimenta, amplia seu vocabulário.

Desse modo, entendemos que o espaço do brincar, além de oferecer uma vivência lúdica às crianças, é um espaço onde a inclusão acontece, onde todas as crianças, tendo elas um quadro de deficiência física ou não, e respeitando os seus limites, entram no mundo do faz-de-conta e deixam a imaginação fluir. Assim, essa documentação nos apresenta que o brincar é importante por desenvolver várias habilidades, conforme já decorrido no texto, mas, além disso, promove a inclusão e os alunos com necessidades especiais, têm seus limites respeitados, e mesmo assim, ainda podem brincar - o que é do seu direito.

Documentação: “Mundo das Fantasias”

Data: 02 de setembro de 2013

Turma da Natureza, 1º Ano C

Crianças: Eloáh/ 6 anos e Raischa/ 6 anos

Neste dia, as crianças usaram fantasias, Eloáh não quis usar nenhuma ao contrário de Raischa que além de escolher a fantasia da “Monster High” e também usou um sapato de salto alto. Depois as duas foram brincar juntas levando algumas Barbies e outros bonecos para o espaço da cozinha.

Eloáh e Raischa ainda estavam estabelecendo como seria a brincadeira. Porém elas estavam apenas interpretando personagens dos bonecos, não participando de “maneira direta”.

Eloáh fala para Raischa: “temos duas casas para os bonecos morarem, uma na parte de cima (no banco) e outra embaixo (no chão)”. Raischa agacha para olhar a casa, como a Barbie em sua mão estava pelada, elas inventam a história de que ela foi tomar banho e as outras bonecas a trancaram de fora de casa sem roupa!

Raischa pega uma Barbie e fala com Eloáh: “olha essa é a nova moradora da casa!”. Eloáh que está com outra bonequinha na mão responde a Raischa “Seja bem-vinda!”.

Elas decidem que vão preparar uma comida para as bonecas. Eloáh vai para a cozinha enquanto Raischa coloca todas as bonecas sentadas para esperar a comida.

Raischa traz novos bonecos para a brincadeira. Pega o boneco do Max Steel e outra Barbie que entrega para Eloáh. Começam uma história entre os bonecos.

Elas voltam a brincar na “casinha do banco”, e Raischa veste a roupa na Barbie que estava pelada. Agora elas entram na brincadeira como personagens, onde Eloáh é a tia e Raischa a mãe dos bonecos, então ela coloca os bonecos de castigo que deixaram a Barbie trancada fora de casa, enquanto isso Eloáh só observa.

As crianças, nesta documentação, apresentam no início da brincadeira a sua criatividade assumindo personagens diferentes, projetados nos bonecos. No segundo momento, elas entram como participantes (mãe e tia) dos bonecos, assumindo responsabilidades sobre eles, como por exemplo: fazer comida para eles, deixar de castigo “pelo mau comportamento”. Assim, podemos inferir que as crianças conseguem diferenciar as diversas representações sendo no “mundo imaginário”, no qual primeiro elas brincavam com os bonecos, representando o papel de bonecos, e depois passaram a

brincar com os bonecos, exercendo o papel de mãe e tia. Neste jogo dos bonecos, elas fazem uma representação da "realidade" do seu cotidiano e do mundo dos bonecos, é possível notar que o fator da idade é levado em conta no desenvolvimento da brincadeira, ambas têm 6 anos de idade e nesta idade as crianças são capazes de compreender e interpretar papéis diversos, diferenciando o mundo imaginário e o mundo real, fato este, que não ocorre com crianças menores que ainda possuem dificuldade na compreensão do que é real e imaginário.

Considerações finais

De acordo com nossas percepções, acreditamos que é possível que a documentação realizada no espaço da brinquedoteca referente ao brincar das crianças, possa contribuir para a nossa formação docente, uma vez que por meio dela, temos a oportunidade de observar as crianças, interpretar suas ações à luz das teorias, modificar nossos saberes, aprender com elas e procurar conhecer as relações e construções das crianças por meio do brincar. Podendo assim, realizar uma análise de como estamos possibilitando um ambiente que favoreça o desenvolvido das crianças.

Além disso, é possível também considerarmos que ao realizarmos uma leitura do que essas crianças estão falando/construindo, podemos entender o que nossas crianças estão "dizendo", o que significa "dar voz" para elas, e relacionar a teoria com a prática, ou seja, a partir da documentação, fazemos uma leitura atenta sobre os registros feitos e assim, buscamos relacionar o que as crianças estão vivenciando, com o que a teoria nos apresenta de forma cuidadosa e interpretativa de subjetividades.

Acreditamos que um dos principais papéis do professor é de mediar o processo de desenvolvimento da criança. Através das documentações realizadas no espaço da brinquedoteca, temos o desafio de evidenciar o que as crianças já sabem, seus desejos, o que elas têm de potencialidade para desenvolver. Contudo, isso não significa realizar todos os desejos apresentado pelas as crianças, mas sim, analisar para poder lançar novos desafios, buscando alcançar novas aprendizagens, e considerando o que elas nos apresentam.

Referências Bibliográficas

Barbosa, M. C., & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2V.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Dahlberg, G., Moss P., & Pence, A. (Orgs.). (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed.

Dallari, D. A. (1986). Os direitos da criança. In D. A. Dallari & J. Korczack, *O direito da criança ao respeito* (pp. 19-68). São Paulo: Summus.

Delors, J. (2000). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC.

Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade.* São Paulo: Paz e Terra.

Freud, S. (2006). *"Gradiva" de Jensen e outros trabalhos (1906-1908). Coleção obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé.

Kohl de Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione.

Martins, L. M. (2006). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.), *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Ostetto, L. E. (Org.). (2008). *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.* Campinas: Papirus.

Piaget, J. (1970). *Psicologia e pedagogia.* Rio de Janeiro: Forense.

Resolução MEC/CNE/CEB 5/2009 (2009). *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1. Recuperado de http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos* superiores (3ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Warschauer, C. (1993). *A roda e o registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

“Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares – Recortes sobre a (re) produção da exclusão

Janaina Antunes
UNICAMP, Brasil
antunes.osasco@gmail.com

Aborda-se neste estudo a exclusão (re)produzida na e pela escola, destacando-se um discurso comumente repetido no ambiente escolar sobre “famílias desestruturadas”. Na pesquisa estudam-se casos ocorridos em uma escola de São Paulo, Brasil, que evidenciam os processos excludentes referidos às famílias dos alunos. O ponto de partida desta investigação foi a análise dos protocolos de encaminhamentos de alunos, realizados pelos professores, ao setor de Psicologia Escolar. Selecionou-se para entrevista professores que, em seus relatos, atribuíam à família as causas dos problemas escolares. Analisa-se também o projeto político-pedagógico de uma escola, visto que continha uma discussão explícita sobre o tema deste trabalho. No confronto entre os protocolos e as entrevistas, percebeu-se que os processos excludentes nem sempre surgiam nítidos nos supostos discursos preconceituosos, tanto escritos quanto orais, mas também estavam velados sob o emudecimento do não dito. Em virtude disso, a análise do material coletado contou com a contribuição da psicanálise. Para a compreensão desse fenômeno, também foi necessário um embasamento na psicologia sócio-histórica, pois muitos casos comportam exclusões (re)produzidas por manifestações preconceituosas, utilizadas como justificativa para a indiferença às desigualdades. Nessa análise, privilegiaram-se os papéis da escola e da família como instituições sociais, formadoras da personalidade e corresponsáveis pela socialização dos indivíduos. Mostra-se, ainda, parte das mudanças ocorridas na escola e na família ao longo dos anos, as tensões existentes entre ambas e a forma como tais tensões podem ser produto e produtoras das relações marcadas pela exclusão e pelo preconceito da escola em relação a determinadas famílias.

Palavras-Chave: Família; Escola; Exlusões; Psicologia escolar.

Introdução e metodologia

Após quase quatro anos de atendimento no serviço público de psicologia escolar, percebi que muitas queixas sobre alunos encaminhados pelos professores ao serviço estavam relacionadas ao indivíduo, ou seja, os encaminhamentos indicavam, como principal causa das dificuldades, problemas oriundos das próprias crianças (aspetos de personalidade, orgânicos e cognitivos) e/ou de “famílias desestruturadas”. Esse repetitivo discurso, mais que gerar incômodo, suscitava em mim a impressão de servir a interesses maiores, algo como um instrumento ideológico: afinal, individualizar e naturalizar os problemas constituíam saídas mais fáceis e ocupavam o espaço de reflexões mais profundas, as quais não eram sequer enunciadas no ambiente escolar.

A partir de uma perspetiva sócio-histórica, entende-se que existe um complexo universo de questões institucionais, relacionais, políticas, estruturais e de funcionamento, presentes no cotidiano escolar, que conduz às dificuldades de aprendizagem; e sabe-se

que tais determinantes tendem a (re)produzir a exclusão das camadas mais pobres da sociedade (Rosa, Andriani & Kahhale, 2008). Em face desse cenário, surgiu a motivação para iniciar a pesquisa de mestrado e aprofundar a compreensão desses problemas. Saviani (2007) explica que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade como uma situação conscientizadora da necessidade. E, ao desafio da realidade representada pelo problema, o homem responde com a reflexão.

Ao falar em exclusão, pode-se pensar em miséria, pobreza, desigualdade. Pode-se falar de exclusão social sob os mais diversos prismas. O trabalho apresentado trata dos processos de exclusão em um plano local, os quais, muitas vezes, ocorrem de forma sutil e/ ou velada nas escolas. Pode parecer no mínimo curioso que ainda se fale sobre exclusão social em tempos de acelerado desenvolvimento científico, tecnológico, de inclusão digital, de comunicações sem fronteiras e de significativos avanços nos sistemas democráticos. Embora seja um tema bastante comentado e estudado por diversos autores (Castel, 1999; Costa, 2009; Lopes, 1997; Martins, 1997; Veras, 1999; Zaluar, 1997), é também desafortunadamente atual. O trabalho não aprofunda os processos objetivos de exclusão, embora eles tenham inegável importância e influência na vida dos alunos e em suas relações escolares. Evidentemente carências objetivas colocam as crianças em relações sociais desiguais, mas essa desigualdade não é substancial, não está na natureza dos sujeitos – ela é produto das relações sociais e apresentada às crianças em fase escolar sob diversas faces, uma delas pela valorização de determinadas aptidões acadêmicas e socialmente reconhecidas (Thin, 2006).

A pesquisa analisa a exclusão social e intersubjetiva produzida na e pela escola, no que concerne à excessiva responsabilização da família pelo fracasso dos alunos. À luz da psicanálise e de contribuições da psicologia sócio-histórica, analisam-se as significações construídas por educadores sobre "famílias desestruturadas" e a possível interface entre tais significações e os processos excludentes presentes na escola, que tão comumente acometem as crianças. Inicialmente são apresentadas reflexões teóricas sobre exclusão social e escola e a respeito do papel da família e da escola como instituições fundantes da personalidade. A pesquisa original, apresentada parcialmente no Colóquio, consta de relatos de entrevistas e registros de encaminhamentos considerados emblemáticos para a representação dessa interface. Foram analisados um projeto político pedagógico e cinco protocolos de encaminhamento de alunos realizados pela escola ao serviço de psicologia escolar. Esses documentos, usualmente preenchidos por professores ou coordenadores pedagógicos, apresentam uma queixa. A análise contemplou os relatos a respeito das queixas familiares explícitas e não explícitas. Alguns dos casos analisados foram atendidos pela área de psicologia escolar e, inicialmente, não revelavam nenhuma queixa familiar. No entanto, no decorrer do processo, durante as entrevistas com a escola, desvelaram-se inúmeras queixas direcionadas às famílias dos alunos encaminhados.

Muito embora se fale de duas instituições de caráter dinâmico, que sofrem as mudanças típicas do seu tempo e do contexto socioeconômico e histórico no qual estão inseridas, é consenso que tanto a família quanto a escola representam instâncias fundamentais na formação e na socialização dos indivíduos. Ao falar sobre constituições familiares, é feita uma incursão nas relações de socialização primária em outras culturas, sob o viés antropológico estrutural. Por fim, são descritas e analisadas as tensões que coabitam o universo relacional familiar e educacional.

O campo deste estudo circunscreve-se a uma cidade pequena do interior paulista, em que boa parte dos alunos inicia a vida escolar com seu histórico familiar previamente conhecido pelos atores escolares. Além da agilidade com que impressões se transmitem (em especial as negativas), típica de municípios de pequeno porte, a cidade apresenta

outro aspecto peculiar: nela há um grande número de migrantes de outros estados. Atraídos por melhores condições de vida, muitos deles fixam moradia e passam a acolher outros familiares, tão logo minimamente se estabelecem financeiramente. Essa dinâmica tem sido responsável pela formação de aglomerados de pessoas e casas nos bairros mais carentes, os quais costumam ser depreciados. Famílias recém-chegadas são vistas como forasteiras. Seus filhos, matriculados nas escolas da cidade, muitas vezes vítimas de um passado escolar já difícil e de condições de vida paupérrimas, convertem-se facilmente em alvo de críticas, muitas delas relativas a suas "famílias desestruturadas". Por ser um município pequeno, há uma cultura que rege o cotidiano escolar em praticamente todas as escolas: uma variedade de situações que compõem as biografias desses alunos e influenciam na constituição da sua identidade escolar é de conhecimento público. Como os moradores mais antigos se conhecem, as informações e os boatos sobre as famílias dos alunos logo chegam à escola e compõem o caldo no interior do qual as práticas escolares se desenrolam. Parentes que já estudaram no mesmo local ou proximidades; as boas ou más relações construídas com esses familiares dentro da escola; questões orgânicas ou de doença mental; sucesso ou fracasso escolar dos seus parentes; uma sequência de familiares educados pelo mesmo(a) professor(a), etc. Essas questões parecem contribuir para a condição de fracasso ou sucesso, seja no que se refere ao desempenho escolar propriamente dito ou ao desenvolvimento das relações travadas no espaço da escola. Existem várias práticas escolares e extraescolares que influenciam nas chamadas dificuldades escolares e de aprendizagem que, por sua vez, alimentam processos de exclusão, tendo seu ápice na evasão escolar. Sucede-se a esse tão grave problema uma manobra capaz de mascarar altos índices de evasão: parte dos alunos que solicita formalmente o documento de transferência não efetiva matrícula em nenhuma outra escola. Esses alunos evadidos não aparecem nos sistemas de controle do município ou do estado e constam como "transferidos". Afora os casos de evasão, e ainda mais invisíveis às estatísticas, encontram-se verdadeiros exércitos de alunos entregues à própria sorte.

Problema de aprendizagem, por sua conceituação não técnica e passível de abarcar fenômenos de naturezas distintas, decorrentes de variadas causas, é um termo que pode ser atribuído, em princípio, a qualquer dificuldade persistente no aluno em seu processo de aprendizado (Archangelo & Villela, 2014). Trata-se, portanto, de uma expressão bastante genérica, que, segundo os autores, se não é capaz de definir a causa do problema, nem delimitar a intervenção necessária, sem dúvida aponta para a necessidade de investimento e acolhimento, por parte dos atores escolares, a determinados alunos.

Nesse período relativamente curto de serviço público, atendi, escutei e avaliei dezenas, talvez centenas de pessoas, até acurar melhor os meus ouvidos e minha perceção para os relatos preconceituosos, muitas vezes velados sob a capa da preocupação com o problema de aprendizagem de algumas crianças. Falta de atenção e concentração, dificuldades de memória, problemas de relacionamento entre pares e com as figuras de autoridade, deficiências, abandono, atitudes rotuladas de indisciplina, negligência, violências, síndromes.... Todos esses problemas eram vistos nos encaminhamentos e associados ou categorizados em si mesmos como dificuldades de aprendizagem. Raras vezes eram mencionadas as dificuldades do ensinar, as relações escolares em seus aspetos institucionais ou as condições ambientais e sociais desfavoráveis ao ensino-aprendizagem. Sobre a tendência de homogeneização dos problemas, Archangelo e Villela (2014, p. 64, grifo dos autores) dizem que:

> A afirmação da escola de que um conjunto de alunos apresenta *problemas de aprendizagem* não pode e nem deve significar que a instituição os inclui em uma única categoria, que supõe causas homogêneas e/ou uma forma única de lidar com as suas dificuldades. Quando assim o faz, ignora as reais condições de seus alunos, suas dificuldades específicas e o modo possivelmente adequado de atuar frente a cada um deles. Em outras palavras, deixa cada um desses alunos em situação de desamparo e, muito provavelmente, relaciona-se com eles de maneira preconceituosa.

As inquietações iniciais geradas a partir da recorrente expressão "famílias desestruturadas" originaram a pesquisa. Primeiramente estava certa de que essa fala apareceria nos encaminhamentos escritos e iniciei minha triagem nos arquivos da Secretaria de Educação. Nessa primeira etapa chequei pessoalmente em torno de 500 prontuários. Deu-se o primeiro susto: não encontrei praticamente nada que pudesse ser, de saída, considerado um relato preconceituoso. Onde estariam as pessoas de carne e osso que eu conhecia e já havia escutado? Entre tantos papéis, apenas uma escreveu com todas as letras a narrativa exaustivamente repetida sobre "famílias desestruturadas". Tive então a ideia de buscar na memória alguns alunos cujas famílias eram frequentemente responsabilizadas, quase integralmente, pelos seus problemas escolares e também alunos cuja sombra do preconceito eu já havia percebido nas entrelinhas dos encaminhamentos direcionados à minha área, de psicologia escolar.

Havia, por exemplo, um menino de 12 anos, sobre o qual mencionavam "conflitos com a sexualidade". Recebi o encaminhamento desse aluno com a referida queixa e acordamos cerca de cinco encontros, aos quais ele compareceu assiduamente. Ao término da avaliação, concluí que não havia conflito algum com aquela criança. Bom aluno, cordial, tinha amigos na escola e fora dela, convivia bem com os pais e parentes, comunicava-se satisfatoriamente sobre os mais diversos assuntos, inclusive sobre os próprios sentimentos. Ao investigar melhor os motivos do encaminhamento, questionei a diretora da escola e a coordenadora pedagógica sobre o que entendiam por "conflitos com a sexualidade", já que eu não havia percebido nenhum conflito, por parte do menino, que merecesse nossa preocupação. Foi quando responderam sobre a configuração familiar, na qual, conforme a criança e a mãe já haviam me contado nos primeiros atendimentos, os pais haviam se separado e a mãe vivia agora com uma pessoa do mesmo sexo. Essa informação, por si só, era compreendida como conflito para a escola. Supunham que o menino pudesse estar em sofrimento, e a figura da psicóloga era vista como a mais adequada para "detectar" a existência desse sofrimento e propor uma "solução" – de antemão cogitada pela escola como uma psicoterapia.

Continuei minhas buscas pelos melhores relatos, com outro olhar. Conversei com outras psicólogas da equipe sobre suas experiências. Uma dessas conversas rendeu o contato com o projeto político-pedagógico de uma escola de bairro periférico, foco de violência, tráfico de drogas e com uma clientela peculiar. Esse documento falava diretamente ao meu tema de pesquisa, pois em um dos itens havia considerações extremamente pejorativas a respeito das famílias. O referido projeto político-pedagógico compõe, portanto, parte importante deste trabalho.

A equipe multidisciplinar de atendimento às escolas era composta por psicólogos, fonoaudiólogos, pediatra, estagiários, professores especialistas em educação especial e psicopedagogos. Totalizávamos na época quatro psicólogas e trabalhávamos em doze escolas municipais, com diferentes clientelas. Que vivências de preconceito, sendo ele velado ou não, minhas colegas tiveram em seus atendimentos? Quais os casos nos quais as famílias eram excessivamente responsabilizadas? Esse foi um guia para que eu encontrasse os melhores prontuários.

Algumas considerações finais:

Parte de uma ampla engrenagem de exclusão, os encaminhamentos ao setor de psicologia escolar e seus escritos "emudecidos" se assemelham a peças enferrujadas nas quais o não dito busca voz no saber psicológico para que a engrenagem possa continuar a se movimentar, através dos diagnósticos patologizantes e das classificações dos processos subjetivos individuais que endossam a exclusão. De origem grega, *pathos* significa sofrimento, paixão, passividade – uma dimensão trágica da experiência humana na relação com o outro (Pastore, 2012). Uma das facetas da palavra patologia nos remete, em certa medida, aos diagnósticos médicos e psicológicos que paralisam a ação pedagógica (Souza, 2007). Assim, a promoção dos mais aptos bem como a exclusão dos demais, ocorre de maneira aparentemente natural no interior das escolas. Essa dinâmica é endossada por meio de um modelo médico de atuação da psicologia que, especialmente no século XX, desenvolveu práticas excludentes mascaradas por questões intrínsecas ao indivíduo – pobreza, desinteresse, déficits intelectuais, problemas familiares etc. Na medida em que se propõe uma análise do fracasso escolar com vistas exclusivas ao indivíduo, esquece-se de que o fracasso decorre muito mais da má qualidade da escola, da suposição de que os desprivilegiados de boas condições financeiras não têm habilidades que muitas vezes têm e da expectativa que o seu público não aprenda – ou que o faça em condições adversas à aprendizagem. Ao psicólogo, cabe a parceria com outros educadores que comunguem de uma visão de mundo mais justa e igualitária, contrária à máxima capitalista de competitividade e individualismo, que prega a alienação e desumanização do homem, através das necessidades de consumo. Desvendar as maneiras através das quais o preconceito contra famílias dos alunos empobrecidos se faz presente na vida escolar é parte de um caminho produtivo no esclarecimento da produção do fracasso (Leite, 2014).

Como lembra Conte e Hausen (2009), o sofrimento psíquico é construído, não é natural, e essa construção é edificada sobre a renúncia pulsional. As autoras versam sobre o sujeito da psicanálise, que tem seu psiquismo como "fruto do destino das pulsões" (Conte & Hausen, 2009, p. 5). É na interdição e na forma de conter os desejos, que o sujeito dá novos destinos às pulsões e é inserido na cultura. A cultura, segundo os preceitos psicanalíticos, é a expressão do homem civilizado, empreendida através do controle de seus impulsos primitivos. É na relação do externo com o interno, na subjetividade que se forma a partir das relações e vivência humanas, que se constitui o próprio psiquismo. O sofrimento advém de uma sociedade narcísica, consumista, que se apropria do outro como objeto para o próprio gozo ou então é indiferente ao seu sofrimento (Conte & Hausen, 2009, p. 7). Para enriquecer essa reflexão pode-se fazer uso do conceito de ancoragem, utilizado em psicologia social para explicar o processo pelo qual se busca classificar e encontrar um lugar de encaixe ao não familiar.

> É um movimento que implica, na maioria das vezes, em juízo de valor, pois, ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, ideia ou objeto e com isso já o situamos dentro de alguma categoria que historicamente comporta esta dimensão valorativa. Quando algo não se encaixa exatamente a um modelo conhecido, nós o forçamos a assumir determinada forma, ou entrar em determinada categoria, sob pena de não poder ser decodificado (Oliveira & Werba, 1995, p. 109).

Sobre o papel do psicanalista nas instituições, Farkas (2012) diz que recusar os discursos prontos, provocar uma quebra nos pensamentos pré-concebidos e levantar a rede de relações e de transferências subjacentes a tais pensamentos, é função primordial do profissional. Holovko e Radvany (2012) acrescentam que reconhecer o sofrimento, testemunhar e legitimar a indignação das pessoas pelas injustiças e agressões vividas, além de ajudar a criar condições para o sentimento de pertença, de esperança e dignidade, também é parte das responsabilidades do psicólogo institucional. Longe de atribuir um caráter psicoterapêutico ao trabalho do psicólogo escolar, acredita-se que, considerando-se os aspectos mencionados, as atribuições de ambos profissionais se assemelham. Vive-se um momento em que não há um único modelo de vida a ser seguido ou um padrão de comportamento socialmente estabelecido e reconhecido unanimemente como sólido. Zelmanovich (2014) descreve profundas mudanças sociais que impactaram nas noções do individual e do coletivo, gerando o que ela chama de "mal-estar contemporâneo". De acordo com a autora, o coletivo sustentava em certa medida as necessidades individuais e mantinha um elo de solidariedade que se perdeu nas relações contemporâneas marcadas pelo individualismo. Por outro lado, era maior e mais nociva a dependência que se constituía em torno de instituições como empresas, família, igrejas etc. (Zelmanovich, 2014). Kehl (2000) igualmente indica a importância do grupo para a vivência de limites pelo sujeito. A autora afirma que as experiências de interdição podem ser vividas de forma menos solitária, se o indivíduo conta com o amparo do grupo. Dessa forma, há diminuição dos sentimentos de culpa e de ameaça, além da possibilidade de trocas de reflexão e compartilhamento de impressões que ampliam o campo simbólico do sujeito. Essa ideia reitera a importância da escola e das relações estabelecidas em seu interior. Hoje, as relações, as instituições e os significados se relativizaram. As grandes instituições, tais como família, educação, política e religião, que antes determinavam com clareza o que era aceitável ou não, o bom ou ruim, o certo ou errado – já não são consideradas como absolutas ou universais. Dessa forma, os indivíduos, embora mais libertos, pagam o preço das escolhas próprias; arcam completamente com as próprias estruturas do eu, sendo elas firmes ou frágeis, sem a possibilidade de escoramento em uma instituição rígida (Minerbo, 2013). Diante disso, faz-se necessário que a escola se reinvente e compreenda que os sujeitos que nela estão já se reinventaram e estão se reinventando constantemente. Os modelos (de famílias, de sujeitos, de linguagens) com os quais as escolas têm de lidar diariamente são múltiplos e multifacetados, para os quais já não cabem concepções homogêneas. Um mal-estar contemporâneo é forjado na equação família-escola, conforme aponta Zelmanovich (2014). A autora debate sobre a desproporção entre as operações de educação e ensino que tempos atrás apresentavam limites claros e papéis mais bem definidos. A família encontrou na escola um parceiro para fazer o seu trabalho e isso convoca a novas formas de convivência. Segundo afirma a autora, a operação educativa sustenta o sujeito na busca por significados e identificações, as quais o protegem dos próprios impulsos. Já a operação de ensino, parte de um saber constituído e produz um sujeito capaz de fazer frente ao não sabido (Zelmanovich, 2014). O mal-estar se instaura como indício da impotência em ambas operações, que usualmente aparece na escola sob a forma de reduções na carga horária, convocações para que os familiares contenham seus filhos na escola e diversas ações de segregação (Zelmanovich, 2014). As crianças são as testemunhas vivas da ineficácia dessas relações, cujos simbolismos e significados tornam-se inalcançáveis por elas, vazios de sentido. Se de um lado as escolas afirmam existir uma família desestruturada, pode-se dizer que de outro, portanto, as crianças e adolescentes convivem com uma escola igualmente desestruturada.

Percebe-se que o discurso sobre a suposta desestruturação das famílias, reflete as partes cindidas da própria escola, as quais ela não consegue integrar, tampouco reconhecer como suas – assim como o ego frágil do bebê que viveu situações intrusivas repetidas vezes, inserido em um ambiente incapaz de conter seus impulsos destrutivos e impossibilitado de manter-se como suficientemente bom, tal como preconizado por Winnicott (2006). A escola seria esse ambiente, mas ao mesmo tempo também carece de obter um ambiente integrador, o qual deveria ser oferecido por parte das políticas públicas e decisões governamentais que afetam a sua constituição "psíquica" e, como estão hoje desenhadas, colaboram com seu adoecimento gradativo. Adoecida em si mesma, a escola não consegue dar conta dos que dela precisam. Percebeu-se nessa pesquisa, o quanto o não dito expressou sobre o adoecimento das escolas e dos que dela fazem parte. Como peças mal encaixadas de um quebra cabeças, aos poucos os enigmas que apareciam nos interstícios de cada fala, foram sendo descortinados e começaram ganharam sentido, à luz da teoria psicanalítica. Como peças de um caleidoscópio, essa imagem não tem um único formato (assim como os enigmas dos discursos não revelam um sentido único ou uma solução pronta) e se modificam no movimento de cada sujeito que habita o espaço vivo de uma escola.

Referências Bibliográficas

Archangelo, A., & Villela, F. C. B. (2014). Crianças com "problemas de aprendizagem": Do desamparo ao preconceito. In S. Gallo (Org.), *As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola* (pp. 51-76). Campinas, SP: Leitura Crítica.

Castel, R. (1999). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Conte, B. S., & Hausen, D.C. (2009). Pathos, o assujeitamento quando falta a lei. *Revista de Psicanálise Textura*, *8*, 9-13.

Costa, A. B. (2009). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

Farkas, M. (2012). O psicanalista fora do consultório: Os diferentes *settings*. In J. A. D. Pastore, & S. S. G. S. Soares (Orgs.), *O psicanalista na comunidade* (pp. 49-70). São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

Holovko, C. S., & Radvany, E. P. (2012). Prevenção da violência pelo resgate da função parental: Escuta psicanalítica em uma ONG da periferia de São Paulo. In J. A. D. Pastore, & S. S. G. S. Soares (Orgs.), *O psicanalista na comunidade*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

Kehl, M. R. (2000). A fratria órfã: O esforço civilizatório do rap na periferia de São Paulo. In M. R. Kehl, (Org.), *Função fraterna* (pp. 209-244). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Leite, S. A. S. (2014). Psicologia e política: Reflexões sobre a formação docente. *Revista Psicologia: Ensino & Formação, 5*(1) 83-100. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a07.pdf.

Lopes, J. R. (1997). Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *12*(35). https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000200011

Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

Minerbo, M. (2013). Ser e sofrer, hoje. *Ide*, 35(55) 31-42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v35n55/v35n55a04.pdf.

Oliveira, F. O., & Werba, G. C. (1995). Representações sociais. In P. Guareschi, & S. Jouchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 104-117). Petrópolis: Vozes.

Pastore, J. A. D. (2012), A escuta psicanalítica em instituições. In J. A. D. Pastore, & S, S. S. G. S. Soares (Orgs.), *O psicanalista na comunidade*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

Rosa, E. Z., Andriani, A. G. P., & Kahhale, E. M. P. (Orgs.). *A diversidade da psicologia – uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2008.

Saviani, D. (2007). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(32) 211-225. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt.

Veras, M. P. B., & Sawaia, B. S. (1999). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Winnicott, D. W. (2006). *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes.

Zaluar, A. (1997) Exclusão e políticas públicas: Dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *12*(35). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091997000300003&script=sci_arttext.

Zelmanovich, P. (2014). A equação família-escola: entre o reenvio da impotência e a dialética alienação e separação. In R. Voltolini (Org.) *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação* (pp. 181-194). São Paulo: Escuta/ Fapesp.

O protagonismo de estudantes Afro-Brasileiros no uso das mídias sociais na educação básica

Leunice Martins de Oliveira
Universidade Católica do Rio Grande do Sul
leunice.martins@gmail.com
Lídia Stroschoen da Cunda
Universidade Católica do Rio Grande do Sul
stroschoenlidia@gmail.com

Este estudo busca refletir sobre experiências pedagógicas que contribuem para que estudantes negros/as sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, adquirindo e produzindo conhecimentos sobre questões étnico-raciais. Neste sentido, a educomunicação se configura como um novo campo de reflexão e intervenção social. Concebe-se o paradigma educomunicativo como sendo capaz de aproximar cultura, comunicação e educação pela utilização dos meios de comunicação para fins educativos. Esta nova base conceitual exige um posicionamento ativo dos estudantes, a fim de que sejam mais críticos, menos vulneráveis às mensagens que consomem e se tornem produtores de mídia a partir das experiências vividas no processo educativo. Neste sentido, esta pesquisa sugere que cabe aos educomunicadores proporcionar aos estudantes negros/as a interação com estes meios para que expressem visões de mundo próprias, manifestem com autonomia individual e coletiva as suas ideias, desenvolvam ações e exerçam a sua cidadania como protagonistas.

Palavras-chave: educação; educomunicação; protagonismo

Introdução

Um tema presente no debate acadêmico brasileiro é a importância da participação das crianças, jovens e adultos nos processos de ensino e de aprendizagem. São desafios para os educadores gerarem ações educativas sensíveis à potência dos estudantes, preocupando-se em garantir o protagonismo destes na educação escolarizada, condição necessária a uma educação cidadã. É fundamental se pensar na promoção da autoria nos contextos de desigualdade social e diversidade cultural de nossas escolas brasileiras, sendo vital a interação entre criação individual, apropriação cultural e compartilhamento social. Outra discussão que merece atenção é o tipo de educação que deve ser oferecida para assegurar às novas gerações as condições necessárias para viver e atuar numa sociedade altamente midiatizada. A avalanche de informações e a reconfiguração do tempo e do espaço que a Internet proporciona, aliadas à globalização econômica e à mundialização da cultura impõe a necessidade de reavaliarmos o que sabemos sobre como e o que estudantes estão aprendendo e o que devem aprender para terem uma posição ativa e responsável na sociedade. Contudo, muitas formas de expressão tradicionais têm conseguido se revitalizar a partir de arranjos que incluem a utilização das mídias sociais na educação.

Desde os anos 60 que a Europa, os Estados Unidos e o Canadá são listados como pioneiros na área de convergência entre educação e mídia. Na América Latina as práticas de educação para a comunicação estiveram tradicionalmente vinculadas às propostas de comunicação alternativa e aos projetos de resistência cultural dos anos 70 e 80 como forma de reação às mídias comunicacionais, principalmente a televisão. No Brasil, a importância de se usar, analisar e produzir mídia com uma perspectiva educacional tem sido bandeira levantada por movimentos sociais desde os períodos ditatoriais, sendo as obras de Paulo Freire (1970, 1983) e Célestin Freinet (1974) citadas como recorrentes fontes de inspiração. De acordo com Freire (1983) todo comunicador é um educador, e não se faz educação sem comunicação. Contudo, é a partir do ano 2000 que em nosso país se ampliam os esforços para a compreensão das possibilidades práticas e teóricas que abarcam as relações entre educação e comunicação.

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais dão origem a todo um mundo de possibilidades para as práticas socioculturais, invadindo também o interior das escolas e impondo novos desafios à comunidade escolar. A escola não se configura mais como o único local de construção e reconstrução do conhecimento. Instigada pelo desenvolvimento tecnológico deixa de ser concebida como centrada no ensino e passa a ser baseada na aprendizagem interativa, colaborativa que resulta da construção coletiva.

1. Educação e o compromisso com uma nova racionalidade

Ocorre uma mudança paradigmática na educação que está sendo desafiada cotidianamente pelos visíveis reflexos dos avanços tecnológicos e pela presença das mídias na vida das pessoas. E, face às novas demandas e expectativas, faz-se necessário pensar em formas de desenvolver os processos educativos para a formação de sujeitos num novo tempo. A utilização dos meios de comunicação e das tecnologias na escola tem sido defendida por educadores e comunicadores brasileiros que entendem que mais do que o domínio da técnica de operacionalização das tecnologias, que os estudantes possam compreender seu uso de forma reflexiva, crítica e consciente (Soares, 2000). Neste sentido, procurando adequar a educação com a revolução dos meios de comunicação, estudos, pesquisas e reflexões sobre a interface educação-comunicação vem se intensificando em nosso país, fazendo surgir uma variedade de acepções referentes a esta intersecção educação e comunicação, tais como: mídia-educação, educação para as mídias, educomunicação, entre outras. Pesquisas sobre educação e mídia reafirmam a importância de que “as experiências no campo da ciência, da arte, da cultura e da comunicação (possam) se construir como possibilidades de autorias” (Fantin, 2012, p.63). Pretende-se no presente estudo dar visibilidade para os resultados de pesquisa e de experiências de aprendizados sobre os desafios de estudantes negros/as de usar, analisar e produzir mídia nos processos educativos, com base no referencial de Educomunicação[1] que é reconhecido como um campo de intervenção social e de implementação de políticas de comunicação voltadas ao planejamento, à criação e ao desenvolvimento de ecossistemas educativos mediados por processos de comunicação e pelo uso de

[1] Educomunicação é o ato de educar utilizando os meios de comunicação de massa e as tecnologias. É a prática de Leitura crítica diante dos fatos sociais e dos meios de comunicação. No Brasil foi o jornalista e professor Ismar de Oliveira Soares o precursor dos estudos em educomunicação, com grande contribuição do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo NCE/USP (Soares, 2000).

tecnologias de informação conforme define o Professor Ismar de Oliveira Soares, nome de referência no campo da Educomunicação no Brasil que, juntamente com um grupo de especialistas, formou o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - NCE/ECA/USP, em 1996, do qual é o Coordenador.

Para Soares (2011), a Educomunicação vai além do uso das tecnologias na educação. São novas formas de ensinar e aprender, que assegurem a pluralidade de vozes e o protagonismo de estudantes que se impregnam de várias visões de mundo. Considera essa interface entre comunicação e a educação como um campo gerador de diálogo e produtor de conhecimento para a transformação do espaço escolar num ambiente dialógico que sustente uma prática cotidiana para a solidariedade e para a cidadania. Desta forma, acreditamos que é significativo criar um ambiente condizente com o paradigma da educomunicação, promovendo práticas interativas e colaborativas, podendo vir a ser uma forma de fomentar experiências exitosas para a educação das relações étnico-raciais.

Para promover o protagonismo de crianças, jovens e adultos negros/as deixemos brotar a singularidade de suas vozes, ampliando os seus repertórios e experiências culturais, em diálogo com a história, as artes e a literatura, expressando-se por intermédio das linguagens midiáticas, o que não se limita ao aprendizado técnico-instrumental das mídias, em aulas de informática ou oficinas de tecnologia.

Muitos são os desafios para consolidar a educomunicação nos diferentes cenários da educação brasileira, como uma reflexão metodológica e epistemológica sobre a práxis de educar com e através das mídias. A inserção de tecnologia nas escolas tem um caráter fortemente instrumental, sendo insuficiente para desencadear processos inovadores e que possibilitem instrumentalizar os estudantes para um trabalho colaborativo em rede, voltado à reflexão, à pesquisa, à intervenção, no sentido de apropriação crítica, criativa e responsável das mídias para a construção da cidadania. Existe a possibilidade de incentivo ao protagonismo de estudantes negros/as, se capazes de se transformarem de meros usuários da cultura digital em agentes curiosos e questionadores, ao ultrapassarem o processo meramente instrumentalizador, com a apropriação tecnológica por meio do trabalho crítico e construtivo. Assim, estes dispositivos, contribuirão para o fortalecimento de suas identidades étnico-raciais e o reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos. As velhas mídias estiveram atreladas ao monopólio de grupos privilegiados do ponto de vista econômico e social, se constituindo em estruturas de poder historicamente estabelecidas. Na atualidade, emergem novas mídias cujos conteúdos produzidos atingem grandes audiências, também atreladas a grupos de influências. É preciso que os cidadãos sejam capazes de aprender a exercitar este poder e a escola tem um papel importante neste cenário, podendo proporcionar um trabalho crítico e inovador com as mídias, incentivando o empoderamento (*empowerment*) daqueles que não tem vez, nem voz.

As experiências de ensino-aprendizagem que buscamos investigar são atinentes a três escolas de educação básica, duas da rede pública (uma municipal e outra estadual) e uma privada que contextualizam o conteúdo sobre o cotidiano, oferecendo um ensino construtivo voltado para a formação crítica dos estudantes em relação ao Mundo. Além disso, consideramos àquelas que se preocupam com um significativo desafio pedagógico do acolhimento a todos os alunos e alunas nas suas diferenças – desafio imposto pelo princípio do respeito à diversidade. E também o de fundamentar a prática educativa diária, direcionando-a para uma educação que compreenda e valorize as diferenças, caminho que se tem a percorrer. Para que a educação antirracista se concretize é preciso considerar o exercício profissional dos professores, que não depende só dos movimentos organizados

e das políticas públicas, mas de ações individuais e coletivas em nossas Instituições de Ensino. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial significa empreender a reeducação das relações étnico-raciais e, para tanto, pretendemos realizar uma educação de qualidade, inclusa, na perspectiva da diversidade.

A tarefa do professor é a de criar condições desafiadoras para que a aprendizagem aconteça por iniciativa dos estudantes desde a compreensão crítica de textos midiáticos até a produção de conteúdos que valorizem a cultura popular e de vida em comunidade, relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana, sendo capazes de recriá-las. Na atualidade, faz pouco sentido oferecer aos professores uma formação ligeira sobre como operar equipamentos, pois o universo da comunicação na contemporaneidade não pode ser reduzido a um saber lidar com as ferramentas, fazendo-se necessário preparar os Professores para dominar as linguagens produzidas socialmente na construção da cultura contemporânea.

Desta forma, tanto professores como os estudantes necessitam compreender o contexto da comunicação midiática, identificando quais os seus interesses culturais, políticos, sociais e econômicos, identificando a forma como as mídias operam, interpretando-as criticamente. Importam à Educomunicação e ao Educomunicador a criatividade e o potencial inovador trazido para a produção cultural pelas tecnologias da informação, conforme Mário Kaplún (1986).

As mudanças que pretendemos provocar apontam para espaços de formação abertos para novos saberes e experiências num contexto pedagógico em que a autonomia, o compromisso e o respeito ao outro sejam notáveis (Freire, 1996).

O ponto de partida nas escolas pesquisadas é o manejo de informações disponíveis nas mídias sociais, incluindo a busca, a localização e a seleção das informações relacionadas à negritude, realizando a análise crítica de narrativas, disponíveis em diferentes formas e suportes. Acompanhamos estudantes que ao analisar as mídias, suas linguagens e representações, procedem a criação/produção, organização e compartilhamento.

E, a partir deste processo pedagógico, fomentam a criação de grupos no Facebook, ou produção de sites e blogs, de vídeos, de trabalho com fotografias, rádios e programas no YouTube, entre outros, fazendo-os funcionar como um espaço possível de registro e de troca de ideias sobre as questões étnico-raciais. Neste sentido, a história e a cultura afro-brasileira e africana passam a serem sustentadas por outros pontos de vista e escuta, pois é atravessada por elementos da vida pessoal dos estudantes que se pronunciam politicamente sobre o tema em questão e sobre o que pensam de si e do outro, inaugurando novas formas de sociabilidade e apontando para novas formas de comunicação e interação.

2. Caminhos trilhados

Teceremos algumas reflexões, com base na investigação realizada, quanto às possibilidades de uso das mídias como uma ferramenta educativa no contexto da educação básica, com o estímulo ao protagonismo de estudantes negros/as. Para tanto, consideramos a ação de grupos de estudantes, especialmente negros/as, mediados por professores de diferentes áreas de conhecimento, tais como da História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e dos Anos Iniciais, sugerindo um campo de possibilidades.

Estamos diante de um novo modelo comunicativo cujas escolas e sistemas educacionais não podem ignorar, uma vez que nada mais será como antes, mesmo que o

caminho empreendido pelas escolas seja lento. Na verdade, não se tem como retroceder, pois, mudanças cognitivas, das novas gerações, estão atreladas às experiências midiáticas e perceptivas nas quais estão imersas. A cultura de transmissão de conhecimento tem perdido terreno, a interatividade pressupõe um novo paradigma que abandona a unidirecionalidade tradicional. É possível inovar e melhorar as práticas de ensino, estimulando a participação do estudante, facilitando a inclusão e fortalecendo processos internos na construção do conhecimento. Precisamos compreender que os velhos modelos não servem mais, que o conhecimento foi descentralizado e que, inclusive, as diversas tecnologias estão chegando a regiões pobres e com escassos recursos. O lugar dos meios de comunicação na vida das novas gerações tende a crescer mesmo que tenhamos dúvidas se com o uso deles, se tornará possível um melhor aprendizado. Constatamos que assistir desenho animado na TV, envolve o contato com um mundo de possibilidades lúdicas tais como a brincadeira, o jogo, a ação, o movimento, sons e narrativas. Os estudantes não são apenas mero expectadores, a televisão fornece conteúdos que incide na constituição de sujeitos e de suas subjetividades, interferindo não só nas brincadeiras, como em suas práticas sociais e culturais. A partir dos episódios do desenho os estudantes, crianças da primeira, segunda e terceira infância3, podem criar novas possibilidades de brincadeiras e discutirem conteúdos relacionados à diversidade cultural e das diferenças de gênero, étnico-raciais, deficiências, meio ambiente, entre outros. Este é um meio de comunicação que as crianças estão utilizando cada vez mais cedo e, ao vincularem ao seu mundo, constituem suas subjetividades. Foi significativo ouvir o que tinham a dizer sobre os sentidos por elas atribuídos à diversidade, com base em suas vivências interativas com as produções televisivas. O objetivo dessa experiência foi também o de captar que tipos de programações de televisão fazem parte das suas vivências, no dia-a-dia, bem como as impressões que têm acerca dos mesmos.

Por meio da vivência interativa com as produções da Tevê, incluindo desenhos e outras programações infantis, as crianças estabelecem contato com as ideias de outros sujeitos. A partir daí, constroem, desconstroem e/ou reconstroem esquemas mentais e atribuem significados ao que assistem – o que acaba por configurar a construção de sua autoimagem, bem como de sua visão de mundo, de sujeito e de sociedade. Nessa perspectiva, Galvão e Ghesti (2003, p. 104) apontam para a formação individual (“eu”) como resultado de uma “experiência social”.

É inegável o fato de que as mídias audiovisuais hoje fazem parte de suas vidas, trazendo inúmeras novidades para o mundo das crianças que, diferentemente de outras gerações, convivem desde o início de suas vidas com esses meios de comunicação. “Ela [a criança] se defronta, em nossos dias, com um novo ambiente familiar e social. Antes ela tinha os pais, os irmãos, os amigos. Agora, ela tem tudo isso e algo mais: a televisão” (Guareschi, 1988, p. 88).

Refletir sobre as relações das produções televisivas com o cotidiano, com o comportamento e com a construção da autoimagem dos estudantes negros/as e suas possíveis influências e desdobramentos no âmbito escolar faz-se relevante, tendo em vista que hoje a realidade de vida deles está profundamente marcada pela experiência interativa com a mídia. Por acreditar na possibilidade de uma educação emancipatória, com base no protagonismo, nos leva a pensar que é necessário analisar e refletir sobre o conteúdo das produções audiovisuais que as crianças legitimam diariamente e que acabam se constituindo em importante elemento do mundo infantil, carregado de sentidos/significados compartilhados. A partir da relação que vai estabelecendo com os diversos aspectos da produção televisiva e audiovisual em geral, a criança vai também sendo influenciada na construção ou afirmação de valores, cuja importância depende das

atitudes e dos pontos de vista apresentados por outras pessoas. Por esse motivo, ressalta-se a importância da ação docente como mediadora entre a criança e as produções audiovisuais, a partir de uma proposta dialógica (Freire, 1996), com vistas a desafiar, problematizar diversas situações em que os valores, apresentados/disseminados por tais produções e de alguma forma internalizados pelo sujeito em idade escolar, possam ser questionados pelas crianças, com o objetivo de exercitar nelas o pensamento crítico acerca da programação a que assistem. Com relação aos jovens, existe um discurso intencionado sobre a cultura juvenil que se apresenta como uma comunidade ameaçada, em vulnerabilidade social. Os jovens são apresentados nos noticiários como ameaça ou como vítimas. E, do ponto de vista dos interesses do mercado, a moda impõe um estilo e uma estética. O poder ideológico que os meios de comunicação têm, permitem a naturalização destas representações. E na medida em que estes discursos se repetem, passam a ser aceitos pela opinião pública como se esta representação da juventude fosse real, ajudando a conformar um imaginário coletivo. Estas construções discursivas projetam distorções, ocultando outras realidades que preocupam os jovens, tais como o seu futuro, possibilidades e dificuldades.

Nessa perspectiva, os educadores têm mais subsídios para se apropriarem dos sentidos da diversidade percebidos/atribuídos a crianças e jovens, podendo melhor potencializar suas ações mediadoras de forma a contribuir para a construção de sua autoimagem, agregando ao seu fazer pedagógico a interação diversidade-produções audiovisual, incentivando o seu protagonismo. As escolas estão cada vez mais aderindo aos blogs como meio de divulgação, de comunicação e construção coletiva. Não é apenas uma ferramenta para publicação de ideias, mas um dispositivo de debate, intercâmbio e colaboração. A elaboração de um blog de turma pode contribuir com processos educativos e culturais, sendo um recurso de investigação e de difusão cultural, histórica e educativa, de produção de conhecimento. A elaboração de um blog, partindo de uma prática educomunicativa pode propiciar o protagonismo de estudantes negros/as na abordagem da temática étnico-racial podendo publicar as produções escritas por eles de maneira colaborativa sobre juventude negra e genocídio, feminismo negro, religiões de matriz africana, políticas de ações afirmativas, mestres e griôts, entre outros temas.

O YouTube constitui-se numa poderosa ferramenta pedagógica Educomunicativa, permitindo a participação e a interatividade, possibilitando a autoria e coautoria dos estudantes, produzindo conteúdos com base na história e cultura negra, levando em conta o lugar sociopolítico em que se encontram e permitindo a criação de novas formas de enfrentamento da realidade. A aprendizagem do uso deste dispositivo para expressar ou transmitir algo, requer a orientação de como selecionar conteúdos mais convenientes, o que na escola envolve um grau de interesse e de necessidade educativa. O pressuposto de aprendizado não é o tecnológico e sim de comunicação .O ato de fotografar pode criar oportunidades de aprendizagem e aquisição de poder para promover e apoiar o direito de estudantes negros/as à educação e ao desenvolvimento numa perspectiva inclusiva, expressando eles mesmos sua cultura e suas experiências de vida, Ao explicar os efeitos das imagens em suas vidas diárias, retratando os seus pontos de vista e perspectivas, possibilitam a afirmação de seu senso de identidade, de pertencimento ao grupo étnico-racial negro.

A rádio online emerge com o interesse de contribuir para o empoderamento de grupos para que possam identificar e participar na resolução de problemas comuns e também ter voz crítica e artística, criando textos e letras de músicas. Os utilizadores da rádio, ao manusearem as ferramentas digitais, adquirem competências e capacidade crítica no seu desenvolvimento, através da organização de entrevistas, debates, escolha

de temas de seus respectivos interesses. A produção radiofônica para os recreios, no cotidiano da escola, com a montagem de um pequeno estúdio, se volta para a produção midiática de forma colaborativa, trazendo matérias sobre a vida da escola e do entorno, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, de escrita, de seleção de músicas críticas, além do que melhoram as relações entre a comunidade escolar, criando um ambiente propício à solidariedade, fazendo diminuir os índices de violência.

Ressalta Citelli (2011) que a pluralidade de códigos e signos em trânsito nos meios de comunicação exige que nos debrucemos sobre o conceito do campo de significação, definido a partir das condições particulares de produção e circulação da informação. As palavras verbalizadas evocam novas reflexões e entendimentos, ampliando repertórios. Para Elias Canetti (1990, p. 276), sobre a consciência das palavras, "quem não vê o estado do mundo em que vivemos dificilmente terá algo sobre ele".

O jornal escolar é um dos meios de comunicação mais comuns em espaço escolar, de acesso fácil e barato. É um recurso importante para desenvolver o espírito crítico, a reflexão, a criatividade (Freinet, 1974). Permite ultrapassar o corte entre espaço escolar e espaço social que é um obstáculo à aprendizagem da cidadania. Pode impulsionar o gosto pela pesquisa e pelo confronto de ideias. Aproxima a comunidade educativa. Constatou-se também que os celulares ou as câmeras digitais, as múltiplas redes sociais, os vídeos games, os chats, são espaços de interação em que as comunidades se reconhecem, compartilham ideias, produzindo novos significados. Estamos diante de novas necessidades educacionais e os meios de comunicação não podem ser vistos como uma panaceia educativa ou apenas como um recurso de ensino. É preciso perceber que estas são formas alternativas de se trabalhar em sala de aula e que se trata de uma nova base conceitual que está sendo gestada.

Considerações Finais

Estamos em face de um novo contexto social e cultural em que se colocam em pauta os lugares de incentivo ao protagonismo, onde novas sociabilidades e interações se inauguram na perspectiva de construção coletiva e colaborativa, luz tênue na perspectiva da promoção da igualdade racial. A práxis pedagógica a que nos referimos, neste estudo, se configura numa perspectiva transformadora de aproximar educação, comunicação, negritude e cidadania. A participação de estudantes negros/as como atores sociais permite a construção de competências culturais, técnicas e sociais, uma vez que lhes é concedido o direito à cultura, gerando novos modos de sentir, de ver e de interagir.

A educomunicação constitui-se um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e de criação: expressão, comunicação e construção de conhecimentos. A experiência de pesquisa em escolas que realizam a proposta de educomunicação demonstra que pode ser viável a promoção de inovações nas práticas de ensino e aprendizagem, incorporando posturas críticas diante da mídia, bem como a promoção da liberdade de expressão, ao pluralismo e a diversidade, tornando possível o protagonismo dos/as negros/a quanto à produção de conteúdos relacionados às questões étnico-raciais negras.

A educomunicação enquanto teia de relações inclusivas precisa ser construída intencionalmente. São muitos os obstáculos que precisam ser vencidos, principalmente o da resistência às mudanças nos processos educativos. Dessa forma, as atividades pedagógicas não levam somente os/as estudantes negros/as a trabalharem as questões étnico-raciais e de cultura afro-brasileira e africana, mas antes, envolve a mudança de

mentalidade dos gestores da educação e do corpo de professores, os educomunicadores, pois a escola deve guiar-se por um projeto democrático, elaborado coletivamente que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto às diferenças, abrindo espaços para o debate construtivo, de inclusão nas diferentes perspectivas: raça/etnia, gênero, geração, crenças, deficiências e etc. A pesquisa contribuiu para a identificação de conteúdos de maior relevância para o estímulo ao desenvolvimento sociocultural e a formação da cidadania e direitos sociais do grupo étnico-racial negro, oferecendo subsídios para a educação escolarizada;

É preciso considerar que nossos estudantes negros/as, assim como os de outros grupos étnico-raciais, possam ser incluídos socialmente, sendo necessárias as mediações dos professores, os educomunicadores, para que possam interpretar a realidade, comparando os produtos da cultura de massa com suas próprias experiências, não em uma disciplina específica, mas através dos diferentes campos do saber, de forma interdisciplinar.

Referências Bibliográficas

Canetti, E. (1990). *A consciência das palavras*. São Paulo: Companhia das Letras.

Citelli, A. (2011). Comunicação e educação: Implicações contemporâneas. In A. Citelli & M. C. Costa (Orgs.), *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 59-76) São Paulo: Paulinas.

Fantin, M. (2012). Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Orgs), *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores* (pp. 57-92). Campinas: Papirus.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Freinet, C. (1974*). O jornal na escola.* Lisboa: Editorial Estampa.

Guareschi, P. (1988). *Comunicação e poder: A presença e o papel dos meios de comunicação de massa, estrangeiros na América Latina.* Petrópolis: Vozes.

Galvão, A., & Ghesti, I. (2003). Impacto da educação nos primeiros anos: Uma perspectiva psicológica. *Anais do Simpósio Educação Infantil: Construindo o presente* (pp. 99-115). Brasília, Brasil: UNESCO.

Kaplún, M. (1986) *El comunicador popular*. Buenos Aires: Humanitas.

Soares, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação: Propostas para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Editora Paulinas.

Soares, I. (2000). Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, *19*, 12-24. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24.

Muitas continuidades e poucas rupturas com práticas de abandono

Joana Garcia
joanagarcia@ufrj.br
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Carlos Cesar Souza Lima
carloscesarsouzalima.ccsl@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

No Brasil, a política voltada para infância e adolescência, na forma de um sistema próprio de justiça, data do século XX e foi predominantemente marcada pela vigilância e pelo enquadramento moral. Sob o respaldo de legislações restritivas que vigoraram por 63 anos (1927-1990), o Estado brasileiro exerceu um tratamento seletivo entre os chamados "menores", objetos de tutela/repressão pelo Estado e as crianças e os adolescentes, sob a proteção das famílias. Fruto de uma grande mobilização na sociedade brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) redesenhou a política, ao considerar todos os segmentos de 0 a 18 anos de modo igualitário e prescrever ações protetivas. Como uma lei não espelha automaticamente o espírito de uma época, as mudanças prescritas pelo ECA encontram resistência em vários planos: cultural (superação das visões depreciativas acerca das assimetrias de classe, cor, referencia de moradia), institucional (redesenho das instituições com base na perspectiva da proteção, da "Socioeducação" em substituição a práticas punitivas, despersonalizadas, com privação da convivência familiar e comunitária), material (garantia de recursos expressos em orçamentos próprios, em profissionais capacitados e em unidades de atendimento equipadas para as diferentes atividades), político (arranjo intersetorial organizado na forma de uma rede integrada de proteção). Em termos de programas e políticas sociais, o cenário contemporâneo apresenta desafios importantes em termos da escolarização de adolescentes de baixa renda, profissionalização qualificada deste segmento, cobertura de ações de atenção primária em saúde, exposição à violência urbana, particularmente em relação aos conflitos armados com o mercado das drogas, bem como o recrutamento da mão-de-obra de crianças e adolescentes para este mercado. Este artigo pretende debater um conjunto selecionado de dados demográficos, indicadores sociais, programas sociais em curso e sua observância aos preceitos legais. Considera-se que entre o desenho da lei e as práticas efetivas, há muitas continuidades e poucas rupturas com o modelo punitivo que resulta em abandono e maus tratos por parte do Estado.

Palavras-chave: política social; cidadania; infância e adolescência

Entre leis e práticas sociais

As ações voltadas para crianças e adolescentes ao longo da história republicana brasileira até a Constituição de 1988 foram orientadas e refletiram as normativas legais vigentes. O Código de Menores promulgado em 10/10/1979, na fase final da vigência da ditadura militar, considerava em situação irregular, o "menor":

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
III - em perigo moral, devido a:
a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
V - com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
VI - autor de infração penal. (Brasil, 1979).

Observando este rol de contingências, nota-se que as condições relativas à "situação irregular" do referido "menor" eram consideradas como decorrentes de razões relacionadas à família. Como indicam Alvim e Valladares (1988, p. 6), "o Código distingue dois tipos de menores, os abandonados e os delinquentes, como que reconhecendo duas variantes possíveis no universo da pobreza". Essa interpretação sugere que a pobreza seria um fator predisponente para a situação irregular e que a irregularidade seria, portanto, uma situação seletiva (só se aplicaria aos que se enquadrassem em uma ou mais condições) e evitável pelas famílias (ser privado de condições essenciais à subsistência, por exemplo).

Cada uma destas assertivas serviu, de modo eficiente, ao fortalecimento de uma visão profundamente discricionária e judicativa acerca das crianças e adolescentes em virtude de sua origem social, renda, cor, configuração familiar, acesso à riqueza socialmente produzida. A literatura que discute o processo de criminalização da pobreza nas sociedades contemporâneas é vasta e ilustra as diversas formas de tratamento punitivo aos pobres, especialmente quando acrescido da "situação de infração penal".

Em seus estudos sobre a criminalização dos pobres nos Estados Unidos, Wacquant (2001) enfatiza esse conteúdo judicativo direcionado aos pobres e seu "modo de vida". Em suas notas sobre o tratamento político da miséria na América, baseia-se no estudo de Katz (1982, apud Wacquant, 2001) para sustentar que não seria justo caracterizar o Estado americano do pós 2ª guerra mundial como Estado Providencia, mas como Estado caritativo, "na medida em que os programas voltados para as populações vulneráveis foram desde sempre limitados, fragmentários e isolados do resto das atividades estatais, informados que são por uma concepção moralista e moralizante da pobreza como produto das carências individuais dos pobres" (p. 20). Embora sejam modelos residuais de proteção social, distintos em sua gênese e na sua relação com as instituições clássicas de poder (Estado, mercado, Igreja), estas características atribuídas ao modelo de proteção americano, se prestam integralmente à descrição do caso brasileiro que, até 1988, combinou práticas de tutela e de coerção orientadas aos segmentos mais pobres da sociedade.

As ações sociais voltadas para crianças e adolescentes no Brasil foram instruídas, até 1988, por um ordenamento jurídico que responsabilizava as famílias (especialmente as desprotegidas) pela desproteção dos seus filhos, o que resultou em um longo e sistemático processo de institucionalização de crianças e adolescentes. Rizzini e Rizzini (2004), ao analisar documentos relativos aos séculos XIX e XX, afirmam que "as crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos

tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas" (p. 13). A prática da institucionalização de crianças pobres em oposição ao direito à convivência familiar e comunitária foi mantida de modo regular e acrítico até o fim da década de 1980, favorecendo a diferença de concepção e de tratamento entre crianças e menores.

Enquanto as palavras 'criança' e 'adolescente' evocavam o universo afetivo e pessoal, o termo 'menor', originário da linguagem jurídica, era despersonalizado e simbolizava a 'anormalidade' da condição infanto-juvenil (Alvim & Valladares, 1988). Este vocábulo, além de caracterizar o incômodo e a periculosidade que ele potencialmente representa, faz referência implícita a uma origem familiar considerada 'desestruturada'. Os chamados 'menores' foram também denominados 'carentes', 'trombadinhas', 'pivetes', 'marginais', 'sementinhas do mal', termos usados como categoria classificatória da infância pobre.

Na mesma chave interpretativa usada por Wacquant, Kolker (2005) indica que a América Latina investiu na criminalização da miséria e na radicalização da política punitiva em vez de priorizar políticas sociais. Essa prática seria, na visão da autora, uma resposta ao aumento do desemprego, da violência, da insegurança e das desigualdades sociais. Do mesmo modo, o medo da violência e do crime produziram discursos sobre novas tecnologias de segregação. A autora ainda sustenta, em seu estudo, que os discursos do século anterior sobre as 'classes perigosas' são retomados na construção do conceito de risco social. Ainda hoje, observa-se o uso do termo atribuído a certos segmentos, que no lugar de vivencia-lo, são os responsáveis pela sua ocorrência.

Se as leis anteriores foram materializadas em práticas condizentes com suas prescrições, o mesmo não se pode dizer do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre o que está previsto no Estatuto e as práticas adotadas em diversos âmbitos, há lapsos que favorecem o questionamento sobre qual ordenamento jurídico informa as práticas em vigor.

Fruto de uma grande mobilização política na sociedade brasileira, o ECA é o produto de intensos debates acerca do tratamento legal e das práticas sociais voltadas à infância no Brasil. O ECA incorporou propostas originárias de diversos movimentos sociais e frentes de apoio a este segmento, como: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985), as campanhas Criança e Constituinte e Criança Prioridade Nacional (1987), o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (1988), Frente Parlamentar da Infância, entre outros.

O ECA rompeu com as tradicionais concepções de infância e adolescência que se destacavam no antigo Código de Menores, atribuindo o conceito de proteção como norteador das ações designadas a esses indivíduos. Essa mudança de paradigma legal foi inspirada pela Convenção das Nações sobre os Direitos da Criança de 1989, da qual o Brasil tornou-se signatário e cujo art. 3° estabelece: "Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o maior interesse da criança" (ONU, 1989). Como Schuch (2010) indica, trata-se de uma "nova legislação não apenas como um símbolo de democracia em si, mas também como um veículo para a "modernização" da sociedade brasileira" (p. 76).

Ressaltamos algumas mudanças expressivas que a lei apresenta: implicação do Estado, da família e da sociedade em geral pela proteção da infância, prioridade ao acesso e atendimento nas políticas sociais, sobretudo escolarização e atendimento em saúde, criação dos Conselhos Tutelares, criação dos Conselhos de Direito e do Fundo Municipal,

o processo de regionalização e especialização do atendimento socioeducativo, enfrentamento às violações e violências contra este segmento, destacamos especialmente o impacto deste debate sobre o trabalho infantil, castigos físicos, abuso e exploração sexual.

Embora a legislação infanto-juvenil seja um avanço no processo de responsabilização infracional e preveja um atendimento socioeducativo de cunho pedagógico, as lentes da realidade ilustram o dramático cenário das instituições de Socioeducação e demonstram um grande lapso entre a lei e a prática. A esse respeito, após quase três décadas de institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente ainda se percebe vestígios do antigo Código de Menores, seja nos discursos presentes na sociedade civil e na mídia, seja no dia a dia das instituições públicas de atendimento a esse público.

Retratos do abandono

Para retratar o que reconhecemos como situação de abandono de determinados segmentos da infância e juventude brasileiras, buscamos contrapor – a partir de indicadores – a relação entre as vítimas de práticas violentas e os autores de atos infracionais. Buscamos apresentar um debate que tende a favorecer a "demonização" dos jovens infratores, sem observa-los como vítimas crescentes de práticas violentas.

A partir dos Registros de Ocorrência da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro, o Dossiê da Criança e do Adolescente de 2012 (Dirk & Moraes, 2013) apontou que crianças e adolescentes figuraram mais vezes na posição de vítimas de violência do que como autores. Mesmo considerando faixas etárias distintas para analisar as duas condições, têm-se 88,5% correspondendo os indivíduos de 0 a 17 anos que foram vítimas de crimes contra a pessoa ou contra a dignidade sexual e 11% correspondendo aos indivíduos de 12 a 17 anos que cometeram alguma infração. Essa diferença entre vítimas e autores da violência realça a necessidade de uma responsabilidade maior no que tange à proteção desse público. O percentual de meninas vítimas de violência foi superior, totalizando 58,4%. O sexo masculino correspondeu a 40,5%. Os adolescentes constituem a faixa etária mais predominante: 30,3% foram os indivíduos entre 13 e 15 anos e 30,7% indivíduos entre 16 e 17 anos. Os adolescentes vítimas negros e pardos totalizaram 54,6%.

A morte por causas violentas tem afetado a demografia dos adolescentes mais velhos, particularmente homens negros. A incidência da violência contra os adolescentes tem se agravado no Brasil tanto em termos absolutos quanto relativos a outras faixas de idade. A violência letal intencional tem apresentado uma tendência de crescimento acentuada no país desde meados da década de 1980 (Melo & Cano, 2017). Entre 2005 e 2015, observou-se um aumento de 17,2% na taxa de homicídio de indivíduos entre 15 e 29 anos. O Índice de Homicídios na Adolescência para os 300 municípios com população acima de 100 mil habitantes em 2014 foi 3,65. Isso significa que, para cada 1.000 adolescentes que completam 12 anos, 3,65 morrem vítimas de homicídio antes de chegar aos 19, ou seja, ao longo do ciclo vital da adolescência. O estudo analisou o impacto de diferentes dimensões como sexo, raça/cor, idade e meio utilizado sobre o risco de morte por homicídio para os adolescentes. Os homens possuem um risco 13,52 maior de serem vítimas de homicídio do que as mulheres, os negros sofrem taxas 2,88 vezes mais elevadas e os homicídios por arma de fogo são 6,11 mais prováveis do que por todos os outros meios.

Quando o adolescente vivencia a experiência do conflito com a lei, os processos de legitimação de práticas violentas, iniciados no encarceramento, seguidos de maus tratos, tortura e, no limite, de eliminação física são, muitas vezes, legitimados. Entre março de 2014 e dezembro de 2016, foram registradas as mortes de sete adolescentes internados, sem contar as violações e maus tratos não divulgados.

A instituição policial é, contraditoriamente, motivo de suspeita e apresentada como forma de enfrentamento aos indicadores de violência. Este enfrentamento pode até incluir, no limite, a eliminação do 'inimigo'. Segundo Michel Misse (2010), há no Brasil, desde meados dos anos 1950, uma certa justificativa para a eliminação de criminosos comuns, mesmo quando sua "periculosidade" não seja comprovada. Misse exemplifica a presença de grupos de extermínio que não poderiam existir durante tanto tempo se não houvesse algum tipo de legitimação das suas práticas. No Rio de Janeiro, os grupos de extermínio realizam crimes com o objetivo de manter a cidade 'livre de criminosos'. Muitos integrantes são associados à polícia e tem direito a porte de armas. Parte deste grupo, denominado milícia, detém o controle ilegal de alguns serviços básicos (gás, luz, internet, televisão a cabo) nas comunidades de baixa renda, onde os comercializam e estabelecem as regras de convivência, regidas pela ameaça de morte, em caso de descumprimento. Outra parte é composta por facções do crime organizado que detém o poder do território, particularmente favelas e comunidades de baixa renda, para venda de drogas e armas.

Reconhecendo a violência presente na cultura brasileira, Machado (2010) indica que a truculência é, em muitos casos, admitida e até mesmo defendida, desde que dirigida a alvos 'merecedores'. Dentre esses, estão os 'menores', que já não são assim chamados. No entanto, por mais que – no plano formal – a substituição do vocábulo tenha ocorrido, não se percebe o mesmo nas práticas sociais. Essa contradição é identificada no seu cotidiano que, além de ser caracterizado pela insuficiente oferta de serviços públicos, são vítimas de preconceito e vulneráveis a distintas formas de violência.

Neste quadro cultural em que a punição tem precedência sobre a proteção, quando um adolescente comete uma infração considerada grave, recoloca-se a discussão sobre a redução da maioridade penal de 18 anos para todos as infrações, incluindo as de baixa gravidade, que constituem a maior parte das infrações cometidas.

Segundo o Dossiê 2012 (Dirk & Moraes, 2013), verificou-se um maior quantitativo de adolescentes autores de atos infracionais do sexo masculino, englobando 91,8%. No tocante à faixa etária, houve um número maior de adolescentes de 16 a 17 anos, representando um percentual de 71% do total. A juventude não branca (negros e pardos) foi a mais apreendida, totalizando 78% e os brancos 18,3%. Entre os elementos de análise, destacamos a profunda desigualdade socioeconômica e étnico-racial, cultural que atinge a juventude, determinando um processo de vulnerabilidade que não afeta todos da mesma forma e intensidade. Mesmo com uma lei que considera todos iguais, as oportunidades de acesso a bens, serviços e programas sociais e à exposição à violência são mediadas pela cor e origem de classe.

Entre 2010 e 2014 o número anual de adolescentes autuados em flagrante passou de 4.039 para 10.732, sendo as infrações ligadas à comercialização das drogas, responsável por quase metade (43,3%) destas autuações (Caballero & Monteiro, 2015). O roubo representou 18,6% e os furtos corresponderam a 12% da totalidade. O Estado do Rio de Janeiro é um dos estados com o maior número de adolescentes associados ao mercado de distribuição de drogas. É inegável a vulnerabilidade a que esses adolescentes estão expostos. A substituição da escola pelas ocupações precárias no mundo do tráfico

dificulta o processo de saída do ciclo infracional, sendo essas atividades, em muitos casos, a alternativa para a manutenção da renda mensal familiar.

Os indicadores de reclusão de adolescentes no Estado do Rio de Janeiro demonstram claramente a evolução de uma política de confinamento. Caballero & Monteiro (2015) apontam que o número de adolescentes autuados em flagrante entre 2010 e 2014 elevou-se de 4.039 para 10.732, sendo a grande maioria das infrações (43%) por envolvimento com o tráfico de entorpecentes. O Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura – órgão que realiza visitas regulares de monitoramento e fiscalização a todos os estabelecimentos de privação de liberdade no estado, visando à prevenção e a erradicação da tortura e da aplicação de penas cruéis, degradantes ou desumanas – registrou no Rio de Janeiro um aumento de 40% no total de jovens internados (ALERJ, 2014). Em 2014, ano que o Brasil sediou a Copa do Mundo de Futebol, o Estado brasileiro reeditou uma prática de "higienização das ruas", que consistia no recolhimento compulsório das crianças e adolescentes que representasse incomodo ou ameaça à ordem pública, confinando-os em instituições de acolhimento, sem uma abordagem ou trabalho social consistente.

A situação dos adolescentes autores de ato infracional se mostra ainda mais grave no Estado do Rio de Janeiro que apresenta um quadro de muito precariedade nas unidades de internação. No ano de 2013, foram inauguradas três novas unidades de internação no Rio de Janeiro, duas delas no interior do estado, com a finalidade de diminuir a superlotação, o que não surtiu efeito na prática. O Tribunal de Justiça Estadual publicou, em seu site, no mês de março de 2016[1], que 2.033 adolescentes estavam cumprindo medida socioeducativa de internação para 1.075 vagas existentes, ou seja, constatou-se uma superlotação de 103,1%. Diante de tais dados apresentados, alguns operadores da justiça juvenil afirmam que os números demonstravam a necessidade de construção de mais centros de internação, o que ajudaria a desafogar o sistema e favorecer a relação com as famílias, já que as mesmas ficariam mais próximas dos adolescentes em cumprimento de medida. A construção de novas unidades de internação, contudo, não foi a solução para superlotação, assim como não foi suficiente para alterar o encarceramento praticado em larga escala.

O Ministério Público do Rio de Janeiro, nos meses de junho, julho e agosto de 2016, recebeu diversas denúncias referentes à falta de higienização, de má conservação e superlotação. O quadro era sombrio: paredes descascadas, rachaduras, mofo, sujeira e alagamento, vazamento de esgoto nos corredores, em dias chuvosos. Algumas unidades estavam operando com cerca de 300% de superlotação, 71,4% das unidades de internação do Estado do Rio de Janeiro foram reprovadas por insalubridade. Segundo os conselheiros e técnicos, os meninos, antes de dormir, empilhavam pedaços de papelão na porta das celas para evitar a passagem de ratos. Comprovando essas reais condições insalubres, o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro em dezembro de 2016 entrou com uma Ação Civil Pública na tentativa de garantir direitos essenciais (materiais de higiene pessoal, roupas de cama, uniformes, colchões e alimentação adequada) dos adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa[2].

Além de todos esses empecilhos no tocante à efetivação dos direitos dos adolescentes internos, registram-se ainda: falta de espaços para escolarização,

[1] Consultar https://tj-rj.jusbrasil.com.br/noticias/318038151/tjrj-avalia-que-superlotacao-do-degase-so-sera-resolvida-com-novas-unidades?ref=serp. Acesso em 28 junho 2018.

[2] Disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/mp-do-rj-recorre-a-justica-para-impedir-colapso-do-sistema-socioeducativo.ghtml. Acesso em 28 junho 2018.

profissionalização e práticas esportivas, de lazer e de cultura. Falta garantir-lhes o mínimo de dignidade para o cumprimento das medidas de privação de liberdade.

Resistências e desafios

As resistências à implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente e das demais normativas relacionadas a este segmento impactam nas diversas demandas relacionadas às políticas sociais. Buscamos, nesta parte final do artigo, relacionar algumas destas resistências com o intuito de contribuir para seu enfrentamento e superação.

A dimensão cultural, ao nosso ver, já foi bastante discutida ao longo deste artigo. Ela representa o maior desafio, na medida que se caracteriza como a mais resistente a mudanças e a que encontra mais razões conservadoras para sua validação. As visões depreciativas e judicativas acerca das referências de origem de classe, cor, território, configuração familiar são reeditadas e apresentadas de modo nem sempre explícito. Ser pobre em uma sociedade que recomenda a mobilidade social através do esforço individual é entendido como uma falta de competência, de sanidade ou de caráter. Outra perspectiva cultural que é necessário considerar é a distância entre a norma e a prática. Ainda não se pode dizer que o ECA foi incorporado de modo integral. Como indica (Schuch, 2012, p. 74):

> as leis podem ser consideradas elementos constitutivos do mundo social, mas esse trabalho constitutivo somente é inteligível através de sua inserção em processos e relações sociais mais abrangentes, não necessariamente vinculados aos códigos e questões propriamente judiciais. Essa dupla dimensão da lei expressa a importância da cultura como uma espécie de "chão" para a ação de projetos de implementação de direitos.

No plano político, o arranjo intersectorial organizado na forma de uma rede integrada de proteção é imperativo. Sua construção é fruto de vontade política e acordos renovados a cada gestão. Não há lei que garanta a efetividade de uma parceria, da busca de consenso, de ações compartilhadas. A tendência à fragmentação e ao repasse de responsabilidades ainda tende a ser dominante.

No plano material, o principal desafio é a garantia de recursos expressos em orçamentos próprios, em profissionais capacitados e em unidades de atendimento equipadas para as diferentes atividades. O poder público, ao não implementar os princípios normativos, tem inteira responsabilidade sobre a desproteção deste segmento. A escassez de programas sociais e a qualidade do acesso por parte desses sujeitos indica que esta agenda não tem sido priorizada. O que se observa no plano real é a atuação do aparelho estatal com vigor nas políticas de segurança pública em detrimento das políticas sociais. A omissão do Estado permeia a vivência desses jovens, restringindo o acesso à cidadania por intermédio da efetivação de uma "subalternidade orientada" aos meninos e meninas das classes populares.

No plano institucional, há que se colocar em prática um redesenho das instituições com base na perspetiva da proteção, da "Socioeducação", em substituição a práticas punitivas, despersonalizadas, com privação da convivência familiar e comunitária. Para isso, é necessária a construção de planos individuais de atendimento que organizem o acesso qualificado a programas e serviços sociais nos seguintes âmbitos: escolarização de adolescentes de baixa renda, profissionalização integrada com programas de geração de renda, cobertura das ações de atenção primária em saúde,

proteção e segurança à violência urbana, particularmente em relação aos conflitos armados com o mercado das drogas, bem como o recrutamento da mão de obra de crianças e adolescentes para este mercado, ações culturais em sintonia com as preferências da criança e do adolescentes contemporâneos, com manutenção e avaliação permanentes.

Considerações Finais

Transcorridos vinte e oito anos da promulgação do ECA, as necessárias adequações prescritas pela nova legislação não foram realizadas, não apenas nas unidades de restrição de liberdade, mas na rede que compõe o "Sistema de Garantias". A lógica punitiva "tranca e couro" permanece no tratamento a esses jovens que ainda são entendidos como seres ameaçadores de uma ordem social orientada a não reconhecê-los como sujeitos de direitos. A omissão das autoridades responsáveis associada à "preferência" pela aplicação de medidas socioeducativas de privação de liberdade nos casos que demandam medidas em meio aberto contribui diretamente para progressão do quadro caótico desse sistema que, por inúmeros desvios, não poderia ser nomeado socioeducativo. O reverso da lei se esculpe nas marcas das agressões e humilhações experimentadas por esse público juvenil. Como acréscimo, observa-se no Parlamento, propostas de projetos de lei referentes à redução da idade penal e aumento do tempo de internação, contrariando o ECA.

As oportunidades e experiências reservadas a este segmento vão determinar os caminhos que irão ser percorridos. Por esse ângulo, é preciso assegurar aos jovens o direito de atravessar essa fase na perspetiva da igualdade e equidade, protegidos de injustiças e das desigualdades na origem. No entanto, os provenientes das classes sociais destituídas da riqueza socialmente produzida não podem desfrutar da adolescência da mesma forma que os demais adolescentes. Muitas vezes, a vivenciam a partir de uma visibilidade às avessas: como párias.

Para que ocorra a efetivação do direito de ser adolescente, torna-se primordial um investimento na redução das barreiras ao desenvolvimento desses jovens, especialmente os pobres, negros e autores de atos infracionais. A começar por tornar a lei uma prática social, que, de fato, reconheça as crianças e os adolescentes como sujeitos, que lhes sejam ofertados programas e serviços não mais regidos pelo favor, ou pelo enquadramento moral, mas por uma conceção alargada e inclusiva de cidadania e de proteção social.

Referências Bibliográficas

Alerj. (2014). *Relatório anual do mecanismo de prevenção e combate à tortura*. Assembleia legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ALERJ.

Alvim, R., & Valladares, L. (1988). Infância e sociedade no Brasil: Uma análise da literatura. *Boletim de Informação Bibliográfica*, *26*, 3-37.

Brasil (1979). *Código de menores*. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

Dirk, R., & Moraes, O. (2013). *Dossiê criança e adolescente, 2012*. Rio de Janeiro Instituto de Segurança Pública/Editora Riosegurança. Recuperado de

http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/DossieCriancaAdolescente2013.pdf.

Kolker, T. (2005). Instituições totais no século XXI. In M. Menegat & R. Néri, (Orgs.), *Criminologia e subjetividade* (pp. 109-121). Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Machado, L. (2010). Afinal, qual é a das UPPs?. *Observatório das Metrópoles*. Rio de Janeiro: UFRJ. Recuperado de: http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/artigo_machado_UPPs.pdf

Melo, D., & Cano, I. (Orgs). (2017). *Índice de homicídios na adolescência: IHA 2014*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente/UNICEF. Recuperado de http://prvl.org.br/wp-content/uploads/2017/06/IHA-2014.pdf.

Misse, M. (2010). Crime, sujeito e sujeição criminal: Aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido". *Lua Nova, 79*, 15-38. https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000100003

ONU (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca

Caballero, B., & Monteiro, J. (2015). *Dossiê criança e adolescente, 2015* (3 ed.). Rio de Janeiro: Rio Segurança. Recuperado de http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/DossieCriancaAdolescente2015.pdf

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

Schuch, P. (2010). Uma lei moderna X uma cultura tradicional: Notas sobre reformulação do campo de atenção à infância e juventude no Brasil. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 2(4), 73-84. Recuperado de https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/76

Wacquant, L. (2003). *Punir os pobres: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: F. Bastos, Revan.

Adolescente infrator e a escola: direitos, justiça e desigualdades educativas no cenário brasileiro

Jacqueline Moreira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
jackdrawin@yahoo.com.br
Andréa Guerra
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
andreamcguerra@gmail.com
Marcelo Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
marcelorip@hotmail.com
Bráulio Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
braulio.fas@gmail.com
Frederico Marinho
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
fcfrederico9@gmail.com
Claúdia Wermelinger
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
claudia.sws@gmail.com

A questão do adolescente identificado com a criminalidade tem sido um tema de estudo de diferentes áreas no cenário científico brasileiro. Dentre os caminhos de estudo, estão aqueles que propõem pensar e intervir junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, com vistas a auxiliá-lo na construção de outras saídas para sua vida. As medidas socioeducativas representam a ação legal do Estado brasileiro para trabalhar junto ao adolescente que comete um ato infracional e foram preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, legislação brasileira de vanguarda que responde às diretrizes estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para o cuidado de crianças e adolescentes. O estatuto considera crianças e adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, sendo urgente e necessário garantir seus direitos e apresentar seus deveres. Sensibilizados pelo tema da vinculação entre o adolescente envolvido com a criminalidade e a educação, optamos por apresentar esta comunicação, que propõe uma reflexão sobre os descompassos entre a acolhida na instituição escolar e o adolescente envolvido com a criminalidade. Temos como ponto de partida a ideia da escola como um importante instrumento das sociedades modernas de socialização e transmissão de valores. Todavia, é preciso ressaltar que a escola opera sobre as bases do privilégio cultural, não somente pela rede de relações sociais, mas pela capacidade de transmissão da herança cultural que as classes desfavorecidas não possuem. Assim, realizamos uma revisão crítica dos artigos científicos brasileiros que, no âmbito da psicologia e sociologia, refletem sobre o tema da relação da escola com o adolescente infrator. Localizamos uma inamistosidade da escola formal em relação a esses adolescentes, e este afeto se refere à clássica repulsa pelos estratos populares que são vistos de maneira estereotipada, estigmatizada e preconceituosa. Mas, mesmo excludente e tão precária, seria essa escola formal melhor do que a não escola? Os próprios adolescentes em cumprimento da medida talvez venham a dizer o quanto esperam que tal escola possa lhes servir como significante-mestre ou como um ordenador social

mínimo para que tenham a chance de sair da medida que cumprem um pouco menos estigmatizados.

Palavras-chave: Escola; delinquência; adolescência.

As relações entre marginalidade social, justiça juvenil e escola

Elucidar as relações entre marginalidade social, justiça juvenil e a escola demanda um trabalho de pesquisa complexo e intrincado. Trata-se de inquirir tanto a relação que a escola estabelece com o seu bairro como a forma como a instituição escolar produz o comportamento desviante, a lógica que conduz à reprodução da exclusão dos adolescentes vulneráveis e o reforço da sua trajetória infracional. Propõe-se, então, explorar a maneira como a escola também participa da produção dos comportamentos desviantes. Devemos apreender de forma relacional a questão urbana e a questão da escola.

No início do século XXI, a exclusão urbana se apresenta como um dos maiores desafios às metrópoles, seja dos países da Europa Ocidental, da América do Norte, ou da América Latina; quer se trate de países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Os *Ghettos* (guetos), nos Estados Unidos, os *Banlieues*, na França, e as Favelas, no Brasil, são territórios urbanos destinados às populações desfiliadas ou nunca integradas. As desigualdades agravadas pela globalização e pela desregulamentação do mercado de trabalho tornam-se objeto de mecanismos de contenção e controle, especialmente das regiões identificadas como "territórios-problema" (Wacquant, 2005). O problema da marginalização dos territórios urbanos é de ordem simbólica. Estes espaços participam da estruturação socioespacial e da organização da ordem das cidades, mas configuram-se como ambientes estigmatizados, sobre os quais são projetados os riscos, medos e inseguranças da cidade, sendo destinados aos párias urbanos.

No Brasil, a estigmatização territorial exerce forte impacto sobre a construção da subjetividade dos adolescentes e jovens que vivem nestes espaços urbanos segregados. Jovens e territórios são assimilados em uma mesma representação negativa, que insinua a periculosidade do jovem e do lugar. Nas favelas, o estigma é um fardo e convida a estabelecer estratégias de valorização pessoal que muitas vezes os operadores da justiça juvenil e das instituições escolares não têm condições de oferecer (Rizzini, 2000).

A delinquência "de exclusão", que está ligada ao desemprego, ao agravamento dos problemas sociais e à falta de perspectivas quanto ao futuro se manifesta nas favelas e territórios vulneráveis. Neles, os adolescentes cumulam toda sorte de desvantagens e vulnerabilidades: precariedade urbana e habitacional, abandono escolar, desemprego e baixa renda, além da ausência ou escassez de serviços e equipamentos públicos (Gallo & Williams, 2008).

Ao longo das últimas décadas, em função dos avanços trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a questão da gestão e do tratamento da criminalidade juvenil ocupa lugar crescente nas redes sociais, nas narrativas da mídia e na arena política. O fantasma de uma juventude pobre, a "Classe Perigosa" aterroriza a sociedade brasileira e nutre o debate sobre a insegurança pública. Termos e expressões usados nos meios de comunicação e nas mídias sociais, como "Pivetes", "Miniaturas de Facínoras", "Vagabundos", "Escória", nomeiam e agrupam de uma forma estigmatizante adolescentes e jovens pobres, produzindo um personagem social e o pânico associado a ele.

O público majoritário da justiça penal juvenil é de adolescentes e jovens "excluídos". Entre as diversas condições de vulnerabilidade que caracterizam esse público cativo, destaca-se o fracasso escolar, marcado pela evasão, defasagem e escasso aprendizado efetivo. Este processo os leva a se perceberem e serem percebidos como inadequados ao mundo social e como usuários preferenciais dos serviços públicos policiais e penais. Os adolescentes classificados como "infratores", ou seja, aqueles que à passagem ao ato infracional receberam uma sentença judicial, constituem um grupo submetido às instituições da justiça penal juvenil e do sistema socioeducativo pela "reforma" e "tratamento" que visam corrigir e regular sua inserção na sociedade.

A reinserção no ambiente escolar se constitui como um dos eixos deste sistema de socioeducação. Todavia, a relação deste adolescente com o sistema educacional é conflituosa.

A educação, a escola e o adolescente infrator no Brasil

A reprodução no âmbito da educação formal da realidade de privilégios de classes, raça e gênero na sociedade brasileira se apresenta como evidente no que se refere à relação da escola com o adolescente envolvido com a criminalidade ou com possibilidade de envolvimento. A escola parece exercer uma ação de expulsão destes jovens do ambiente escolar e a exclusão deles mesmo no interior de tal ambiente. Na tentativa de compreender como os pesquisadores brasileiros refletem sobre este tema, realizamos uma busca das produções no sistema Scielo e Pepsic usando os descritores "educação" e "adolescente em conflito com a lei". A partir da análise do material encontrado, a maneira como o tema foi trabalhado e as conclusões a que chegaram os pesquisadores serão resumidas a seguir.

Silva e Bazon (2014) realizaram um importante trabalho de revisão integrativa de literatura sobre as relações existentes entre a educação escolar e a conduta infracional em adolescentes. Os pesquisadores trabalharam nas bases de dados PsycINFO, LILACS e Scielo, no período de 2008 a 2012, e concluíram que, "apesar das diferenças metodológicas, as pesquisas, em geral, convergem apontando a ligação entre problemas no processo de escolarização e a manifestação de conduta infracional" (Silva & Bazon, 2014, p. 279). O trabalho de revisão sistemática da literatura sobre o tema da vinculação entre educação e conduta infracional realizada por Silva e Bazon (2015) ofereceu para o campo um texto que organiza os artigos encontrados em cinco categorias:

> 1) a associação entre a qualidade das experiências familiares, a adaptação escolar e a conduta na adolescência; 2) o relacionamento com professores e colegas como variável de base à vinculação escolar e protetiva ao envolvimento com a prática de delitos; 3) as sanções escolares como variável de base à desvinculação escolar e risco ao envolvimento com a prática infracional; 4) a associação entre bullying, problemas escolares e comportamento infracional na adolescência; 5) a evasão escolar e a conduta infracional (Silva & Bazon, 2015, p. 279).

A pesquisa citada revela, ainda, que temos um "predomínio de estudos internacionais, realizados principalmente nos Estados Unidos, em contraste à escassez de estudos brasileiros" (Silva & Bazon, 2015, p. 288).

Ainda no que tange à literatura brasileira sobre o tema, Cunha e Dazzani (2015, p. 235) apresentam um estudo teórico que pretende apontar "e discutir possíveis razões da inamistosidade que, de modo geral, tem caracterizado a relação entre a escola e o

adolescente em conflito com a lei no Brasil". Os autores concluem que um dos fatores dessa inamistosidade presente na escola formal em relação aos adolescentes em conflito com a lei se refere à clássica repulsa pelos estratos populares, que são vistos de maneira estereotipada, estigmatizada e preconceituosa. Em seu estudo, Cunha e Dazzani (2015) nos oferecem uma revisão de literatura sobre o tema da articulação entre adolescente em conflito com a lei e a escola, o que lhes permitiu concluir que "a literatura é eloquente em evidenciar que a maioria dos adolescentes que cometem práticas delituosas não frequentava a escola à época de sua apreensão, bem como em situar a evasão e o atraso escolar como preditores da delinquência juvenil" (p. 236).

O artigo discute, ainda, o descompasso entre a escolaridade destes jovens e as demandas do mercado de trabalho e, por conseguinte, o possível efeito deste desencontro na ação de adesão do jovem à criminalidade. Cunha e Dazzani revelam que "a escola não aceita os alunos do jeito que eles são, e os alunos, por sua vez, não aceitam a escola como é. Resultado: evasão" (Cunha & Dazzani, 2015, p. 245).

O tema da evasão também inquieta as pesquisadoras Moreira, Melgaço, Albuquerque, Rocha e Ribeiro (2015), que apresentam o índice de evasão escolar dos adolescentes da semiliberdade de Belo Horizonte. As autoras anunciam que a evasão é resultado de um desinvestimento de mão dupla: os alunos não se interessam pela escola, e os professores apresentam dificuldade de acolher os alunos das medidas socioeducativas. Na esteira da reflexão, Rocha (2015) realizou uma pesquisa de mestrado sobre o imaginário dos professores do ensino fundamental sobre os adolescentes das medidas socioeducativas, e notou que, em geral, esses adolescentes são enxergados pelos professores como marginais, violentos, "laranja podre" (Rocha, 2015, p. 60).

O estudo de Silva e Salles (2011) também investigou as "representações e as imagens de profissionais da educação e discentes sobre os adolescentes autores de ato infracional que se encontravam cumprindo medida socioeducativa" (p. 353), privilegiando a medida de liberdade assistida. O estudo, mais uma vez, aponta para dificuldades da escola em acolher os alunos que cumprem medida socioeducativa e para o desencontro entre o enunciado destes jovens em relação à importância da escola e sua capacidade de permanecerem nela.

A pesquisa de Padovani e Ristum (2013) investiga, por sua vez, as especificidades do funcionamento de uma escola formal nas dependências de uma Unidade de Internação. Uma das conclusões que podemos destacar é que "a baixa escolaridade tem sido apontada como um fator de risco que torna vulnerável uma população de jovens que percebem a inserção escolar como algo distante de sua realidade" (p. 982). No que se refere à análise do discurso coletivo dos educadores, foi possível concluir que consideram que "a escola tem papel fundamental na prevenção e na diminuição da reincidência infracional" (p. 969), mas "fatores familiares, socioeconômicos e pessoais constituem, segundo os educadores, um risco para os adolescentes, dificultando a descontinuidade de atos infracionais" (p. 969).

Por outro lado, os autores citam reflexões que denunciam a ineficiência das escolas nas unidades de internação, como, por exemplo, Rocha (2010, p. 208), que, citado por Padovani e Ristum (p. 978), revela que: "[...] a ausência de ações educacionais eficazes nos centros socioeducativos resulta em uma das maiores provas da ineficiência do sistema, comprovada no destino dos jovens ao saírem da instituição". Podemos pensar, a partir da análise dos artigos encontrados, que existe um ideal subjacente à prática socioeducativa e presente também no discurso técnico e científico, que acredita que está na escola possibilidade de contenção e de direcionamento do excesso transbordante presente nos adolescentes envolvidos com a criminalidade e manifesto nas condutas

infratoras. Contudo, podemos perguntar: As famílias destes jovens têm condições de transmitir a ideia de escola como um lugar de garantias de direitos e de viabilização de projetos futuros? A escola se apresenta como uma possibilidade real de nova inserção no mundo que ofereça bens de consumo, reconhecimento e respeitabilidade para esse público?

Assim, cabe perguntar: Como a escola seria percebida ou experimentada pelos próprios adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa? Em pesquisa realizada em um centro de internação para adolescentes autores de ato infracional de Belo Horizonte, Veloso (2014) tenta radiografar a questão com base na fala dos próprios jovens internados. Chama a atenção para o fato de seus discursos repetirem o senso comum de considerar a escola formal como função social, ou mais especificamente, como função de *inserção* social. Os adolescentes "acreditam que estudar pode oferecer condições de serem melhores profissionais e que, sem esse recurso (o estudo), eles não poderiam ser qualificados" (Veloso, 2014, p. 67).

Nesta perspectiva, defendemos a hipótese de que a escola pode funcionar como uma alça que oferece um ponto de apoio e referência para o adolescente, sobretudo para o jovem envolvido com a criminalidade.

Referências Bibliográficas

Cunha, E. O., & Dazzani, M. V. M. (2016). A escola e o adolescente em conflito com a lei: Desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, *32*(1), 235-259. https://doi.org/10.1590/0102-4698144008.

Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, *38*(133), 41-59. https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100003

Moreira, J. O., Melgaço, P., Albuquerque, B. S., Rocha, B. F., & Ribeiro, A. C. F. (2015). A escola e a semiliberdade: a importância do diálogo. *Psicologia em Revista, 21*(1), 50-65. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n1/v21n1a05.pdf.

Padovani, A. S, & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, *39*(4), 969-984. https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000012

Rizzini, I. (2000). *A criança e a lei no Brasil: Revisitando a história (1822-2000)*. Brasília: Unicef; Ed. Universitária, RJ.

Rocha, P. M. (2015). *O imaginário dos professores acerca dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: das certezas cristalizadas às filigranas de saber* (Dissertação de Mestrado, PUC Minas, Belo Horizonte, Brasil). Recuperado de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_RochaPM_1.pdf.

Silva, I. R. O., & Salles, L. M. F. (2011). Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estudos de Psicologia*, *28*(3), 353-362. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300007.

Silva, J. L., & Bazon, M. R. (2014). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *19*(4), 278-287. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400005.

Silva, J. L., & Bazon, M. R. (2015). Revisão sistemática de estudos sobre os aspectos escolares relacionados ao cometimento de delitos. *Psicologia em Revista*, *21*(2), 273-292. https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2015v21n2p273.

Veloso, A. C. (2014). *Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação* (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Wacquant, L. (2005). *Os condenados da cidade: Estudos sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Ed. Revan; FASE.

Suportar um mundo escolar inclusivo: roturas e rotinas da intervenção na vulnerabilidade

Bruno Dionísio
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, NOVA FCSH, Portugal
bmdionisio@gmail.com

A condição infantil e juvenil marcada por uma longa experiência escolar é uma realidade cada vez mais totalizante. Ser criança e jovem sem a *marca* da escolaridade na afirmação e na projeção de si rapidamente atira para a categoria de seres insuficientes. A escola, decididamente, reinventou as modalidades de (vi)ver a infância e a juventude, pluralizando, por um lado, mas reduzindo, por outro, os modos possíveis de se ser criança e jovem. Quer as políticas educativas quer os dispositivos de governação das escolas são hoje atravessados pela gramática da inclusão – de todos, obrigatória e duradouramente – e pela injunção à intervenção eficaz em cenários mais vulneráveis que ameaçam o cumprimento de tal desígnio. O foco deste texto é justamente o de perscrutar o trabalho que é realizado por professores e profissionais do social (psicólogos, assistentes sociais, mediadores, animadores), em dispositivos de intervenção administrados pelo princípio da reversibilidade de casos sensíveis, quer dizer: casos qualificados como vulneráveis, de risco ou de perigo. Dar conta das rotinas da intervenção na vulnerabilidade permite-nos adentrar em mundos onde fazer a inclusão escolar se reveste de um caráter ambivalente, tensional e dilemático: por um lado, as situações em que fazer a inclusão gera, paradoxalmente, a rotura onde se procurava a sutura; por outro lado, as situações de vida (infantil e juvenil) mais delicadas e melindrosas produzem dilemas éticos e morais que condicionam a intervenção e geram um sofrimento profissional dificilmente suportável; por fim, a crescente explosão de situações qualificadas como vulneráveis faz-nos entrar numa nova categoria da experiência escolar: a da criança e do jovem intervencionados.

Palavras-chave: Vulnerabilidade; inclusão; intervenção social escolar

1. Conceber um mundo escolar inclusivo

O título que Raúl Iturra atribuía, em 1990, aos seus ensaios antropológicos sobre abandono e insucesso escolares – *Fugirás à escola para trabalhar a terra* - é-nos ainda hoje tão familiar, mas ao mesmo tempo tão distante. Em três décadas, o mandamento transfigurou-se radicalmente (não fugirás à escola) e a estadia escolar naturalizou-se, mesmo em meios outrora mais avessos ao triunfo da escola contra o trabalho. O caderno e o lápis substituíram os corpos marcados pelos utensílios do campo e da fábrica, e as ciências sociais – da educação, da infância, … – foram dando bem conta deste movimento e do que ele fez às escolas, às famílias, aos particularismos culturais, às crianças. Naturalizada, ainda que nem sempre vivida com naturalidade, a escola tem feito o seu inexorável caminho: alargando esferas de atuação, condicionando tempos familiares, colonizando experiências de vida infantil e juvenil, afetando a vida de todos os dias (a escola a tempo inteiro) até cada vez mais tarde (doze anos, pelo menos). Apesar do

sentimento ambivalente (a crença na promessa escolar – de uma vida melhor, de uma sociedade mais justa – está hoje mais abalada), a precoce e longeva institucionalização infantil e juvenil, que a obrigatoriedade escolar produz, não tem sido alvo de qualquer movimento (religioso, político, cívico) significativamente ativo que tencione refreá-la.

Não fugirás à escola é, portanto, o mandamento que veio para ficar e para fazer vidas individuais e coletivas irreversivelmente forjadas pela marca da escola(ridade). O trabalho que os orientadores fazem com alunos na orientação de projetos de vida é um bom exemplo disso. Eles procuram engendrar um compromisso nada fácil entre autenticidade e justiça social (Vieira, Dionísio & Pappámikail, 2017) ou, noutros termos, entre uma gramática liberal e uma gramática cívica: preparando rotas de futuro que, simultaneamente, garantam as possibilidades de inclusão e de vida comum sem oprimir a autonomia do sujeito no ato de escolha. Tanto o discurso quanto as práticas de psicólogos e professores que trabalham nas escolas, em gabinetes de orientação vocacional, se alicerça neste desiderato de escolhas (escolares, profissionais) autonomamente responsáveis, isto é: soberanas e desejavelmente autênticas, desde que sancionadas pelo crivo da qualificação escolar (Dionísio, 2015). Se a incerteza do futuro circunscreve a orientação à (mera) tentativa de preservação de horizontes em aberto (transformando o projeto de vida numa vida de projetos), os sonhos de futuro, esbarrando no cadastro escolar transportado, condicionam irremediavelmente a promessa de autonomia.

Não fugirás à escola para ser autêntico e autónomo. Essa é uma máxima tanto mais poderosa quanto mais determinante for o império do diploma escolar na aferição das qualidades válidas à inclusão e ao reconhecimento de si. Em reuniões de conselho de turma, os professores debatem-se muitas vezes com este dilema, na hora de classificar: reduzir a nota a qualidades estritamente escolares (numa ótica de mérito puro) ou alargar e reconhecer outras qualidades (pessoais, cívicas, …) e vulnerabilidades (numa lógica de discriminação positiva)? A equação não é facilmente solúvel e a classe docente entra em efervescente contenda quando essas situações controversas se lhe apresentam à mesa de trabalho. O monopólio do escolar comporta assim esta ambivalência aparentemente insanável: alargam-se horizontes de possibilidades de se ser criança e jovem, e de (vi) ver a infância e a juventude; estreitam-se, quando a estima de si é corroída por carreiras escolares fracassadas, conturbadas ou humilhantes, e quando as condições de inclusão dependem das qualidades da grandeza escolar para (se) ser reconhecido. Ver-se criança e jovem a partir da condição de aluno e, nela, do lugar ocupado na competição meritocrática, é um arco experiencial altamente impactante. Se os "normais" tranquilizam o sistema por fazerem girar a roda da distribuição normal (aqueles que se situam na tendência central da moda, média e mediana), os "desviantes" suscitam ora alarme e preocupação por se encontrarem do lado errado da curva normal (como elefantes em loja de porcelana) ora louvor e engrandecimento por se aproximarem do *perfect 10* (a porcelana em loja de elefantes).

Mas as marcas que a escola inscreve na infância e na juventude não se esgotam, naturalmente, aqui. Do jardim-de-infância à escola secundária (e à universidade), os ciclos de ensino sintonizam-se e sincronizam-se com os ciclos de vida, fazendo coincidir, em grande medida, os ritos de passagem infantil, adolescente e juvenil com os da experiência escolar. A escola é a arena onde se experimentam (os primeiros) amores e ódios, atrações e repulsas, atritos e cumplicidades; erguem-se e destroem-se reputações entre pares e adultos, fazem-se e desfazem-se fraternidades, incubam-se líderes, ativistas, causas e movimentos cívicos, erguem-se e destroem-se sonhos. Enfim, fazer-se criança e jovem pelo que a arena escolar proporciona, tanto de aproximações à vida pública quanto

de tateamento da vida íntima; memórias infantis e juvenis grandemente condicionadas, portanto, pelos ponteiros do relógio escolar, que contaminam o processo de construção biográfica.

Num mundo que assim se configura sob a égide duma inclusão forjada pela prova escolar, escola e escolarização impactarão, a um nível sem precedentes, tanto nas camadas mais fundas da existência e da subjetividade como nos patamares mais gerais da vida em comum e dos sentidos da justiça social. Pelo caminho, o santuário escolar é abalado, dos alicerces do programa institucional à caixa forte do templo (a sala de aula, último reduto sagrado). François Dubet (2002) explicou o declínio do primeiro e Pascale Garnier (2003) ilustrou o caso da segunda. A armadura simbólica que o revestia já não o protege, como outrora, da desordem do mundo; e um santuário assim desarmado arrasta, por acréscimo, os sacerdotes, abalando a fé em seus ritos litúrgicos. O uso da metáfora religiosa não é aqui empregue como mera figura de estilo. Ela transporta-nos para o arcabouço da instituição escolar moderna e para a sua formulação teórica, que tem em Durkheim o ato inaugural de um primeiro espírito da sociologia da educação. A bússola não mais indica a certeza de um norte e os pontos cardeais estão, mais que nunca, baralhados. A esperança que se delega à escola, de que garanta e assegure uma certa saúde coletiva, compele-a a assumir a guarda de problemas sociais, dos quais não só não consegue desembaraçar-se como a embaraçam. Nesta casa defeituosa e descosturada, sombra do santuário (real ou imaginado) de outrora, o duelo entre Dewey e Durkheim parece encontrar-se num *round* em que o primeiro ganha vantagem.

2. Intervir na vulnerabilidade

O abandono escolar precoce (fugirás à escola) aliviou a escola e os professores, sobretudo nos ciclos de ensino mais avançados, de enfrentar problemas, em número e em grau, a que uma efetiva obrigatoriedade escolar tornou impossível escapar. A ele se associavam outras formas, ora de fugir à escola, ora de a escola se deixar fugir: absentismos, faltas disciplinares, expulsões, reprovações… Formas, mais doces ou mais amargas, de exclusão escolar, que entrarão cada vez mais na esfera pública do inaceitável. Além de obrigatória, a permanência é temporalmente mais duradoura (em anos de vida) e a vida quotidiana mais intensiva (estar a tempo inteiro), adensando os problemas da convivência e da coabitação à medida que os problemas escolares são concebidos como reversíveis (Dionísio, 2018). Permanecer para garantir uma escola inclusiva (Resende, 2016) amplia a visibilidade de situações e seres frágeis, antes mais ocultos ou ocultados e que, agora, criam a forte sensação de uma explosão de problemas sociais, familiares, infantis que irrompem escola adentro e que são fruto duma visibilidade impossível de invisibilizar, a que acresce um olhar, mais treinado e mais sensível, para os reconhecer. E a que é intolerável fechar os olhos.

A questão social escolar, conhecida, reconhecida e engrandecida há mais de meio século (dos "herdeiros" de Bourdieu & Passeron ao relatório Coleman), metamorfoseia-se porque uma nova gramática, que tem na noção de vulnerabilidade o seu núcleo duro, se vai alojando quer cientificamente quer como novo paradigma da ação pública (Brodiez-Dolino, 2015). Se esta gramática da vulnerabilidade cresce exponencialmente desde os anos 2000, ela é devedora da dificuldade de sustentar, num mundo da incerteza e do risco, a problemática da exclusão social tal como antes era sociologicamente concebida. Considerando a vulnerabilidade como o "potencial de ser magoado" (Soulet, 2005), abre-se caminho a uma antropologia já não disjuntiva (que

separa ou posiciona em polos opostos capazes e incapazes, dominantes e dominados, emancipados e oprimidos) mas conjuntiva (a possibilidade de se ser simultaneamente capaz e incapaz). Potencialmente frágeis, os vulneráveis disporão de recursos ou capacidades mínimas que poderão ser mobilizadas para prosseguir na senda da autonomia (Garrau, 2013).

Com o propósito de mapear um conceito tão poroso, Marc-Henry Soulet propõe uma formulação bem ilustrativa das facetas plurais da vulnerabilidade: ela é universal, por sermos todos vulneráveis; potencial, pela possibilidade de concretização de um risco; relacional e contextual, por não sermos vulneráveis senão num dado contexto e em função da proteção de que dispomos ou não; individual, já que face a uma mesma situação os atores não são afetados da mesma maneira nem com a mesma intensidade; reversível, sendo possível agir e reparar fatores e contextos; enfim, comum a todos os indivíduos mas a mágoa, potencial, não afeta todos do mesmo modo (Soulet, 2005). Destacam-se, assim, os excessos e os limites desta antropologia capacitária ou conjuntiva (Garrau, 2013), quando os indivíduos não são capazes de fazer prova de individualidade, quer dizer: que em resultado de uma impossibilidade vivida ou de uma incapacidade sentida, se apresentam altamente fragilizados ante as provas que lhes são requeridas para ser indivíduos numa sociedade singularista (Martuccelli, 2010).

A esta subjetividade vulnerabilizada respondem as sociedades com uma espécie de "terapia suave que refreie os efeitos do sofrimento social que afeta o estado psíquico dos indivíduos" (Soulet, 2005, pp. 28-29). É o caso dos programas de política educativa e dos dispositivos de intervenção social escolar que assim se reconfiguram, levando a outros modos de qualificação dos problemas e de neles se envolver. Os *espíritos* que atravessaram o programa TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária) podem incluir-se nesta dinâmica. Eles introduzem a ideia de territórios vulneráveis (à imagem do que havia sido feito nas *areas* inglesas e nas *zones* francesas) e a ideia de prioridade (que inaugura a era da pilotagem dos sentidos e níveis de alerta, de urgência e de emergência). A ideia de vulnerabilidade, não disjuntando vulneráveis e não vulneráveis, dado ser potencialmente universal, gera um sentimento de alerta permanente, alimentado pela sensação de risco imediato ou por vir. O espectro do risco que paira nos ares legitima a preocupação constante, de modo a evitar que a fragilidade virtual se converta em mágoa real: é o caso da prevenção, da intervenção precoce ou duma intervenção cirúrgica que repare, *desvulnerabilize*, uma determinada situação potencialmente problemática.

Se o espírito que preside à ideia de intervenção é o de que seja temporária, a sua colonização pelo paradigma da vulnerabilidade converte-a em condição permanente. Permanentemente intervencionados, seja para prevenir (evitar que um dano se concretize), seja para reparar (reverter, dentro do possível, um dano materializado), seja para paliar (atenuando as consequências dum dano irreparável), os territórios educativos estão sujeitos a escalas de medida da magnitude da atividade sísmica que neles ocorre ou pode vir a ocorrer. A aferição do risco sísmico de cada território é determinada pela mensuração de problemas (abandono e absentismo, insucesso, violência e indisciplina, necessidades educativas especiais, sinalização de riscos e perigos pela CPCJ, ação social, …) que, em número e em grau, posicionam os territórios numa espécie de *escala de richter*. Nos níveis mais altos da escala estarão os territórios cujas provas de vulnerabilidade acionam o alerta vermelho e a necessidade duma intervenção urgente. É o caso dos TEIP ou das medidas que fazem parte do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Dificilmente os territórios integrados em planos de intervenção prioritária escapam à clausura do alerta vermelho. E o reconhecimento acrescido de problemas, cenários e públicos sensíveis leva a que mais e mais cenários engrossem o

contingente dos territórios vulneráveis, cuja previsível intensidade sísmica justifica manter os holofotes da prioridade para si virados *ad aeternum*.

3. Roturas e rotinas da intervenção

No trabalho de pesquisa que tenho em mãos, intitulado *Do íntimo ao público: a vulnerabilidade intervencionada*[1], tenho centrado a atenção nas metamorfoses da intervenção social em meio escolar, à luz das políticas e dos dispositivos que são implementados em escolas públicas, especialmente as inseridas nos referidos territórios sensíveis. Interessa-me entender as roturas e as rotinas que emergem de uma intervenção condicionada pela tríade programática: vulnerabilidade, inclusão e eficácia. Esta injunção tripla introduz roturas nos modos tradicionais de conceber a intervenção socioeducativa, a qual, pluralizando-se e pulverizando-se, obriga a reconsiderar a própria noção de rotina escolar.

Uma primeira rotura pode ser ilustrada com base na ideia de crise institucional, tal como formulada por François Dubet (2002). Aplicada à escola, a tese deste autor é, por vezes, erroneamente interpretada através duma leitura restrita do título da obra: o declínio da instituição. Na verdade, a tese preconizada por Dubet não é a de um declínio da instituição escolar mas de um declínio do seu "programa institucional". O que não é um mero detalhe. Reporta-se à decrepitude da escola-santuário e à crise de legitimidade do programa clássico que lhe conferia sacralidade: o "trabalho sobre o outro" (Dubet, 2002). Em Foucault ou, noutro quadrante, Goffman, encontramos ilustrações puras desta instituição total(izante). A crítica à instituição acima do "outro" enformada por exercícios de sujeição, de autoridade e de dominação física e simbólica foi corroendo as fundações do edifício institucional. A escola e o trabalho social são dois dos institutos onde a flecha da crítica não passou apenas de raspão: ela desferiu um golpe forte nas conceções de "trabalho", "sobre" o "outro". Demanda-se um "outro" singularizado, reconhecido e atendido em laços mais simétricos, e já não um "outro" generalizado, normalizado, assimetricamente desconsiderado em relações híper verticalizadas. A rotura opera-se, então, pela desqualificação do "trabalho sobre o outro" para engrandecer outra configuração institucional: o "trabalho com o outro" (Laforgue, 2009).

A unidade (real ou imaginada) do aparelho institucional fragmenta-se com a montagem de um novo aparato que seja capaz de corresponder a uma intervenção mais próxima, sensível e singularizada: os dispositivos (Ion, 2005). No caso da escola, o repertório de dispositivos carateriza-se pela multiplicação de serviços, gabinetes, programas e projetos, tanto mais múltiplos quanto mais se esmiúçam e alargam as singularidades dos públicos e dos seus problemas. O novo contingente de profissionais que trabalharão nestes dispositivos (psicólogos, assistentes sociais, técnicos de educação especial, animadores e mediadores) aproximam-se do "trabalho com o outro", fazendo das competências relacionais horizontalizadas um ingrediente cardeal do seu tato profissional (Vieira & Dionísio, 2012). Como atrás aludi, em pesquisas anteriores (Dionísio, 2015) tive oportunidade de seguir de perto um dos dispositivos que mais apregoa o "trabalho com o outro": os serviços de psicologia e orientação (SPO) que foram implementados nas escolas públicas desde 1991. O "outro" é aqui considerado na sua singularidade, dando-lhe voz e levando a sério o que tem a dizer sobre os seus sonhos e

[1] Projeto apoiado com bolsa de pós-doutoramento (SFRH/BPD/109136/2015) concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

projetos de vida. Trata-se, em boa medida, da formação de um indivíduo liberal, quer dizer: de um sujeito soberano, capaz de se governar com autonomia, de lidar com a incerteza e o risco, e de se responsabilizar pelas "escolhas" escolares e profissionais. Outros dispositivos se reconfiguram para montar modalidades de intervenção ajustadas à intervenção com um "outro" cujo quadro de vulnerabilidades exige uma atenção personalizada: é o caso da sinalização e administração dos modos de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais de educação; ou de alunos com histórias escolares difíceis que exigem a delineação de planos curriculares individualizados que travem ou revertam a exclusão.

Se a crítica ao "trabalho sobre o outro" se devia à ausência do "outro" no trabalho que sobre si era exercido, a crítica ao "trabalho com o outro" centra-se agora nos efeitos perversos do excesso de reconhecimento desse "outro". Por um lado, porque provoca roturas nas rotinas dos profissionais, exigindo modos de trabalho, qualificação dos problemas e competências relacionais que os expõem e fragilizam; por outro lado, o "outro" que é engrandecido e convocado a trabalhar sobre si próprio vê, na autonomia que lhe é conferida, um presente envenenado por tecnologias da responsabilização que o comprimem.

O "trabalho com o outro" pressupõe que se reconheça o "outro" como um ser com as capacidades mínimas para assumir a empreitada, e que demonstre vontade de se envolver, mesmo que para isso seja necessária alguma "arte da sedução" por parte dos profissionais, que estimule essa vontade. Todavia, certas escolas vêem-se a braços com públicos cujos problemas de vida são de tal monta que as condições mínimas necessárias ao "trabalho com" não se verificam. O "outro" é aqui entendido como um ser em sofrimento, marcado por condições de vida tão adversas que obrigam a substituir o julgamento escolar por um julgamento moral, de modo a atender – paliar, cuidar – a pessoa e não o aluno. Este é um dos tópicos mais caros à pesquisa *Do íntimo ao público: a vulnerabilidade intervencionada* (Dionísio, 2017) porque evidencia as deslocações operadas entre um regime de justiça e um regime de compaixão (Corcuff, 1998) suportado por uma ética e política do *care* (Paperman e Laugier, 2006). A preocupação com os ambientes inóspitos de vida dos alunos, visíveis através dos sinais que os corpos e os objetos trazem de casa, afeta o juízo moral de muitos professores que se sentem eticamente compelidos a não fechar os olhos, aproximando-se assim afetivamente, acionando um novo tipo de rotina profissional: o "trabalho para o outro" (Laforgue, 2009). As duas cenas que se seguem, resultantes de registos de campo e testemunhos de professores, ilustram isso mesmo.

Cena 1: *Os piolhos moram na cabeça da Djamila*

O folheto de uma marca de produtos para o tratamento de piolhos e lêndeas, afixado no átrio da escola, anuncia que escolas e infantários são os locais prediletos destes insetos. Nas brincadeiras, o contacto entre cabeças favorece a propagação dos parasitas. O estado de alerta permanente da comunidade escolar faz com que os piolhos, quando decidem hospedar-se na escola, não sejam acolhidos com hospitalidade. Insetos minúsculos que, todavia, têm o dom de provocar grande alvoroço e prurido… incluindo psicossomático. Mesmo que não haja uma associação direta entre piolhos e falta de higiene, há tendência para suspeitar que certas cabeças são mais apetecíveis que outras. Nenhuma criança e nenhum pai quer ficar com o ónus de cabeça predileta de um hóspede tão inconveniente. É que a representação da falta de higiene ainda vinga. A coceira não provoca só mal-estar físico: embaraça e envergonha. Em pouco tempo, poucas são as

cabeças livres de bichos: ninguém pode troçar de ninguém. É preciso mobilizar todo o exército para a guerra e reavivar dicas e procedimentos junto das famílias: banho, aplicação de antiparasitários em toda a família, lavagem de roupas, pentes e escovas a altas temperaturas, limpeza da casa. É uma escola de primeiro ciclo. Por estes dias, a professora evita grandes contactos físicos com os alunos e atividades lúdicas ou pedagógicas que favoreçam tal contacto. A diferença de altura entre grandes e pequenos ajuda a manter a cabeça da professora a uma distância de segurança. Mas é sempre desafiada por alunos mais afetuosos que procuram colo ou um abraço. Dias depois, a coceira desvanece, mas na cabeça da Djamila perdura um apetite voraz. Os holofotes estão agora apontados para a Djamila, porque a sua coceira insistente já é um caso isolado. A professora brinca com a situação dizendo para não coçar mais para não os acordar ou dizendo que não fez bem um exercício porque os piolhos lhe roubam as ideias da cabeça. Desdramatiza propondo um exercício: fazer um desenho ou uma composição sobre a vida dos piolhos. A professora sabe que vai ser difícil vencer esta luta. O preço de uma embalagem de antiparasitário ronda os 15-20 euros e a mãe da Djamila não a pode comprar (é usual não mudar de roupa durante toda a semana e o cabelo vincado pelo travesseiro indica que água e pente não passaram por ele…). A professora compra, enfim, uma embalagem de Quitoso e, com a ajuda de uma funcionária, começa, numa casa de banho da escola, a desalojar os piolhos e lêndeas que moram na cabeça da Djamila.

Cena 2: *Enzo, já estás acordado?*

Às cinco e meia da manhã, Enzo é o único em casa, deitado e a dormir. Os pais madrugam para ir trabalhar. A essa hora estão nos transportes. A mãe começa o turno das limpezas pelas seis e meia, em empresas do centro de Lisboa. O despertador por vezes não toca ou, tocando, Enzo desliga-o, voltando a adormecer. Por isso, perde com frequência as primeiras aulas da manhã. Este absentismo vai aumentando o número de faltas injustificadas. Está, oficialmente, em risco… e a diretora de turma sente que tem de fazer alguma coisa: diz-lhe para escolher o som mais irritante que tem no telemóvel. A professora diz-lhe que predefina esse som para atendedor de chamadas. E diz-lhe que a partir desse dia, ela própria passará a telefonar-lhe de manhã e que só parará quando ele atender. "- Enzo, já estás acordado?". A professora assume o compromisso de acordar o Enzo, mesmo sacrificando o sono nos dias em que não precisaria acordar tão cedo. A "professora-despertadora" começa a surtir efeito porque o Enzo começa a acordar a tempo de não faltar ao primeiro turno.

Este "trabalho para o outro", traduzido em atos de cuidado, piedade ou compaixão, que a preocupação moral com seres muito vulneráveis suscita, é enformado de ambiguidades. Sendo um trabalho institucionalmente menos valorizado, em comparação com outras rotinas profissionais mais legítimas e legitimadas (como o são o trabalho sobre e com o outro), é invisível ou invisibilizado, por ser difícil traduzi-lo em "provas de inclusão" publicamente reconhecidas e objetivamente mensuráveis. Assim desqualificado, é, para certos profissionais, um "trabalho sujo", inaceitável tanto do ponto de vista do seu mandato profissional como do ponto de vista dos limites éticos que a intervenção escolar não deve ultrapassar. Para outros, porém, é uma maneira de conter ou estancar hemorragias (evitar, por exemplo, que a sinalização pela CPCJ se concretize), embora reconhecendo que a sutura de certas feridas é feita de linhas de costura altamente frágeis e precárias.

Em territórios difíceis, o trabalho para o outro representa, enfim, um "truque" para manter debaixo do radar do sistema educativo, embora sem garantia de eficácia, aqueles com quem o trabalho "sobre" ou "com" parece ter esgotado todas as hipóteses de sucesso. Todavia, nem sempre o gesto afetivo e sensível, presente nos atos de cuidar, é recebido de bom grado por alunos e famílias que vêm nele uma aproximação inaceitável, da escola e seus profissionais, ao seu mundo íntimo. A esquiva e fuga a tais operações de aproximação do público ao íntimo é a estocada final na intervenção social escolar, atirando-a para um terreno puramente ficcional: o do "trabalho sem o outro" (Laforgue, 2009). As roturas provocadas pelas transições entre distintos envolvimentos (*com*, *sem*, *sobre* e *para* o outro) fragmentam e hibridizam o trabalho realizado nos dispositivos institucionais, tornando difícil falar de "rotina" em cenários que, de tão incertos, oscilam entre "artesanato e burocracia" (Barrère, 2002, p. 291). O que pode fazer da inclusão escolar uma experiência particularmente dolorosa e insuportável.

Referências Bibliográficas

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.

Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations Sociales*, *188*, 10-18.

Corcuff, P. (1998). Justification, stratégie et compassion: Apport de la sociologie des régimes d'action. *Correspondances (Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain)*, Tunis, *51*. Recuperado de http://boltanski.chez-alice.fr/texte/corcuff.pdf.

Dionísio, B. (2015). O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. In M. M. Vieira (Org.), *O futuro em aberto* (pp. 131-156). Lisboa: Mundos Sociais.

Dionísio, B. (2017). Do íntimo ao público: A vulnerabilidade intervencionada. *Jornal de Sociologia da Educação*, *0*, 1-16.

Dionísio, B. (2018). Políticas da reversibilidade: Extensões e opressões da justiça escolar. *ETD – Educação Temática Digital*, *20*(2), 455-474.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs*. Rennes: PUR.

Garrau, M. (2013). Regards croisés sur la vulnérabilité. "Anthropologie conjonctive" et épistémologie du dialogue. *Tracés – Revue de Sciences Humaines*, *13*, 141-166.

Ion, J. (Org.). (2005). *Le travail social en débats*. Paris: La Découverte.

Laforgue, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. *Socio-logos*, *4*. Recuperado de http://journals.openedition.org/socio-logos/2317

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.

Paperman, P., & Laugier, S. (2006). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris: EHESS.

Resende, J. M. (2016). Testemunhos analíticos sobre a inclusão escolar: A escola para todos pondo à prova a sociologia pragmática sobre a socialização política escolar.

In G. T. do Carmo (Org.), *Sentidos da permanência na educação* (pp. 235-258). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Soulet, M.-H. (2005). Reconsidérer la vulnérabilité. *EMPAN*, *60*, 24-29.

Vieira, M. M., & Dionísio, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In J. T. Lopes (org.), *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos* (pp. 83-98). Porto: Afrontamento.

Vieira, M. M., Dionísio, B., & Pappámikail, L. (2017). Shaping possible futures in Portugal: Career guidance in schools between authenticity and social justice. In T. Hooley, R. G. Sultana, R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism* (pp. 241-253). London: Routledge.

From “integration” to “inclusion” of students with disabilities in Italy. Assumptions and consequences of the school legislation on integration

Vincenzo Lorubbio[1]
Euro-American Center on Constitutional Politics
University of Salento
vincenzo.lorubbio@cedeuam.it
Francesco Magni[2]
University of Bergamo
francesco.magni@unibg.it

A legislação escolar italiana passou por pelo menos três fases históricas diferentes, em relação à consideração de alunos com deficiência. Depois de uma primeira fase de exclusão desta classe de pessoas das escolas públicas italianas, tem-se assistido a primeira fase da chamada inclusão das pessoas com deficiência com a Lei 517/77, que aboliu as classes diferenciadas e apresentou a figura do professor de suporte. A segunda fase, conhecida como a fase de integração, alcançada graças à introdução da Lei 104/92, baseada no princípio da "normalidade especial" e por uma série de leis sucessivas orientadas na personalização de "planos de estudo". A última fase, no entanto, ainda em andamento, está sendo realizada graças à introdução de normas sobre as Necessidades Educacionais Especiais e sobre as Dificuldades Específicas de Aprendizagem inteiramente centradas na valorização do contexto como um lugar privilegiado de aprendizagem e inclusão. No entanto, diante de uma legislação abrangente e detalhada e em certos aspectos de vanguarda, ainda existe alguma distância entre a figura normativa e sua execução prática.No entanto, em comparação com o passado, está emergindo cada vez mais, a inevitabilidade dessa temática no contexto interno escolar italiano, uma vez que novos e interessantes desafios tornam obrigatório assumir a deficiência do sistema escolar como um todo, e consequentemente do legislador: a referência é principalmente para a realidade histórica e contingente (crianças migrantes), mas também para realidades situacionais (crianças adotadas e / ou estrangeira) e realidades comportamentais (bullying e distúrbios de comportamento em geral), em relação às quais a lei pode e deve desempenhar um papel valioso na tentativa de fornecer uma resposta orgânica a tantas questões diferentes, mas compartilhada pela mesma e crescente demanda educacional.

Palavras-chave: direitos da infância e adolescência; legislação escolar; integração de pessoas com deficiência; educação contemporânea; Italy

«Na realidade, porém, como é grande a ilusão em que vive o homem de hoje, quando fecha os olhos à enfermidade e à deficiência! Não compreende o verdadeiro sentido da vida, que inclui também a aceitação do sofrimento e da limitação. O mundo não se torna melhor quando se compõe apenas de pessoas

[1] Lorubbio is the author of points number 1 and 2 of this paper
[2] Magni is the author of points number 3 and 4 of this paper

aparentemente "perfeitas" (para não dizer "maquilhadas"), mas quando crescem a solidariedade, a mútua aceitação e o respeito entre os seres humanos».
Papa Francisco, Praça São Pedro, 12 de junho de 2016

1. From "integration" to "inclusion"

The history of the integration of the disabled in the Italian school context has undergone a gradual evolution that can be divided into at least three different phases. Before proceeding with the analysis of this evolution, it is however necessary to specify that disability is already largely protected at constitutional level. In fact, several principles contained in the Italian Constitution already provide adequate protection to persons with disabilities, at least on a theoretical level. More specifically, some articles in particular play a primary role. First of all, Article 3 of the Italian Constitution introduces the Principles of formal Equality (art. 3, p.1) and of substantial Equality (art. 3, p.2): in particular, the principle of substantial equality provides that the Republic has the duty to remove the economic and social obstacles which, by limiting the freedom and equality of citizens, prevent the full development of the human person and the effective integration of all workers into the political, economic and social organization of the country.

In addition, Article 32, which introduces the right to health, plays an important role because this regulatory provision provides that the Republic protects (health as a) the fundamental right to health of the individual as being the interest of the entire community, and guarantees free treatment to individuals in economic difficulty. Finally, two other articles complete the constitutional foundation that guarantees the basic protection for disabled people: the Article 34 that provides the Right to education for every citizens and the Article 38 that introduces the right to job training for people with disability. In particular, the first article states that school must be open to everyone without distinction and that education must be compulsory and free for at least eight years (the Law of 27 December 2006, No. 296, article 1, paragraph 622 extends the obligation to ten years). On the other hand, Article 38 provides that every citizen unfit for work has the right to social support and assistance, providing in particular that the disabled people have the right to education and job training.

The constitutional protection should have guaranteed real integration for the disabled even in the school context, but in reality an organic and inclusive protection for the disabled is taking place in an absolutely slow and gradual way. Five years after the introduction of the Italian Constitution, the Ministerial Circular 1771/12 of 11th March 1953 introduced "special" classes in separate schools for subjects with physical or psychological disabilities, considered "abnormal" children for whom the use of alternative educational methods was envisaged (i.e. Montessori method). Besides, with this circular "Differentiated" classes were introduced in the common primary school for "nervous", "retarded", "unstable" children reluctant to learn discipline.

Only after 18 years with the Law 118/1971 - "New rules for mutilated soldiers and civilian invalids" compulsory education for disabled children started (to take place) in normal classes of state schools, except for the most serious cases. At art. 28 of this Law (entitled "Measures for school attendance") provided that the State had to grant mutilated soldiers and civilian invalids a) Free transport from home to school; b) the demolition of architectural barriers; c) school assistance. In 1975 the first specific legal instrument e for didactic-educational context was introduced: The Ministerial Circular 8 August 1975 no. 227, entitled "Measures for students with handicap" the objective of which was to favour, as far as possible, an increasingly broad inclusion of these students in state schools: the

latters needed to be able to progressively host students who had particular difficulties of learning and adaptation. This model of school was to be open to the intervention of different operators having the task of assisting the teacher to develop "An organic vision of the psychological and relational dimensions of the school community in which the students lived" (MC 227/1975). But the most innovative contents of this circular are undoubtedly contained in the final report of the commission responsible for drafting the document (the Falcucci Commission) concerning the school problems of disabled students: this document named Falcucci Document was considered the Magna Charta of the integration of disabled students (Merlo, 2015) because the guiding principles of the laws of the next twenty years for the protection of disability were introduced in this document.

In the Preamble of the Falcucci Document very significant statements are contained: «School is the privileged structure to break down the marginalisation of handicapped children»; «Even individuals handicapped … are to be considered protagonists of their own growth» (Final report of the Ministerial Commission Falcucci).

The Falcucci document therefore inaugurated a new conception of school, seen as a place that can host every students and promote their full growth, without the obligation to achieve "common minimum targets". The subsequent Italian Law 517/1977 - "Rules on evaluation of students –contained the principles expressed in the "Falcucci Document" and gave normative cogency to those provisions. First of all, it introduces special needs teacher (insegnante di sostegno) in compulsory schooling (Zanazzi, 2018):in fact, article 7 introduces the principle of "Individualisation of teaching", with the possibility of providing multidisciplinary activities organized for small groups of the same or different classes (max 15/20 students), giving great importance to "team working" with the objective of making the integration of all students as effective as possible. For this reason, the Law provides the definitive removal of the "differentiated" classes introduced by Articles 11 and 12 of the Law of 31 December 1962, n. 1859 (article 7). After a few years, even the first jurisprudential confirmations started coming in. For example, the Judgment of The Italian Constitutional Court 215/1987 that established the right of disabled students to attend every school order (including upper secondary school) in order to allow their "full social integration". The judges of the Italian Constitutional Court emphasize that the School attendance is an essential factor for the social recovery of the disabled student to avoid his marginalisation and that participation in the educational process with teachers and classmates constitutes an important factor for the socialisation of disabled students. Later The Ministerial Circular n. 262 of 1988 implemented this Judgment of the Italian Constitutional Court specifying the methods of integration of the disabled student: from that moment onward capacity and merit were to be weighed according to the handicap, in addition, differentiated assessment tests for students with mental disabilities were introduced as well as teaching aids for carrying out the written and practical tests for students with physical disabilities had to be ensured. Finally, the School, health services and local authorities had to draw up agreements to ensure real integration of the disabled.

2. A turning point in the Italian legislation on disability: The Italian Law 104/1992 "Framework Law for Assistance, Social Integration and Rights of Disabled People"

The Italian Law no. 104 of 5 February 1992 entitled "Framework Law for Assistance, Social Integration and Rights of Disabled People" marked the true first

organic legislative action on disability in Italy, constituting a real milestone for the protection of the rights of people with disabilities (Luzzatto, Milano). This legislative document had the great merit of shifting the perspective onto the side of social integration and represented the turning point of a new conception of disability in Italy in a certain sense anticipating what was to be subsequently specified by the World Health Organization in 2001. The Law aimed at three main objectives. The first was the promotion of autonomy of disabled people; the second was the removal of factors preventing the growth of disabled people; the third is/was just the realisation of social integration. The 104 Law established the right to reach the maximum possible autonomy for disabled people; the full right to education in schools of every type and level (including nursery schools, job training and University); and finally, the right to health care.

The integration must be implemented according to the principle of "Special normality". This concept was first introduced by the Italian pedagogist Dario Ianes meaning that "normal" students have many special traits while "special" students have basic normal needs (D. Ianes). For this reason, normal teaching and educational activities should be enriched with effective strategies and techniques taken from special pedagogy and psychology of education: in this way, the normality of relating and learning with all the other students, which gives the disabled student identity, security and self-esteem, can be also effective for educational purposes: in fact, the right to integration of students with disabilities also implies the right to obtain specific and effective teaching proposals (Ianes, Trento).

Therefore, school integration aims to develop the potential of the handicapped person in learning, communicating, building good relationships and socialising. But to make the integration effective, a multidisciplinary approach is absolutely essential: for this reason, the Law 104 provides that after a medical team have ascertained the condition of disability through Functional Diagnosis, a Functional dynamic profile is drawn up by a multidisciplinary team composed of socio-health workers, curricular teachers, special needs teacher and the student's parents, with the purpose of preparing the Individualised Educational Plan (IEP).

The IEP is the tool for students with disabilities integration into schools. It is drafted at the beginning of the school year and describes the educational and didactic planning, the expected objectives, the evaluation methods and criteria designed to guarantee students with disabilities the right to education and to educate them encouraging their integration, autonomy, the improvement of social skills and the development of learning (Ianes - Cramerotti, 2009). Therefore, the IEP has basically three main functions: 1) It identifies tools, strategies and methods for creating a learning environment based on relationship, socialisation, communication, interaction, orientation and autonomy; 2) It explains the didactic and evaluation methods in relation to individualised planning; 3) It indicates the methods to coordinate interventions envisaged for integration and their interaction with the individual project.

Finally, other two directives are contained within this innovative law which are placed at the base of subsequent laws on disability in the Italian School. First of all, school integration of the disabled student has to be realised through coordinated programming of school services with health services, social welfare, cultural services and recreational and sport programmes; secondly special needs teachers have to take on the co-responsibility of the classes in which they work in and hence being considered "teachers of the class", which implies that they participate in the educational and didactic planning and in the development and verification of the activities of the class (art. 13 Law 104/92).

3. Between School Autonomy (1997-1999) and International UN Convention (2009)

The Italian Law no. 59/1997 (Bassanini Law) and D.P.R. no. 275/1999 (Regulation on School Autonomy) introduced more autonomy into the Italian school system: in particular, art. 21 of the Law 59/1997 introduced the School Autonomy concerning the Organizational - Didactic - Financial system. The regulation clarifies the concept of "planning autonomy" the objective of which is the growth of the human person. Also, autonomy allows – indeed, it should encourage – freedom of teaching and cultural pluralism. It introduced the annual (now three-year) Plan of Formative Offer (P.O.F.), which must be presented to families and students by every Institute upon enrolment at school (Bertagna, 2008).

Then, the Italian Law no. 53/2003 (Moratti Reform) had the purpose to foster the growth and enhancement of the human person, through family-school cooperation, respecting the rhythms of the developmental years, the differences and the identity of each person and the educational choices of the family, in accordance with the principle of autonomy and the principles established by the Constitution (Bertagna, 2009). It introduced the "principle of personalization" into the Italian legislation, in particular regarding the didactic activity and the Study Plans (Sandrone, 2008, 2012).

Later, the Law no. 67/2006 "*Measures for judicial protection of people with disabilities who are victims of discrimination*" promoted the full implementation of the principle of equal treatment and equal opportunities for disabled people, in order to guarantee them the full enjoyment of their civil, political, economic and social rights. It was inspired by two European directives issued to contrast all forms of discrimination, including handicap:

- Council Directive 2000/43/EC, implementing the principle of equal treatment of people without distinction of race or ethnic origin;
- Council Directive 2000/78/EC, laying down common rules on equal treatment in employment and working conditions.

From the International perspective, the "UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)", (for further information on its implementation among EU member states, please refer to European Commission, 2014), ratified by Italy with law no. 18/2009) at the article 24 (*Education*) provided that:

> 1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:
> (a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
> (b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
> (c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.
> 2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:
> (a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

(b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live; […].

Furthermore, to facilitate the full and equal participation of persons with disabilities in education States Parties shall take appropriate measures including:

(a) Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;
(b) Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;
(c) Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.

4. From "inclusion" to…?

4.1. The Italian regulations regarding Specific Learning Disorders (2010)

In more recent times, the law no. 170/2010 established new rules on "Specific Learning Disorders" (SLD) in schools (see also the Ministry Guidelines for Specific Learning Disorders (2011).

The SLD law recognized *dyslexia*, *dysgraphia*, *dysorthography* and *dyscalculia* as specific learning disorders, which may occur in individuals with cognitive abilities, in absence of neurological pathologies and sensory deficits, but causing an important limitation to daily activities.

The article 1 (*Objectives*) states that the purposes of this law are:

a) To guarantee the right to education;

b) To promote academic success through supportive teaching measures; ensure adequate training and promote the development of potential;

c) To reduce relational and emotional discomfort;

d) To adopt appropriate forms of tests and assessment for the students' training needs;

e) To prepare teachers and make parents aware of the problems related to Specific Learning Disorder;

f) To promote early diagnosis and rehabilitative educational programs.

The Personalized learning calibrates the educational plan on the specificity and uniqueness of the educational needs that characterize the students of the class (through the use of teaching mediators - schemes, concept maps, attention to learning styles, calibration of interventions on the basis of the levels reached).

Schools can use compensatory tools and dispensing measures for all students with specific learning disorders.

- The *Compensatory tools* are didactic and technological tools that replace or facilitate the performance of the disabled, (i.e.: speech synthesis, which transforms a reading task into a listening task; the recorder, which allows the student to avoid note-writing; the video writing programs with spelling checker, which allow the production of sufficiently correct texts; the calculator, which facilitates the calculation operations).

- The *Dispensing measures* exonerate the student from carrying out tasks that are particularly difficult due to the specific disorder (i.e. short and simple text readings; longer time for tests; reduced tests).

These measures must be planned into the "Personalized Learning Plan", a document drafted in accordance with the Class Council determinations, resulting from the examination of the clinical diagnosis presented by families related to the psycho-pedagogical and didactic assessment.

4.2. Special Educational Needs (2012)

> The area of school disadvantage is much wider than the one related to the presence of deficits. In each class there are students who demand for "special attention" for a variety of reasons: social and cultural disadvantage, Specific Learning Disorders and / or Specific Developmental Disorders (i.e. language deficits, nonverbal skills, motor coordination, attention deficit and hyperactivity), socio-economical, linguistic, cultural disadvantage. (MIUR, 2012. See also MIUR, 2013).

The purpose of these new regulations is to strengthen the culture of inclusion in order to support the right to learn of students with special educational needs. But who are the students with Special Educational Needs (SEN)? They can be identified as:

- Students with Disabilities (Law 104/1992)
- Students with Specific Learning Disorders (DSA) (Law 170/2010)
- Students with Specific Developmental Disorders (DES)
- Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)
- Limited Intellective Functioning Students
- Students with socio-cultural disadvantage having no knowledge of Italian culture and language.

The category of Special Educational Needs (SEN), which is now a burning issue in a lot of European Countries (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; European Commission, 2013) was introduced for the first time in the Anglo-Saxon world in the English Warnock report (1978).

For these students the Class council:

- can approve a Personalized Didactic Plan, individual or also referred to all the BES students (while for the DSA students the Personalized Didactic Plan is mandatory).
- can also determine the use of compensatory tools and dispensation measures.

4.3. The most recent Italian legislation (2015-2017)

Recently, the law no. 107/2015 "Reform of the national education and training system" provided the «promotion of the inclusion of students with disabilities through:

1) The redefinition of the role of special needs teacher;

5) The modification of the methods and criteria related to certification;

7) The provision of initial and in-service training obligations for school managers and teachers on the pedagogical-didactic aspects of school integration;

8) The provision of the obligation of in-service training for administrative, technical and auxiliary staff on basic assistance related to the process of school integration».

The legislative decree no. 66/2017 "Promotion of the inclusion of students with disabilities" at Article 1 "Principles and objectives" stated that school inclusion:

a) …deals with the different educational needs through educational and didactic strategies, aiming at the development of each person's potential to improve the quality of life;
b) …respects the cultural, educational, planning identity of each school;
c) …is a fundamental responsibility of all the components of the scholastic community.

Furthermore, at article 5 "Medical commissions" update the law no. 104/1992. The amendments introduce a new "Profile of Functioning" (which replaces the "functional diagnosis" and "functional dynamic profile").

The new "Profile of Functioning" is the preliminary and necessary document for the preparation of the Individual Project and the Individualized Educational Plan. It also defines the professional skills and the type of support measures necessary for school inclusion; it is drawn up in collaboration with the parents of the disabled student and with the participation of a school member; it is to be updated at each level of education or in case of the student's new conditions of functioning (Magni, 2018).

The "Profile of Functioning" is drawn up by a "multidisciplinary team" composed of:

- a Specialized Doctor;
- a Specialized in Child Neuropsychiatry;
- a Rehabilitation Therapist;
- a Social Worker.

This new "Profile of Functioning" must be drawn up according to the classification I.C.F. (starting from 2019): the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) was approved by the World Health Organization in 2001. It replaced the ICIDH (International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps) of the WHO (1980).

The ICF fully incorporates the social model of disability, considering the person not only from the clinical point of view, but promoting a global approach that enhances the overall potential of the subject, considering the context (personal, natural, social and cultural) as a decisive factor for the development of such potential. The bio-psycho-social model introduced by the ICF considers the different aspects of the person, it correlates the condition of health to the context considering "disability" as "a condition of health in an unfavourable environment". In this model the context has a prior value: the elements of the context can be qualified as a "barrier" when they hinder the participation of the person or "facilitators" when they favour this participation.

Conclusion

As recently pointed out by the Italian State Council (judgment n. 2023/2017) «the framework of the legislation of this sector «is made by regulations of very poor "quality", […] fragmented and disharmonious, and it is difficult to be read and understood both for parents and school workers. In a subject such as this one, which concerns fundamental rights of a large part of the national population – of pupils, but also of their families – this should be avoided, because it runs against to the principle for which all republican institutions must facilitate the identification of the applicable rules, to make the interested parties aware of their rights and to allow the application of these rules without delay, in administrative offices as well as even before the courts». The road towards an inclusive education system for every child, is still long (Troilo, 2012). Within the Italian educational system there are still uncertainties and constraints, above all the

large number of laws and some discontinuous court judgments (Magni, 2018). Despite these difficulties, many good reasons urge to renew a commitment in favor of all children in their educational pathways, because, as Pope Francis (2016) said, «Yet what an illusion it is when people today shut their eyes in the face of sickness and disability! They fail to understand the real meaning of life, which also has to do with accepting suffering and limitations. The world does not become better because only apparently "perfect" people live there – I say "perfect" rather than "false" – but when human solidarity, mutual acceptance and respect increase».

References

Bertagna, G. (2008). *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. Brescia: Editrice La Scuola.

Bertagna, G. (2009). *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Special Needs Education Country*. Odense, Denmark.

European Commission (2013). *Support for children with special educational needs* (SEN).

European Commission (2014). Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union, Commission Staff Working Document, [SWD(2014) 182 final], 5 june 2014, Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd_2014_182_en.pdf

Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità*. Trento: Erikson.

Ianes D., S. Cramerotti. Il Piano educativo individualizzato - Progetto di vita. Trento: Erikson.

Luzzatto, F. (2013). *Esiste ancora lo Stato Sociale*, Milano: Franco Angeli.

MIUR (2012). Ministerial Decree 2012 December 27, Intervention tools for students with special educational needs and territorial organization for school inclusion.

MIUR (2013). Ministerial Circular 8/2013, *operative indications*

Magni, F. (2018). *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*. Roma: Edizioni Studium.

Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli.

Papa Francisco (2016). St Peter's Square - Sunday, 12 June. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/francesco/en/homilies/2016/documents/papafrancesco_20160612_omelia-giubileo-ammalati-disabili.html.

Sagramola O. (1989). *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*. Brescia: La Scuola.

Sandrone, G. (2008). *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Sandrone, G. (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra*". Brescia: La Scuola.

Tortello, M. (1996). *Integrazione degli handicappati*. Brescia: La Scuola.

Troilo, S. (2012). *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello Stato sociale*. Milano: Giuffrè.

Warnock, M. (1978). *Report of the Commiteee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. HMSO, London.

World Health Organization, (1980). *International Classification of Impairments, Disabilites and Handicaps*.

World Health Organization, (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*.

Zanazzi, S. (2018). *Inclusive Education: A critical view on Italian policies*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Assegurando direitos na desigualdade educativa: A educação de jovens e adultos na perspetiva inclusiva

Márcia da Silva Freitas
Universidade Federal Fluminense / Colégio Pedro II
marciadsfreitas@gmail.com
Laila Pinto Vilela
Universidade Federal Fluminense / Colégio Pedro II
lailavilela@bol.com.br
Nelma Alves Marques Pintor
Universidade Estácio de Sá
nelmapintor@uol.com.br
Isabela Pinto Vilela
Universidade Federal Fluminense
isabelavilelaa@hotmail.com

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa realizada na Rede Municipal de ensino de Itaboraí, cidade localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro (Brasil), entre os anos de 2013 a 2015, e trata-se de uma análise acerca da inter-relação entre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Inclusiva em nosso país, no campo do direito à educação em seu caráter de política pública. Encontramos nessa modalidade de ensino situações que reafirmam seu caráter excludente, pensando não apenas a EJA, que naturalmente traz um caráter de marginalização desse público, mas na EJA incluindo pessoas com deficiência, que dá um duplo salto no que se refere a exclusão. Nesse sentido, a pesquisa tem por principal objetivo investigar, no âmbito das políticas públicas, as ações do poder púbico local para garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência, analisando os modos pelos quais se realiza o enlace entre as duas modalidades no município pesquisado. Destacamos que a pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, sem desconsiderar dados quantitativos atualizados trazidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria Municipal de Educação da cidade investigada e através de entrevistas semiestruturadas realizadas com componentes das Equipes Diretivas, professores e funcionários de Unidades Escolares e com profissionais que atuam na Secretaria de Educação. Os procedimentos metodológicos utilizados durante a elaboração da pesquisa foram: análise documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação inclusiva; políticas públicas e educação; direito à educação

Introdução

O presente trabalho, realizado a partir da análise da dissertação de Mestrado em Educação de uma das autoras, tem como principal objetivo discutir a situação de estudantes jovens e adultos brasileiros com deficiências, que repetiram inúmeras vezes os anos de escolaridade e/ou não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância em

função de suas condições físicas, cognitivas e intelectuais, mediante ao direito público subjetivo à educação que os mesmos possuem e aos desafios para assegurar esse direito mesmo diante de um cenário repleto de desigualdades sociais e, consequentemente, educacionais. Nesse sentido, segundo Ferreira (2009, p. 75), "no contexto das profundas desigualdades socioeconômica e política entre grupos sociais, reconhecer os direitos de pessoas com deficiências à EJA constitui ainda um significativo desafio para a sociedade brasileira".

O autor Carlos Skliar nos auxilia a refletir sobre os desafios enfrentados pelo público-alvo da modalidade de Educação Especial que perpassam por uma lógica excludente, que vai além da situação econômica de cada sujeito. De acordo com Skliar (2001, p. 14), "a exclusão de certos grupos não se sustenta a partir da análise econômica, enfatizando-se, então, aspectos psicossociais da exclusão". Nesse sentido, percebemos que as pessoas com deficiência com condições econômico-sociais mais favoráveis podem ter maiores oportunidades para desenvolverem sua escolarização em detrimento daquelas provenientes das camadas populares que, conforme as nossas legislações atuais, deveriam usufruir dos mesmos direitos, afinal, conforme consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, Art. I), "*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*".

Outro documento importante que constituiu a base da pesquisa em tela e ampliou nossos debates e reflexões quanto a abordagem da temática em questão foi a Declaração de Salamanca, um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social e nos aponta que:

> Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Com base nesses aspectos, salientamos que a EJA não constitui um novo tema no cenário educacional, porém, já a Educação de Jovens e Adultos com deficiência no sistema regular de ensino representa um novo viés, acrescentando que esses jovens e adultos com deficiência constituem uma grande parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram a oportunidade de acesso à educação na idade apropriada. (Freitas, 2016 *apud* Ferreira, 2009). A partir dessa perspectiva, a construção dessa pesquisa objetivou contribuir para as Políticas Públicas do direito à educação, visando primeiramente analisar como os gestores públicos tem desenvolvido estas políticas e os seus rebatimentos na escola.

1. Educação de Jovens e Adultos com Deficiência: breve relato

Os jovens e adultos com deficiência sofrem com exclusão social desde épocas mais remotas na história da humanidade. A quase inexistente proteção de que eram alvo quando crianças era perdida com a chegada da adolescência e da adultez.

Sabe-se que na Europa Iluminista a Igreja Cristã acolheu em seus Monastérios crianças malformadas e defeituosas, filhos da aristocracia e das famílias reais que pagavam vultosas somas ao clero com a finalidade de evitar "sujar" o sangue "azul" da nobreza com a presença de um filho anormal. Essas crianças cresciam "filhos dos calabouços"; quando adultos, saiam furtivamente para a cidade e os campos, de forma a evitar serem rechaçadas pela comunidade do entorno. Um dos casos mais famosos é o

que serve de personagem de história infanto-juvenil conhecida como "O Corcunda de Notre Dame", o Quasímodo.

Na trajetória histórica da literatura são raríssimas evidências sobre como jovens e adultos com deficiência enfrentaram as barreiras e os obstáculos sociais para a efetivação de seus direitos, sobretudo ao direito à educação e à convivência social. Alvo de preconceitos, eram (e continuam sendo) vistos como indivíduos incapazes de produzir os próprios bens materiais para sua subsistência ou de contribuir para a produção social. No modo de produção capitalista, no Brasil, essa representação social resultou no acolhimento desses indivíduos pela filantropia fomentando o crescimento de um grande número de mendigos esmolando pelas cidades.

Gradativamente e comparativamente a outros grupos minoritários, o das pessoas com deficiência desenvolveu contornos próprios ganhando identidade ao longo da história da humanidade. Nesse trajeto, sempre foram representados como um "*no self*", uma *"persona non grata*", um estranho no ninho (Alcoba, 2008). No Brasil essa identidade vem se constituindo de forma incipiente desde o período da Corte Imperial pela iniciativa individual de professores ou de forma isolada, seguindo-se de aspetos pontuais nas diversas Constituições Brasileira, outras vezes pelo surgimento de Campanhas de alfabetização de adultos, teve seu período áureo em 1964 com a criação do Programa Nacional de Alfabetização com destaque para o educador Paulo Freire. Outros programas de governo foram inserindo o interesse do Estado pela educação de jovens e adultos, mas alcançou visibilidade nacional com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.392/1996.

Ainda atualmente, mesmo nos primórdios do século XXI, no campo da educação a exclusão e a marginalização do jovem e adulto com deficiência ocorrem por forças interelacionadas de fatores intra e extraescolares presentes nos sistemas educacionais do país. Entre esses fatores a pobreza se destaca principalmente nas camadas da população afrodescendente aliados à fortes processos discriminatórios, profundamente instalados na escola e na sociedade (Blanco, 2011).

A despeito da grande retórica que circunda o tema da educação inclusiva, o contingente de jovens e adultos com deficiência permanece sofrendo exclusão e dificuldades para a implementação de uma Política Educacional que venha ao encontro de seus direitos. Portanto, no atual cenário da educação inclusiva no Brasil, torna-se urgente investigar, no âmbito das políticas públicas, as ações do poder púbico local para garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência, analisando os modos pelos quais se realiza o enlace entre as duas modalidades no município pesquisado.

Desta forma, para dar sequência à investigação, foi necessário efetuar um recorte territorial durante a elaboração da dissertação e, para analisarmos como esse processo ocorre em um panorama local, o município de Itaboraí - que está localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro/Brasil - foi selecionado para realização da pesquisa.

Tendo em vista que a seleção do referido município ocorreu após a oportunidade percorrer variados contextos educacionais nessa cidade, foi possível perceber através de diálogos e observações *in loco* as desigualdades sociais existentes e as dificuldades de acesso e permanência vivenciadas por diversos estudantes.

Sob esse viés, salientamos que em relação à metodologia utilizada podemos dizer que a pesquisa foi realizada numa abordagem quantiqualitativa a partir de dados divulgados pelo Ministério da Educação pela Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí e através de entrevistas semiestruturadas realizadas com os seguintes sujeitos:

quatro profissionais atuantes na própria Secretaria de Educação, quatro componentes de equipes diretivas de unidades escolares, três funcionários de unidades escolares, três funcionários de instituições de atendimento educacional especializado e cinco integrantes do corpo docente, sendo dois professores de referência e três professores especializados para educação especial. Nesse sentido, os campos de pesquisa visitados para observação e realização das entrevistas foram:

- Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC);
- 10 Unidades Escolares com a oferta da modalidade EJA (com e sem Salas de Recursos Multifuncionais);
- 03 Instituições que ofertam Atendimento Educacional Especializado, a saber:
- Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal (NAPEM);
- Hospital Municipal Desembargador Leal Junior (Classe Hospitalar);
- Clínica Escola do Autista.

2. Objetivos Gerais e Específicos da pesquisa

Ao definir os *Objetivos Gerais* buscamos investigar, no âmbito das políticas públicas, como tem sido o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino municipal de Itaboraí - RJ; analisar as ações do poder público local que visam colaborar para a efetivação da garantia do direito à educação às pessoas jovens e adultas com deficiência; e, por fim, pretendemos registrar, à luz de observações e diálogos com o campo de pesquisa, os modos pelos quais se realiza o enlace entre as duas modalidades em tela no contexto atual do município pesquisado.

No que concerne aos *Objetivos Específicos*, tivemos a pretensão de mapear as Unidades Escolares municipais de Itaboraí que atendem jovens e adultos com deficiência e dialogar com componentes de Equipes Diretivas e outros profissionais da educação; realizar levantamento, para fins de análise, da situação educacional que envolve o acesso ao direito à educação de pessoas com deficiência jovens e adultas matriculadas nas escolas públicas selecionadas no município de Itaboraí; e analisar, a partir dos dados mapeados, concepções dos sujeitos entrevistados sobre condições, possibilidades e desafios encontrados no cotidiano escolar, com vistas a garantir esse direito.

Enfim, entre os diversos questionamentos que compuseram a tessitura da dissertação, destacamos os seguintes como principais questões de estudo: Quais ações o poder Público local da cidade de Itaboraí vem realizando no sentido de garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência nas unidades escolares? Como as escolas municipais de Itaboraí se organizam para atender a esses sujeitos?

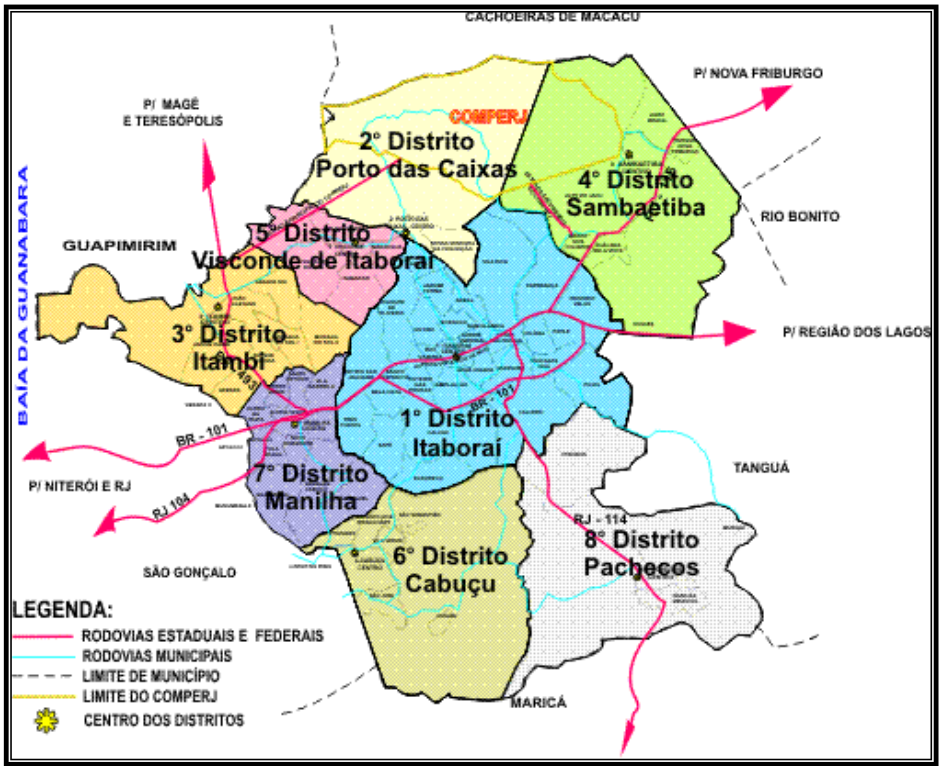
3. Cartografando a oferta da EJA em escolas com Salas de Recursos Multifuncionais

Na ocasião da pesquisa (2013 – 2015), totalizavam oitenta e sete o número de escolas municipais na cidade, que ofertavam desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Dentro desse quantitativo, identificamos que dezoito Unidades de Ensino, além de receberem matrículas para o sistema regular de ensino, ofertavam a modalidade EJA para estudantes a partir de 15 anos de idade.

Cientes de que, conforme preconizam as nossas legislações nacionais e acordos internacionais, todas as instituições de ensino possuem o dever de romper barreiras

arquitetônicas e pedagógicas a fim de adequarem-se para melhor receber e promover o atendimento escolar às pessoas com deficiência e, com a finalidade de fazer um mapeamento em torno do direito à Educação de Jovens e Adultos com Deficiência no território de Itaboraí, primeiramente observamos que o município foi subdividido em 8 (oito) distritos, como veremos a seguir:

Imagem 1. Mapa de Itaboraí subdividido em distritos

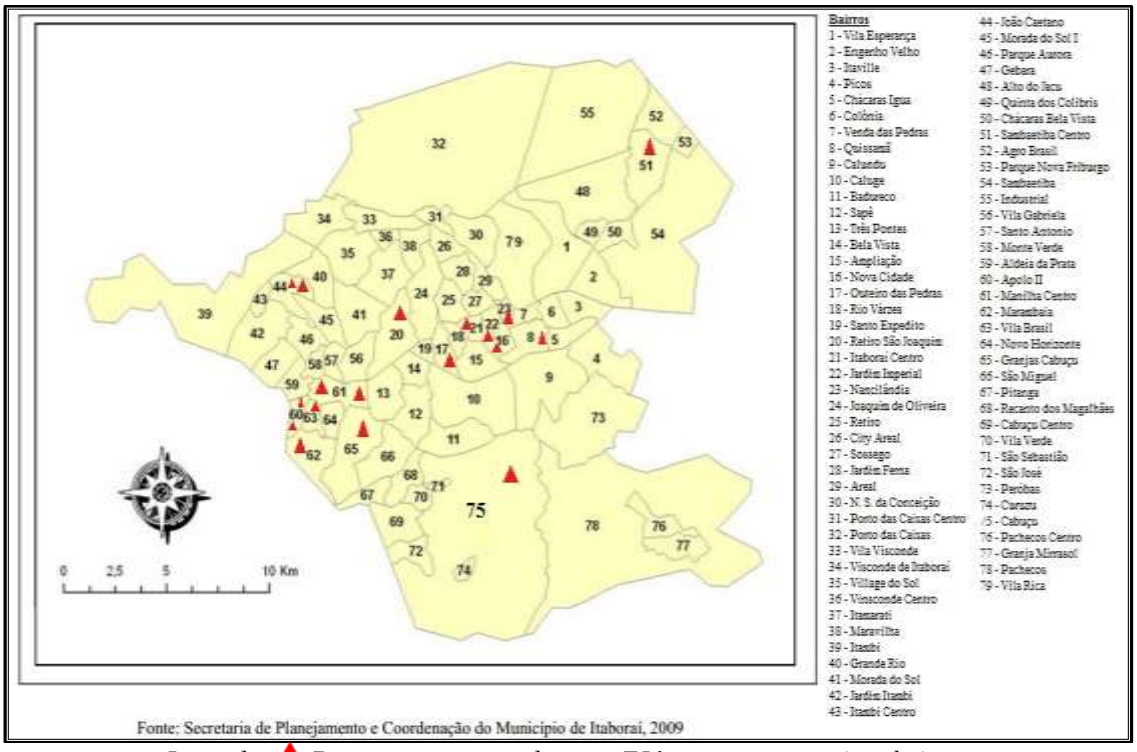


Fonte: http://jpessanha.blogspot.com.br/2014/10/mapa-de-itaborai-e-seus-distritos_2.html

A partir da realização desse mapeamento, procuramos observar como estava organizada a oferta do ensino na modalidade EJA na rede municipal de Itaboraí, buscando elaborar uma interseção entre elas e as Unidades de Ensino que ofertavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas próprias Salas de Recursos Multifuncionais.

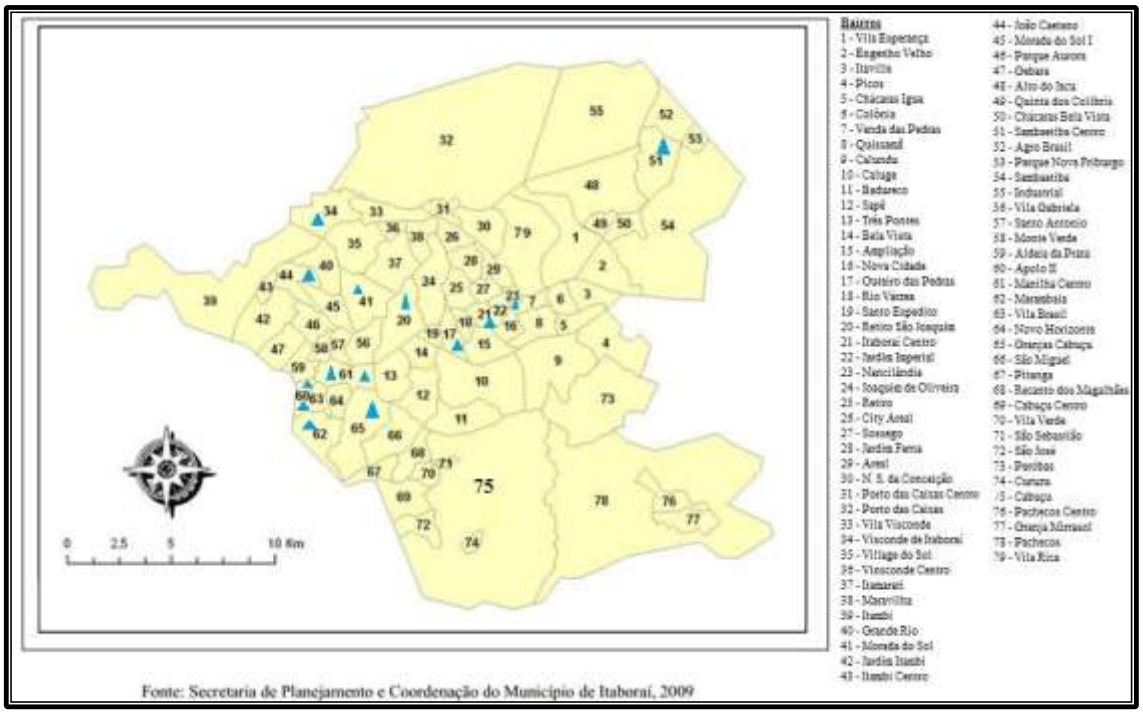
Os mapas a seguir apresentam essas representações das escolas com EJA e com Atendimento Educacional Especializado através das Salas de Recursos em seus respectivos bairros, seguidos do mapa com uma visão sobre o enlace entre as duas modalidades. Além disso, foi observada a elaboração de uma nova organização das escolas em prol da utilização das Salas de Recursos por todos os estudantes que tiverem a necessidade de frequentá-la: a Secretaria de Educação efetuou uma divisão entre as oitenta e sete escolas em quatro grupos, sendo que em cada um desses grupos havia algumas escolas que passaram a ser polos, pois possuíam uma Sala de Recursos e nelas recebiam os estudantes com deficiência matriculados nas demais Unidades Escolares sem esse espaço localizadas nas proximidades.

Imagem 2. oferta da EJA organizada por bairros em Itaboraí



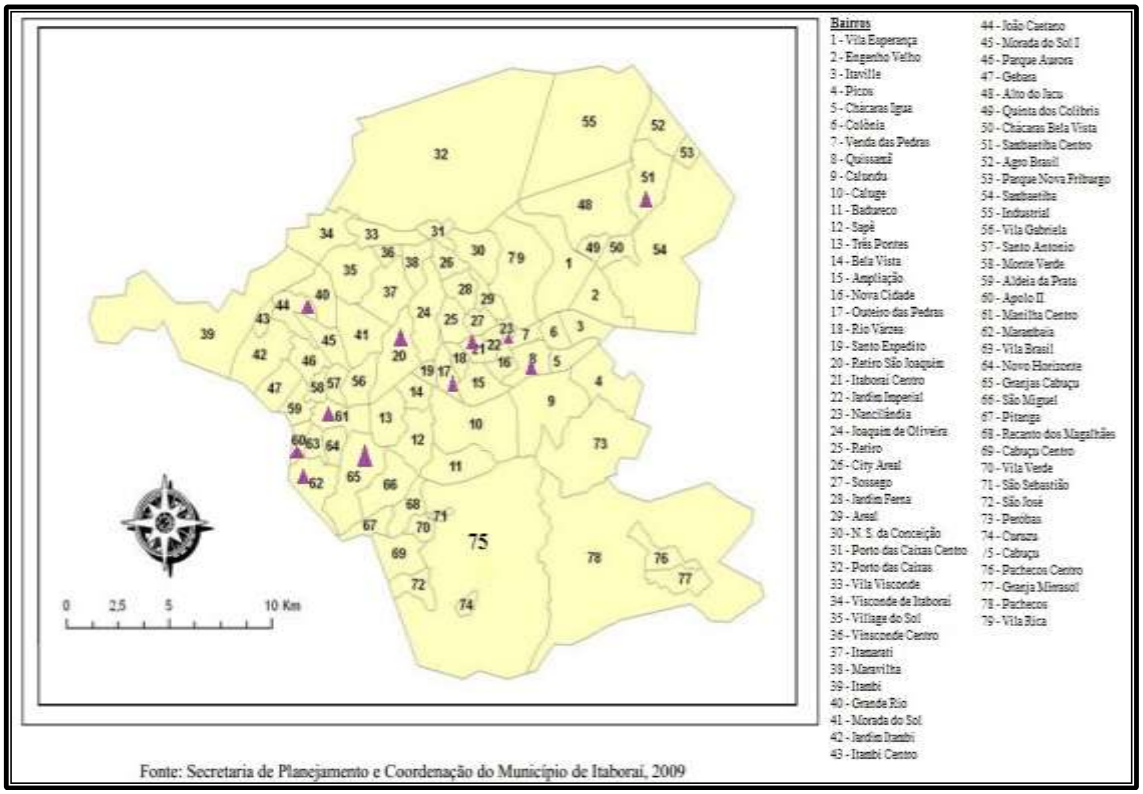
Legenda: ▲ Representam as escolas com EJA em seus respectivos bairros.
Fonte: Adaptado pela autora (2015) via Secretaria de Planejamento e Coordenação

Imagem 3. Organização das Salas de Recursos por Bairros



Legenda: ▲ Representam as escolas que possuem Salas de Recursos em seus respectivos bairros

Imagem 4. Enlace entre a EJA e a Educação Especial através das Salas de Recursos



Legenda**:** ▲Representam as escolas que ofertam EJA e possuem Salas de Recursos.
Fonte: Adaptado pela autora (2015) via Secretaria de Planejamento e Coordenação.

Também consideramos importante salientar que observamos a ampliação do número de matrículas na EJA, tanto de pessoas com deficiência, quanto das que não apresentavam essa condição. Ao analisarmos essa evolução do quantitativo de matrículas de alunos considerados público-alvo da Educação Especial na EJA em Itaboraí e no Brasil, entre o período de 2008 a 2014, percebemos a concomitância entre a ampliação dos registros nas classes comuns e a redução nas classes especiais, conforme já preconizavam as nossas mais recentes legislações que cada vez mais incentivam a inclusão, em detrimento da antiga "segregação" escolar.

4. Considerações em torno da educação brasileira numa perspectiva inclusiva

Dada a relevância do tema aqui analisado, salientamos o desejo de continuarmos pesquisando, embasando-nos teoricamente, debatendo e, sobretudo, de lutarmos coletivamente para que a inclusão possa ocorrer de fato em nosso país e no mundo, de modo a não mais precisarmos adjetivar a nossa Educação quando efetivamente alcançarmos as metas e objetivos almejados pela sociedade, registrados em tantas bases legislacionais.

Consideramos relevante destacar alguns pontos importantes para a Educação Inclusiva no Brasil. Para que a ideia da Educação Inclusiva fosse construída e se tornar a proposta que conhecemos hoje, um longo caminho foi percorrido. A Educação Inclusiva

ainda não é uma realidade no nosso país, mas aos poucos vem caminhando para que, de fato, se instaure na realidade da Educação.

Inicialmente, o público de pessoas com deficiências era atendido em instituições especiais, essas instituições eram "especializadas" e estavam prontas para receber as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência. Esse público por muitos anos foi excluído do convívio em sociedade e atendido nessas instituições por serem consideradas preparadas para recebê-los. Rememoramos que esse cenário começou a se transformar com a publicação da Declaração de Salamanca de 1994, um dos documentos mais importantes relacionados a esse tema. Em seu texto a Declaração, considerada um marco na construção da história da Educação Inclusiva, visa trazer as pessoas com deficiência para o convívio em sociedade, inclusive no âmbito educacional, colocando todas as crianças, sem discriminação, com direitos iguais. As Escolas Especiais, antes atuavam como substitutivas ao ensino regular, dando ênfase ao tratamento médico (terapias, fisioterapia, psicologia) e pouca atenção a parte pedagógica, como podemos ver na fala de Glat e Fernandes (2005):

> Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (Glat e Fernandes 2005 apud Glat, 1989 p. 2).

E concluem dizendo que "a educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e / ou sensoriais severas" (Glat e Fernandes, 2005, p.2). Esse público por muito tempo foi visto como incapaz de aprender, de se desenvolver, de conviver em sociedade. As ideias trazidas pela inclusão vêm para começar a transformar esse olhar, trazer para discussão a participação desse público em todas as áreas da sociedade, participação essa que se inicia na escola, com o convívio com os outros alunos, que é benéfico não apenas para os alunos com deficiência mas para todos os que estão fazendo parte daquele meio, desenvolvendo valores de respeito, caráter e solidariedade com o outro.

A Educação Inclusiva vai além de assegurar o direito da pessoa com deficiência e de pessoas com altas habilidades e/ou superdotação. Essa inclusão considera estrutura física com as devidas adaptações e alterações arquitetônicas, profissionais capacitados, desde o professor a todos os funcionários que estão no dia a dia da escola, um projeto político pedagógico que esteja atento a presença dessas crianças, estratégias de metodologias de ensino, estratégias para avaliação desse público, entre outros pontos que são essenciais para que essa proposta seja efetivada. É assegurado aos alunos o Atendimento Educacional Especializado, que segundo a Constituição Federal de 1988, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. As instituições especiais, que antes eram o lugar para o qual esses alunos eram diretamente levados, passam a ser instituições de suporte, apoio, com caráter complementar e não substitutivo a educação.

Recentemente, logo após a defesa da dissertação aqui analisada, foi instituída no Brasil a Lei 13.146/15, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI). Consideramos de grande importância destacar alguns pontos trazidos pela nova lei, que visa documentar os direitos e deveres desse público contribuindo para que de fato a inclusão ocorra nos mais diversos meios sociais e as pessoas tenham condições iguais de acesso e permanência.

Em seu Artigo 1º, a LBI é bastante clara quanto ao seu objetivo e ao público que está direcionada:

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em seu artigo 2º, traz termos e definições de extrema importância na área:

> Art. 2º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
> II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
> III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Sua continuação descreve as barreiras que encontramos na sociedade, hoje ainda muito presentes:

> IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
> barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
> barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
> barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
> barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
> barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
> barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Entre as barreiras citadas pela LBI, a que mais transformaria a sociedade caso seja superada, é a barreira atitudinal pois a partir do comportamento do outro, do entendimento que o outro possui e do conhecimento que o outro carrega sobre a pessoa com deficiência seria possível, na nossa opinião, ter uma sociedade mais inclusiva. A

mentalidade da sociedade faz as suas atitudes e transforma o objetivo e o olhar de cada um, se todos tivessem uma atitude positiva e capacidade de alteridade, as outras barreiras seriam naturalmente ultrapassadas.

Especificamente sobre os jovens e adultos, a LBI os cita de maneira direta em seus incisos X e XI:

> X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;
> XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

A LBI esmiúça cada detalhe a respeito da inclusão, transitando por diferentes áreas, discorre sobre a vida, saúde, educação, moradia, prioridade no atendimento, trabalho, esporte, lazer, entre outros pontos. Essa legislação é um avanço para o nosso país, um passo largo em direção a inclusão que ainda não faz parte da nossa realidade, mas está caminhando para tal.

Conclusão

Diante do exposto no artigo, percebemos ainda o quanto a educação inclusiva tem um caminho longo a ser percorrido. Esse caminhar está presente em todas as modalidades de educação, mas é especialmente difícil na Educação de Jovens e Adultos. Embora tenha havido avanços especialmente em relação ao aumento do número de matrículas na rede, a permanência é um desafio em nosso país.

Consideramos fundamentais que os avanços legais, com destaque para a LBI, sejam amplamente divulgados para as famílias e escolas encontrem os fundamentos legais para cobrar as ações que devem ser realizadas pelo poder público para a melhoria das condições de acesso e permanência de todos aqueles que têm direito à escolarização na escola regular.

Assim nós professores que lutamos cotidianamente contra práticas excludentes temos que assumir nossa posição política afinal, Freire (2001), em toda sua vida, defendeu a educação como um ato político e sobre isso nos fala que:

> A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educar assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (Freire, 2001, p. 25)

O conhecimento da legislação vigente, das condições das escolas e dos estudantes e o conhecimento da realidade que nos cerca são fundamentais para a defesa da educação verdadeiramente inclusiva, é neste sentido que o presente trabalho almeja contribuir e buscar possíveis diálogos com outros profissionais que defendem e lutam pela bandeira da inclusão.

Referências Bibliográficas

Alcoba, S. (2008). *Estranhos no Ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP*. (Tese). Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Blanco, R. (2011). Desafios y propuestas frente a la exclusión em America Latina. *VII Jornadas de Cooperación Educativa com Iberoamerica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO Santiago.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Câmara dos Deputados, Brasília.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília. Recuperado de http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF

Brasil (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília: *MEC/SEESP*. Recuperado de http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

Brasil (2010). *Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010 sobre orientações para a institucionalização na escola, da oferta do atendimento educacional especializado - aee em salas de recursos multifuncionais*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). SEESP.

Brasil (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Casa Civil, Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11

Brasil (2013). *Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva***.** Brasília: MEC / SECADI / DPEE.

Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015: Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Freire, Paulo (2001). *Política e educação: ensaios*. 5ºed. São Paulo: Cortez.

Freitas, M. (2015). *Nas margens do direito à educação: o enlace entre a educação de jovens e adultos e a educação especial no município de Itaboraí/RJ*. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado de Rio de Janeiro.

Glat, R.; Fernandes, E. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão, 1*.

Skliar, C. (1998). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (2011). Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas e novas fronteiras em educação. *Pro-posições*, *12*(2-3), 35-36. Recuperado de http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-skliarc.pdf

UNESCO (1994). *Declaração de salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Narrativas de abandono e insucesso escolar na periferia de Lisboa – Fatores e processos

Filipa Pinho
CIES, ISCTE-IUL, Portugal
ana_filipa_pinho@iscte-iul.pt
Sandra Mateus
CIES, ISCTE-IUL, Portugal
sandra.mateus@iscte-iul.pt
Patrícia Amaral
CIES, ISCTE-IUL, Portugal
patricia.amaral@iscte-iul.pt

Neste texto irão debater-se os fatores e processos geradores de insucesso e abandono escolar através da análise de 6 entrevistas biográficas e 4 grupos focais a jovens com diversos perfis sociais, de desempenho escolar e de relação com a educação. As entrevistas e grupos focais foram desenvolvidos em 2017 no quadro de uma pesquisa qualitativa sobre as causas e características do abandono precoce e do insucesso escolar num concelho da Área Metropolitana de Lisboa. A pesquisa decorre do projeto europeu *Below 10* (Erasmus +), tendo como objetivo conhecer os diversos perfis de jovens em risco ou em situação de abandono escolar em diferentes territórios europeus. Da análise sobressaem condições de desigualdade específicas e um conjunto de fatores individuais, familiares, escolares e comunitários, que configuram quer as trajetórias escolares, quer as trajetórias biográficas dos jovens. São também esboçadas recomendações específicas para promover o sucesso escolar.

Palavras-chave: educação; abandono precoce; insucesso escolar; desigualdades

Introdução

Neste texto debatem-se os fatores e processos geradores de insucesso e abandono escolar identificados por jovens consultados no quadro de uma pesquisa qualitativa realizada no âmbito do projeto *Below 10* (Erasmus +). Este projeto tem o objetivo geral de combater o abandono escolar precoce, e o seu título recorda justamente a meta europeia estabelecida para 2020, de diminuição dessa percentagem para menos de 10%.

Com início em setembro de 2016 e final previsto em agosto de 2019, o projeto é promovido por nove organizações em seis países diferentes da UE e desenvolvido no âmbito do Erasmus+, um Programa da União Europeia. Os parceiros europeus incluem escolas e redes de ensino, ONGs e centros de investigação universitários. Em Portugal, o projeto desenvolve-se sob a coordenação do CIES-IUL.

Um dos objetivos específicos do projeto é a produção de novos conhecimentos sobre a relação dos jovens com a aprendizagem. Foi, neste sentido, desenvolvido um estudo que pretendeu: a) dar voz às experiências dos jovens sobre o processo, causas e

efeitos do abandono escolar precoce, retenção e desistência; b) reunir um conjunto de "histórias típicas de" abandono escolar precoce e de risco de desistência que refletem situações diferentes nas quais o abandono escolar precoce ocorre; c) identificar os fatores complexos, as ações e as perspetivas que subjazem ao abandono escolar precoce não só ao nível individual, mas também na escola e na comunidade/sociedade em geral. Embora também tenham sido ouvidos professores, formadores, educadores, outros técnicos escolares, responsáveis autárquicos e outros representantes de instituições locais, neste texto dedicamo-nos exclusivamente aos resultados da auscultação aos jovens.

O território de base do projeto situa-se num município da Área Metropolitana de Lisboa. O objeto de estudo inclui jovens, professores, formadores, educadores, técnicos e responsáveis autárquicos e outros representantes de instituições locais. Para o seu desenvolvimento, o projeto conta com uma rede de parceiros local – criada no âmbito do projeto, e que integra um conjunto de instituições locais e nacionais, tais como o Município, 3 agrupamentos de escolas, uma escola profissional, um observatório de juventude, duas Escolas Superiores de Educação, uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens local, uma equipa de Saúde Escolar, um representante local do Instituto do Emprego e Formação Profissional e um projeto de educação não formal baseado na aprendizagem da música. Um primeiro objetivo do *Below 10* foi a consolidação desta parceria local. Os parceiros locais tiveram um papel decisivo no auxílio à pesquisa qualitativa que constituiu a primeira atividade do projeto.

Este texto foca-se nos resultados da pesquisa qualitativa realizada em 2017, com um grupo de atores específico: os jovens. A pesquisa incidiu sobre as causas e características do abandono e insucesso escolares, e pretendeu conhecer os diversos perfis de jovens em risco ou em situação de abandono escolar nos diferentes territórios europeus onde o projeto decorre.

1. Algumas considerações sobre o abandono escolar

O veredito escolar tem um papel muito importante no processo de individuação e de representação de si, nos jovens. A "trajetória escolar, generalizada, confunde-se com a própria construção biográfica do jovem" (Vieira, 2010, p. 278) e a escola inscreve nos indivíduos uma "confiança institucional em si" (Martucelli, 2006, p. 45), reescrevendo as experiências anteriores a partir das avaliações escolares. Os processos educativos podem, assim, ter uma ação emancipadora sobre o jovem ou, pelo contrário, podem gerar ou reforçar a sua vulnerabilidade. O abandono escolar precoce é um fenómeno problemático para os jovens, que conduz à exclusão social e económica e à baixa empregabilidade. Mas é também nocivo para os territórios, uma vez que a cidadania contemporânea responsável e ativa exige elevados níveis de educação.

As escolas continuam a ser, por isso, tanto espaços de reprodução das desigualdades sociais existentes, como de produção de novas desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1970; Duru-Bellat, 2002). Continuam a criar-se os "excluídos do interior" (Bourdieu & Champagne, 1992), ou os jovens "em risco", assim designados nas políticas, rótulo este que gera, em si mesmo, processos de marginalização (Ball et al., 2000; Riele, 2006), "subclasses" de escolarizados com dificuldade em adquirir os conhecimentos escolares, pouco assíduos ou que abandonam os estudos antes de obterem as qualificações necessárias para fazerem face à complexidade da vida contemporânea (Estêvão & Álvares, 2014).

A eliminação do jovem pelo sistema tende a ser ainda mais violenta e estigmatizante do que no passado, porque os jovens sentem que dispõem de oportunidades, e são levados a considerar o insucesso escolar como um fracasso individual (Furlong & Cartmel, 1997). Apesar de geralmente usado para referir o incumprimento da escolaridade obrigatória, o abandono escolar precoce refere-se genericamente a qualquer de três tipos de insucesso: na conclusão do ensino secundário, na conclusão da escolaridade obrigatória ou na conclusão de qualificações ou certificações (General Directorate for Education and Culture, 2011).

Em 2002, quase 20% dos jovens europeus abandonavam prematuramente a escola. Os Estados Membros assumiram a meta de baixar este valor para menos de 10% até ao ano de 2020 (European Commission, 2013). Em 2016, a percentagem de abandono precoce na União Europeia (28 países) reduziu para 10,7% dos jovens entre os 18 e os 24 anos, em proporções que variam entre os 2,8% na Croácia e os 19,6% em Malta (European Commission, 2017). Em Portugal, o abandono escolar precoce tem reduzido significativamente. Em 2014, a percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que se encontrava nesta situação era de 17,4%, enquanto em 2017 baixara para 12,6%. Apesar da tendência de diminuição dos últimos anos, o combate ao abandono escolar precoce continua a ser um desafio para todos os que estão envolvidos no processo.

2. O processo e a metodologia de pesquisa

Participaram no estudo 34 jovens, através da realização de 6 entrevistas biográficas e 4 grupos focais. Incluíram-se um conjunto diversificado de perfis, que se distribuem da seguinte forma: a) 15% jovens fora da educação/formação e do trabalho (*NEET*, conforme terminologia internacional); b) 3% jovens que não concluíram o ensino secundário e que se encontram empregados; c) 65% jovens com retenções ou em risco de abandono; c) 9% jovens reingressados à educação/formação depois de abandono precoce ou suspensão; d) 9% de jovens inscritos no ensino regular ou em formação profissional. A amostra portuguesa caracteriza-se, ainda, por incluir jovens com idades entre os 15 e os 24 anos, com uma distribuição de género equitativa. A maioria tem nacionalidade portuguesa e 35% têm origem imigrante. Apenas dois participantes, em 34, concluiu o ensino secundário; os restantes concluíram o 2º ciclo (17/34) ou o 3º ciclo (15/34).

Os guiões das entrevistas e dos grupos focais com os jovens incidiam sobre trajetórias e perceções sobre as causas do insucesso e abandono escolares e incluíam, também, perguntas sobre as suas recomendações para a prevenção do abandono e promoção do sucesso escolar.

3. Causas do insucesso e do abandono

As causas do insucesso e do abandono escolares distribuem-se por um conjunto de fatores agrupados em quatro categorias distintas: individuais, familiares, escolares e comunitários (fora da escola e da família). Ilustramos estes fatores com excertos dos discursos dos jovens.

De entre os fatores individuais, destacaram-se nas narrativas dos jovens aspetos relacionados com a (des)motivação e atitudes, o (excesso de) responsabilidades e autonomia, desejos de independência financeira, e alguns desafios em termos de saúde.

> Eu esperava ela [a mãe] ir para o trabalho, saía e depois voltava para casa. Eu tinha sono e não queria ir para a escola. Porque o meu problema sempre foi ter de acordar cedo, depois ir para a escola às 8h e sair às 17:30h. Sempre tive aulas de manhã. Sempre. Sempre. [Mariana, 16, jovem que reingressou no ensino vocacional]
> No segundo [ano reprovado] já foi da minha cabeça. Já estava a pensar que não devia ter chumbado no outro. Pronto, tornei-me um bocadinho rebelde também. Eu fui influenciado e comecei a influenciar também. Comecei a fazer a mesma coisa e a partir dai, pronto, é isso. Basicamente provoca uma revolta dentro da criança, eu penso que é isso. Senti mesmo uma revolta. E ver todos os meus irmãos a não reprovar e eu a reprovar é um bocadinho desmotivante. (…) Depois mudei de professora, graças a deus, até ao 4.º ano. [João, 18, jovem que não concluiu o ensino secundário, empregado]

Nos fatores familiares, ficou patente como a desistência é o resultado de desigualdades fundamentais: a prevalência de condições sociais vulneráveis e a carência de recursos económicos, muitas vezes devida ao desemprego dos pais ou a trabalhos mal remunerados. Destacaram-se ainda fatores como as estruturas familiares (complexas), nomeadamente famílias monoparentais ou alargadas, as (dificuldades nas) relações familiares geradoras de instabilidade emocional, e a existência de bloqueios e obstáculos à relação da família com a educação e a escola.

> Isto é uma coisa que acontece na casa de muita gente, não falo de violência doméstica, mas muitas discussões de pais e isso tudo prejudica o desenvolvimento da criança na escola. Eu sofri um bocado com isso e daí eu ter outra maneira de pensar em relação à escola. Arrependo-me, claro, mas eu acho que em casa tem de se ajudar as crianças a estudar. Os pais sentarem-se e ajudarem os filhos a fazerem os trabalhos, tirar dúvidas, tudo mais. Perguntar como foi o dia da escola, se correu tudo bem, se não houve problemas. Lá está, foi uma coisa que eu não tive e quero dar ao meu filho. [Isabel, 22 anos, fora da educação/formação (*NEET*)]
> Eu conheço muitas famílias, pelo menos no bairro da B., em que os miúdos chegam da escola, têm trabalhos de casa para fazer, e eles não estão a motivar os miúdos para fazer os trabalhos de casa. (…). No dia seguinte já vêm com trabalhos a dobrar ou a triplicar. Não fazem outra vez. Ficam de castigo na escola e os pais não estão a motivar. Eles são chamados à escola, não vão, não se dirigem à escola. [Mário, 17 anos, com retenções/em risco de abandono escolar]

Relativamente aos fatores escolares, os jovens identificaram aspetos organizacionais, como a integração em turmas problemáticas, a carga horária excessiva, o *bullying*, o mau relacionamento com os funcionários, entre outros.

> Eu sempre tive o azar de ficar nas piores turmas. Basicamente era onde havia os rufias, na altura, e influenciavam toda a gente. Acabaram por me influenciar também. (…) Havia uma turma ainda pior. Havia uma que era calminha. [João, 18 anos, não concluiu o ensino secundário, empregado]

Outros aspetos considerados muito relevantes são os pedagógicos (métodos excessivamente passivos e ineficazes) e os relacionais (perfis problemáticos de professores, sentimentos de injustiças e de desigualdades de tratamento, falta de proximidade e de acompanhamento).

> A stora, ela entra na sala e não para de falar…só fala inglês o tempo todo. Depois quando ela para, diz: vocês são desperdício de impostos. [Paula, 15 anos, regularmente matriculada na educação/formação profissional]

> Eu não quero saber se vocês estão a aprender ou não. Eu ganho no final do mês.' Ouvi isso tantas vezes. Ou então: 'Professora, não estou a perceber! – Olha, que percebesses. Já expliquei uma vez, não explico duas.' E os alunos vão desistindo... [Inês, 16 anos, regularmente matriculada na educação/formação profissional]

Os aspetos vocacionais, como não gostar dos cursos escolhidos, não poder escolher o curso preferido, não os cursos não conferirem a preparação adequada, também emergiram no discurso dos jovens.

> Como é que te vais empenhar numa coisa que não gostas? Por isso eu acho que no próximo ano eu vou fazer o curso que eu gosto. [Mário, 17 anos, com retenções/em risco de abandono escolar]

No que diz respeito à comunidade, ou ao contexto mais abrangente em que a escola e a família se inserem, e à responsabilidade que tem na explicação do abandono e insucesso escolares, os jovens referem a insegurança e estigma dos territórios, a ausência de figuras próximas com trajetórias escolares mais longas, ou a incorporação dos jovens durante os estágios nos cursos profissionais.

> Eu tenho o meu melhor amigo que desistiu da escola no 6.º ano porque ele disse que não tinha paciência e também não queria estar a acordar cedo. Há pessoas que não têm paciência para ir para a escola. Sim, e agora arrepende-se. Agora tem 22 anos. Desistiu com uns 16, 17 anos. Agora arrepende-se porque quer trabalho e também não consegue. Mas eu também já fui assim, faltava muito à escola e o ano em que eu também não fiz escola foi o ano passado. [Mariana, 16 anos, regressou à educação depois de um período de suspensão/abandono]

Notas finais

O insucesso e o abandono escolares explicam-se através de uma combinação complexa de fatores de origem diversa, que vão do espetro individual ao comunitário, passando pela família e, evidentemente, pela própria escola. E as desigualdades sociais, por terem impacto nas famílias, nos territórios em que a escola se insere, no contexto extraescolar, e na escola, subjazem a estes fatores. As estratégias de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso escolar deverão ter em conta esta interdependência e intervir naqueles domínios, assim como é fundamental, como se fez neste projeto, ter em consideração as vozes dos protagonistas dos processos de abandono e insucesso escolares.

Juntamente com a referência aos fatores referidos, os jovens sugeriram que, por forma a reduzir o insucesso escolar e o abandono subsequente, fossem feitas mudanças: na escola, no perfil do professor e no reforço da relação das famílias com a escola. Deste modo, concluímos a apresentação com a identificação das recomendações dos jovens.

No que respeita à escola, globalmente os jovens recomendam que sejam desenvolvidos projetos e atividades artísticas, desportivas e escolares estimulantes, dinâmicas e atraentes que ofereçam visibilidade aos jovens e os ajudem a construir competências, confiança e autoestima.

Na sala de aula, sobre os professores e na forma como se organizam os cursos, os jovens sugeriram o reforço das aulas práticas, que houvesse uma boa recetividade das ideias e das sugestões dos alunos, a aposta em profissionais com um perfil mais adaptado

ao tempo presente, e também capazes de motivar e conversar sobre possibilidades de vida futuras. Também devia ser diminuída a carga horária dos cursos vocacionais e profissionais.

No domínio das famílias, os jovens consideram que o fortalecimento da presença das famílias para que apoiem/acompanhem os jovens nos trabalhos escolares seria também um dos aspetos a fazer diminuir o insucesso e o abandono.

Reforçamos, por fim, que os jovens possuem trajetos e experiências que deveriam estar legitimamente no centro da definição de políticas locais e nacionais de promoção da educação, ao invés de serem menosprezadas. O projeto pretende contribuir para recentrar estas vozes e experiências.

Referências bibliográficas

Ball, S. J., Maguire, M., & Macrae, S. (2000). *Choice, pathways and transitions post-16: new youth, new economies in the global city.* London: Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *91*(1), 71-75.

General Directorate for Education and Culture (2011). *Data collection on and monitoring of Early School Leaving (ESL), Thematic Working Group (TWG) on early school leaving*, Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/ strategic-framework/doc/ data-monitoring-esl_en.pdf.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inegalités sociales á l´école? Genèse et mites.* Paris : PUF.

Estêvão, P., & Álvares, M. (2014). What do we mean by school dropout? Early school leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, *13*(1), 21-32.

European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/eslgroup-report_en.pdf.

European Commission (2017). *The education and training monitor*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l´épreuve. L'Individu dans la france contemporaine*. Paris: Armand Colin.

Riele, K. T. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of education policy*, *21*(2), 129-145.

Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia, 20*, 265-280.

Instituições de acolhimento: Buscando compreender o contexto da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes

Caroline de Souza Araujo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
carol.s.araujo14@gmail.com
Patrícia Oliveira de Freitas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
p.defreitas@hotmail.com

Este trabalho é parte de uma pesquisa, ainda em andamento, que tem por finalidade estudar a adoção de crianças e adolescentes, buscando analisar o papel que as políticas públicas e sociais têm ou poderiam ter diante desta problemática. A metodologia a ser seguida será de cunha qualitativo e utilizará, na pesquisa de campo, métodos que garantam a participação dos diferentes sujeitos da/na pesquisa. O intuito é pôr em prática uma investigação que tenha a perspectiva de não apenas pesquisar, mas contribuir com as ações voltadas para adoção. Nesta fase inicial, estamos realizando estudos bibliográficos, levantamentos documentais na legislação que trata da questão da adoção e dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Entendendo que conhecer as instituições de acolhimento é primordial para o refinamento dos resultados da pesquisa, estamos realizando um levantamento quantitativo e qualitativo de algumas instituições, com o intuito de conhecer dados sobre o quadro técnico, o número de crianças/adolescentes abrigadas(os), observar a estrutura física institucional, como a instituição interage com os abrigados e buscar compreender o seu histórico. De acordo com um mapeamento realizado, o Estado do Rio de Janeiro tem, ao todo, 169 internatos, 1 semi-internato, (ou seja, que tem funcionamento de 2ª a 6ª), 5 unidades de atendimentos de dependentes químicos e 1 serviço de atenção à população de rua, totalizando 176 unidades, além de 20 Programas de Acolhimento Familiar. Sendo assim, este trabalho é importante não só por entender uma pequena parte da complexa temática que é a adoção, mas também por se constituir em uma possibilidade de propiciar um debate sobre como os/as institucionalizados/as são tratados em sua condição de crianças/adolescentes e detentores de direitos: direito de ter acesso ao ensino, ao desenvolvimento comunitário e as demais formas de manutenção de uma vida de qualidade. No que tange à educação buscamos refletir sobre as interrelações de crianças e adolescentes com os demais estudantes nos cotidianos escolares com o intuito de compreender se a condição social destes interfere em seus processos de socialização.

Palavras-chave: Instituições de acolhimento; crianças e adolescentes; políticas públicas e sociais.

1. Apresentando a temática

O acolhimento institucional é uma medida excepcional quanto a presença da criança ou adolescente no seio familiar de origem for prejudicial aos seus direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, Art. 101), ratifica que as instituições de acolhimento são "responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes".

Além disso, de acordo com o Art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990) é imprescindível que toda criança e adolescente tenha acesso às fontes culturais na instituição de acolhimento. Além do Art. 94 do referido Estatuto que também cita que toda entidade de acolhimento tem obrigação de propiciar atividades de cultura, esporte e lazer.

Para que ocorra o acolhimento de crianças ou adolescentes e sua possível colocação em família substituta, é necessário que não haja mais possibilidades destas em coabitarem com suas famílias de origem, por questões como violência familiar, uso de drogas, entre outras expressões da questão social. As instituições de acolhimento devem primordialmente garantir o retorno da criança ou adolescente à família de origem e, caso não seja possível, garantir o acolhimento em uma família temporária ou substituta. Portanto, as instituições devem garantir um acolhimento provisório, pois não substitui o laço familiar natural como evidenciado no art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente[1]. A relação com os cuidadores não substitui a família de origem, apesar de muitas das crianças considerá-los como família.

Estudar sobre as instituições é importante para entendermos o porquê de o número de crianças/adolescentes destituídas do poder familiar e, posteriormente, postas para adoção, aumentar progressivamente.

Entretanto, as crianças e os adolescentes, por muitas vezes, acabam por ser inseridos em instituições de acolhimento arbitrariamente, pois as famílias acabam por sofrer uma culpabilização acerca dos cuidados aos filhos e, por consequente, responsabilizadas quando não conseguem prover o cuidado de maneira integral. Portanto, as instituições de acolhimento acabam sendo associadas como a "melhor maneira" de garantir direitos às crianças e adolescentes, quando, na verdade, o correto seria o desenvolvimento de políticas públicas com o intuito de impedir a retirada de crianças e adolescentes do seio familiar de origem. (Oliveira, 2014)

Rizzini (2006) afirma que 100% das crianças abrigadas são oriundas de famílias pobres. O que enfatiza a falta ou a pouca efetividade de políticas públicas e sociais para com as famílias brasileiras, sejam elas ligadas à transferência de renda ou educação, acarretando, concomitantemente, no aumento das crianças inseridas em instituições de acolhimento.

Siro Darlan, juiz titular da 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca do Rio de Janeiro, em um ciclo de palestras realizada no Leblon[2] alegou que se a criança ou adolescente está processo de institucionalização ou em colocação em família substitua, o

[1] § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

[2] Ciclo de palestras Adoção 2017 – Como transformar vidas, ocorrido no auditório da Livraria Travessa do Shopping Leblon, de 8 a 16 de março de 2017. Site de divulgação do evento: http://www.travessa.com.br/wpgEventos.aspx?codEvento=7C8C0530-7E3B-47C5-A89F-2F6070CE600A. Acesso em: 03 mai. 2017

correto é não somente a análise das condições familiares ou seja, os motivos, que levaram a criança/adolescente a ser institucionalizada, mas também, culpabilizar o Estado por esta questão, ou seja, sua ineficiência em promover os mínimos sociais de garantia de direitos.

Como parte do objetivo de entender a destituição familiar no seu sentido mais amplo, desde a inserção das crianças e adolescentes em instituições de acolhimento até o processo legal para a efetivação de seu acolhimento em família substituta, é imprescindível que inicialmente seja analisado o papel estatal, como a primeira instância de efetivação dos direitos de todos os brasileiros, para a obtenção do acesso a condições dignas de vivência às famílias brasileiras.

Ao analisar a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, foi possível observar que a destinação de recursos à instituições de acolhimento do terceiro setor, é prevista, em forma de parceria, no Artigo 45, inciso XIV. Entretanto, não foi encontrada nenhuma normativa que comprove o valor da renda per capita destinadas às instituições.

Ao ampliarmos a pesquisa sobre o tema "adoção e institucionalização", pudemos observar a repetição e a permanência da questão social em todos os quesitos relacionados ao tema. Portanto, deixar de relacioná-la à política seria um erro.

2. Metodologia

A metodologia seguida durante a realização da pesquisa foi de cunho teórico e empírico. A dimensão teórica foi baseada no aprofundamento bibliográfica e temas que forneceram elementos para reflexão dos dados da pesquisa de campo e por outro lado são fundamentais para a percepção das questões a serem observadas constituindo-se assim numa dimensão de mão dupla. Sendo assim, levantamos relatos em dissertações, teses e em entrevistas com assistentes sobre a temática estudada.

A dimensão empírica, ou seja, a pesquisa de campo foi realizada com visitas à quatro instituições de acolhimento, no município do Rio de Janeiro, com diferentes características, onde privilegiamos o uso das seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, individual e coletiva, com o objetivo de conhecer as informações sobre o quadro técnico, o número de crianças/adolescentes abrigadas(os), como a instituição interage com os abrigados e buscar compreender o seu histórico, além de observação a estrutura física institucional.

As quatro instituições visitas são localizadas no município do Rio de Janeiro e são mantidas por organizações não governamentais. Embora seja uma meta conhecer a realidade das instituições da região que envolve o entorno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro[1], ressaltamos que tivemos dificuldades de obter autorizações para realizar nosso estudo junto à essas unidades. No entanto, tal desejo ainda permanece e pretendemos também entender os motivos dessas instituições não estarem abertas. Reconhecemos os receios de muitas instituições em se envolverem neste tipo de atividade, mas pretendemos criar elos de cooperação que supere esses temores.

[1] Essa é uma questão fundamental, por entendermos a importância ético-política da universidade contribuir em ações conjuntas com a sociedade para pensar problemas ou situações que afetem a comunidade onde a Universidade está inserida, principalmente.

3. Achados da pesquisa

Com o objetivo de pesquisar sobre os dados quantitativos sobre o número das instituições de acolhimento no Estado do Rio de Janeiro, foi realizado um levantamento a partir de dados disponibilizados pelo Ministério Público do Rio de Janeiro, em julho de 2017, onde evidenciamos 169 internatos, 1 semi-internato, ou seja, que tem funcionamento de segunda-feira a sexta-feira. 5 unidades de atendimentos de dependentes químicos e 1 serviço de atenção à população de rua, totalizando 176 unidades, além de 20 Programas de Acolhimento Familiar.

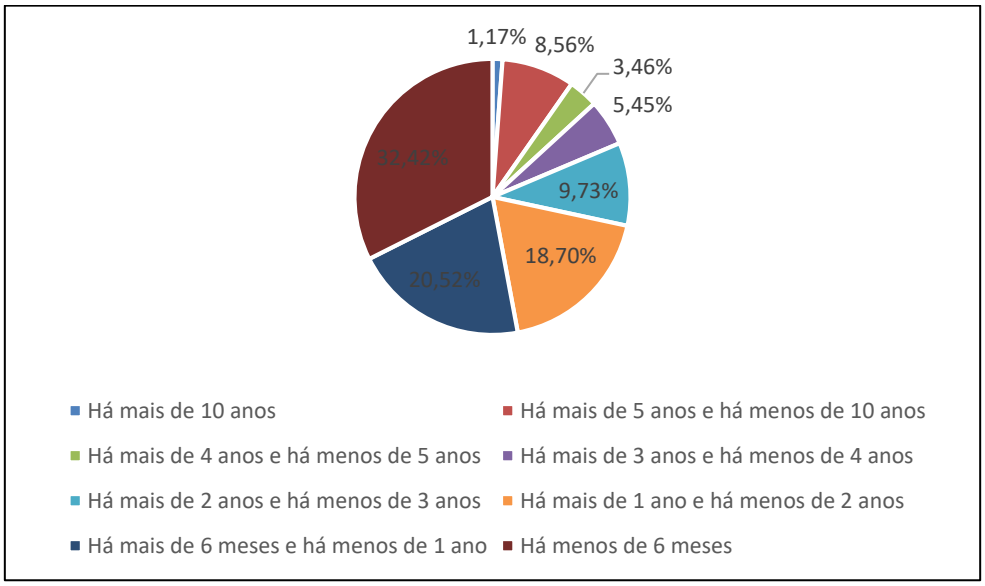
Tabela 1. Instituições de Acolhimento e Programas de Acolhimento Familiar divididos por Regiões

Regiões	Números de Instituições de Acolhimento	Números de Programas de Acolhimento Familiar	Capacidade Total de Crianças e Adolescentes	Cidades sem Instituições de Acolhimento ou Programa de Acolhimento Familiar
Baixadas Litorâneas	12	1	≅186	2
Centro-Sul Fluminense	10	0	143	1
Costa Verde	3	0	55	0
Médio Paraíba	14	2	206	1
Metropolitana	90	13	1.973	0
Noroeste Fluminense	10	3	≅131	2
Norte Fluminense	19	0	345	0
Serrana	18	1	274	1
TOTAL	176	20	3313	7

Fonte: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro

A partir de informações obtidas no Módulo Criança e Adolescente do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, foi possível ainda extrair outros dados como o tempo de acolhimento das crianças e adolescentes nas instituições, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1. Tempo de acolhimento



Fonte: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (2018)

É possível observar no gráfico 1, que muitas das crianças coabitam menos de 6 meses nas instituições de acolhimento, um dos motivos é o rápido retorno à família de origem. Pois, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) no Art. 19, §1º:

> Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada seis meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possiblidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta, em quais das modalidades previstas no art. 28 desta lei.

Entretanto, entende-se que a inserção, mesmo provisória, de uma criança ou adolescente em uma entidade de acolhimento, de acordo com Oliveira (2014, p. 290) "(...) é uma violação do direito ao desenvolvimento familiar, sendo apenas recomendável como última medida para resguardar a integralidade de direitos, (...)."

Na etapa seguinte, foram realizadas visitas e entrevistas semiestruturadas em quatro instituições de acolhimento, com diferentes características, localizadas no município do Rio de Janeiro. O objetivo das visitas foi de não só ouvir relatos das assistentes sociais entrevistadas, como também observar o espaço físico da instituição.

Para preservar o anonimato das instituições de acolhimento visitadas, com o intuito de evitar um possível constrangimento às profissionais que disponibilizaram as informações, omitiremos o nome e o local onde as entidades estão inseridas.

O objetivo de buscar conhecer instituições de acolhimento de diferentes características não é o de compará-las, mas sim, de evidenciar distintas realidades ou semelhanças vivenciadas.

Os dados a serem apresentados, provenientes das entrevistas com as assistentes sociais das instituições de acolhimento, serão descrevidas sem nenhuma alteração que prejudique o conteúdo disponibilizado. As instituições de acolhimento apresentadas, para se respeitar o anonimato, serão denominadas como, respectivamente, Instituição A, B e C.

3.1. Instituição A

A Instituição A é uma entidade de acolhimento dividida em duas unidades para deficientes, sendo uma para adolescentes e outra para adultos. A entrevista foi realizada com a assistente social da entidade para adultos, entretanto também foram nos cedidas informações acerca da instituição de acolhimento para crianças e adolescentes.

A ideia de se criar uma instituição de acolhimento apenas para adultos surgiu porque muitas das crianças não retornaram a família de origem ou não foram adotadas, portanto como estes adultos não teriam quem garantissem seus direitos, por decorrência da deficiência física e/ou mental, foi fundada a instituição.

O total de adolescentes institucionalizados são 8 e de adultos 25. A faixa etária recorrente na instituição é de jovens de 12 a 17 e anos e adultos de 19 a 39 anos. Há irmãos vivendo na entidade, a assistente social não informou se era entre o grupo de adolescentes ou adultos.

Os funcionários da instituição são, ao todo, 39, sendo estes: 2 assistentes sociais, uma para cada unidade, 1 fisioterapeuta, 1 médico, 1 coordenador, 1 psicóloga, 4 supervisores, os quais não nos foram informadas as formações acadêmicas, 26 cuidadores (sendo 8 na unidade infanto-juvenil, divididos em turnos diferentes), 1 motorista, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 estoquista.

Tanto os adolescentes quanto os adultos recebem atendimento escolar através de uma professora itinerante; eles não frequentam as escolas da comunidade por decorrência da deficiência. Entretanto, eles realizam saídas para atividades culturais e artísticas na comunidade, além das visitas de grupos ou indivíduos da comunidade à instituição que realizam atividades lúdicas para os institucionalizados. Estas visitas ocorrem todos os dias na parte da tarde. Grupos religiosos são autorizados a realizarem pregações religiosas na unidade.

Os dormitórios ficam em um único quarto, estilo galpão, e são utilizados tanto pelas mulheres quanto pelos homens, porém a assistente social garantiu que a individualidades deles é preservada quando os pertences dos institucionalizados são separados em armários individuais.

Questionada sobre o que poderia ser aprimorado na instituição de acolhimento, a entrevistada afirma que muitas coisas poderiam ser melhoradas, mas a grande dificuldade da instituição em oferecer grandes melhorias é por decorrência da renda *per capita*, estar atrasada há seis meses e, também, ser insuficiente para prover todas as necessidades da instituição.

3.2. Instituição B

Nesta instituição, a entrevista foi realizada com uma assistente social, a qual está há dezoito anos em exercício profissional na instituição.

A instituição funciona há 60 anos e possui 47 unidades pelo Brasil e 10 no Rio de Janeiro, é financiada por uma empresa privada, criada justamente para garantir a manutenção destas instituições de acolhimento. A instituição não depende de doações de terceiros, segundo a entrevistada, ela detém de recursos suficientes para prover os cuidados aos institucionalizados.

O total de crianças institucionalizadas é de 18, ambos os sexos (6 meninas e 12 meninos). A faixa etária é de 2 à 8 anos. O mais novo tem 5 meses e o mais velho 12 anos. A assistente social alega ter muitos grupos de irmãos e, para não separá-los, as

crianças que ultrapassam os 8 anos ou tem menos de 2 são aceitas na instituição, porém isto só ocorre quando a diferença de idade entre os irmãos não for muito grande. A assistente social não soube informar a quantidade exata dos grupos de irmão na instituição.

O quadro técnico é composto por: 3 educadores ao dia, 2 educadores a noite, 1 assistente social, 1 psicóloga, 1 pedagoga, 1 supervisora, a qual não nos foi informada a formação, 1 cozinheira, 1 auxiliar administrativo, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 motorista e 1 zelador.

Também existem voluntários na instituição: ajudam na preparação das refeições, limpeza, na arrumação da instituição ou doando cesta básica, muito destes prestadores pecuniários.

Os institucionalizados participam de atividades na comunidade: vão ao cinema, teatro e afins. Inclusive no dia seguinte a minha visita eles iriam visitar o Museu de Arte Moderna, na cidade do Rio de Janeiro. Participam de atividades esportivas oferecidas pela rede pública, de um clube escolar[1] e de um grupo de evangelização de princípios universais, com o intuito de garantir nenhuma vinculação com vertentes religiosas. Todas as crianças são acompanhadas por um funcionário da instituição quando exercem estas atividades fora da entidade.

Muitas pessoas visitam a instituição para fazer atividades lúdicas com as crianças. Respeitando sempre a rotina delas, como os estudos. Estas visitas são agendadas. Grupos religiosos costumam visitar a instituição, porém não podem realizar pregações. Os familiares também os visitam.

A instituição realiza o acompanhamento do desenvolvimento das crianças nas escolas. Segundo a entrevistada, as crianças estão muito defasadas quanto ao nível de escolaridade correto para a idade.[2]

A assistente social identifica que as crianças da instituição sofrem preconceito na escola através dos funcionários das escolas, estes acabam por rotular as crianças como “levadas”, “malcriadas”, etc. Houve um caso de um funcionário escolar pedir para buscarem uma criança antes das aulas terminarem por não estar mais a “aguentando” por conta do comportamento. É importante ressaltar que muitas crianças sofrem dificuldades de adaptação por ocasião da mudança de ambiente. Portanto, para a criança se adaptar na escola, ás vezes a instituição propõe a redução dos horários de estudo.

Ela também critica a rede pública, principalmente a rede de saúde, eles têm dificuldade de executar a marcação de exames e consultas, portanto quando necessário eles pedem a algum “parceiro” particular para a realização destes exames e consultas. É necessário, portanto, as parcerias com as redes particulares do entorno.

3.3. Instituição C

A instituição de acolhimento foi fundada desde 1989 a partir da união de diretores de uma outra instituição desconhecida pela entrevistada. No princípio, a entidade funcionava como uma maneira de oferecer uma espécie de ajuda àquelas pessoas que dela necessitavam, portanto acolhia meninos e menina em situação de extrema vulnerabilidade social. Em 2010 a instituição é legalizada e a partir de 2012 passou a receber uma renda *per capita* da prefeitura municipal, o qual, segundo a assistente social, equivalente a um salário mínimo.

[1] Uma escola localizada na comunidade oferece atividades culturais e artísticas às crianças da instituição.
[2] O motivo pode ser em consequência de não terem frequentado a escola em algum momento, ou mesmo, de terem acumulado reprovações.

O espaço físico da instituição é composto quartos divididos pelo sexo da criança, banheiros divididos pelo sexo da criança, sala de brincadeiras, sala de televisão, cozinha, sala das refeições quintal com brinquedos, sala da equipe técnica, almoxarifado e banheiro dos funcionários.

A capacidade da instituição é de 20 crianças e adolescentes com o perfil de 3 à 16 anos, porém com o intuito de não separar grupos de irmãos, crianças ou adolescentes fora deste perfil também acabam sendo aceitas. O total de crianças institucionalizadas são de 5 meninas e 11 meninos, totalizando 16 crianças e adolescentes. Apenas 3 não têm irmão (os) na entidade.

O total de funcionários na instituição são: 1 assistente social, 1 psicóloga, 1 cozinheira, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 auxiliar administrativo, 3 cuidadores noturnos, 4 cuidadores diurnos. Não tem pedagogo, nutricionista e motorista na instituição. Muitos voluntários auxiliam na limpeza, preparação das refeições e no transporte das crianças, inclusive o transporte só é feito a partir deles dos voluntários, apesar de ter carro à disposição, não existem funcionários suficientes.

Depois de algum tempo voluntariando na instituição, estes podem passam a interagir com as crianças na garantia de seus cuidados, apesar de necessitarem possuir um curso de cuidador infantil para exercer tal função, segundo relato da assistente social.[1]

As crianças costumam receber visitas de voluntários em exercer alguma atividade com elas, todas os visitantes são orientados antes pela assistente social a como se portar: não podem demonstrar "pena" para com as crianças, fazer perguntas que as constranjam ou inflija na sua individualidade, fotografá-las, entre outros. Houve casos de pessoas que não respeitaram estas regras, sendo advertido o líder do grupo que os levou a visitação na instituição. Entidades religiosas costumam realizar visitas com frequência, porém não podem realizar pregações durantes as visitas, entretanto caso as crianças se sintam à vontade em fazer parte das atividades religiosas do visitante fora da instituição eles têm direito a tal. Entretanto, a ida às entidades religiosas são poderão ser realizadas mediante a solicitude de um voluntario para realizar o transporte.

As crianças não costumam ter atividades lúdicas e educativas pelo fato da entidade não ter meios de prover tais ações. A diretora está com um projeto com o intuito de ser implantado em 2018 de contratar uma pessoa para coordenar as atividades recreativas para com as crianças. Existem atividades oferecidas na comunidade, entretanto, por motivos de falta de motorista para levá-las às atividades externas, elas raramente fazem uso destes equipamentos culturais. Outro impedimento para a realização de atividades culturais fora da instituição é a falta de recursos para pagar a inscrição: o desejo era de matricular as crianças nos cursos de desenho e percussão da Lona Cultural da comunidade, entretanto, não conseguiram isenção do valor da matrícula. Quando há motorista voluntário para transitar com as crianças e recursos financeiros elas vão para o shopping e praia.

As crianças são matrículas nas escolas públicas do bairro e próximas a instituição. A assistente social entrevistada identifica preconceitos tanto por parte dos funcionários quanto pelos alunos das escolas em que as crianças frequentam. Segundo a entrevistada, elas sempre são "tachadas" como sendo as mais "levadas" e são rotuladas por pertencerem a uma instituição de acolhimento. Já houve um caso de uma criança que retornou chorando à instituição por, em uma briga com um outro aluno da escola, este o ter chamado de "menino de abrigo".[2]

[1] Nota-se que os voluntários acabam por integrar a equipe da instituição em algumas funções.

[2] Por outro lado, podemos pensar que apelidos e esses tipos de atitudes nas escolas sejam comuns, entretanto, no caso da criança institucionalizada, isso se potencializada em termo de impactos, pois os

A entrevistada alegou que os benefícios fornecidos pelo governo, como o bolsa família e o aluguel social, não são bem explicados às muitas famílias que deles necessitam, fazendo com que vários não tenham acesso a estes benefícios por não saber como consegui-los e, portanto, permanecem em situação de vulnerabilidade social. Outra crítica é a de que a crise estatal afetou significativamente o número de doadores para a instituição, fazendo com que o orçamento tenha diminuído consideravelmente.

Considerações finais

Conhecer as instituições de acolhimento é importante para se compreender a temática do processo de adoção, pois a institucionalização é o primeiro local onde a criança ou adolescente é inserida para, mediante a processos jurídicos, ser retirado o poder familiar de origem e, posteriormente, posta para adoção. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber uma problemática que incide sobre a temática: a eficiência da garantia dos direitos às crianças e adolescentes quando residentes no seio da família de origem e quando estão inseridas na instituição de acolhimento as, quais, portanto, nos faz refletir sobre até que ponto e como os direitos das crianças e dos adolescentes estão completamente garantidos.

Os dados das entrevistas também demonstram que os direitos das crianças e dos adolescentes em uma instituição de acolhimento não estão sendo respeitados, como por ser comprovado na fala de algumas assistentes sociais. O direito ao desenvolvimento comunitário só é garantido de maneira integral na Instituição C, que é custeada por uma empresa privada. Nas outras instituições, as crianças passam a maior parte do seu tempo sem atividades de lazer ou culturais na comunidade, seja por falta de planejamento, transporte ou recursos financeiros.

Foi possível observar as diferenças refletidas no modo de funcionamento das organizações. Entretanto, a única entidade que dispunha de meios para proporcionar a participação das crianças e adolescentes no desenvolvimento comunitário, não dispôs queixas sobre atrasos da renda *per capita* em decorrência de parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro e demonstrou ser independente de doações que contribuam para seu orçamento, o qual, se deve, segundo relato, ao apoio recebido uma empresa particular que é mantenedora deste espaço de acolhimento.

A revelação de que a única instituição de acolhimento, dentre as 3 aqui apresentadas, com renda suficiente a ser destinada aos cuidados das crianças e adolescentes inseridas nela, nos faz refletir sobre o repasse insuficiente de verba a estes espaços tão primordiais ao desenvolvimento da criança ou adolescente inserida neles, pois a instituição acaba se transformado em sua casa. Independente das instituições estudadas serem do terceiro setor, é imprescindível que toda criança e adolescente tenha acesso a oportunidades que proporcionem qualidade satisfatória de vida.

Sendo assim, apesar da pesquisa ainda não ter sido finalizada, é notória que a situação financeira das instituições visitadas incide na maneira como as crianças ou

apelidos estigmatizam-nas negativamente. Erving Goffman (1963, p. 6) delimita o que seria o estigma: "Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real."

adolescentes podem ter acesso a convivência comunitária, imprescindível para garantia dos direitos das crianças, adolescentes e, até mesmo, de adultos que vivem acolhidas em instituições de acolhimento. Além disso, por consequência da crise financeira Estatal, alguns indivíduos ou grupos que estavam acostumados a colaborar não estão com condições de realizar contribuições às instituições, fazendo com que estas dependam exclusivamente de recursos governamentais ou privados, que como foi percebido nos relatos, não são suficientes para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes como previstos em lei.

Referências Bibliográficas

Brasil. (2017). *Lei 8069/1990.* Brasília: Edições Câmara

Goffman, E. (1988). *Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos

Rio de Janeiro. (2018). *Lei orgânica do município de Rio de Janeiro/RJ.* Recuperado de: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-rio-de-janeiro-rj.

Rio de Janeiro, Ministério Público – Módulo Criança e Adolescente. (2014). *Relação de instituições.* Recuperado de: mca.mp.rj.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/relacao_de-inst.agosto.pdf

Oliveira, G. B. (2014). Papel do ministério público na defesa do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes. In C. Ladvocat, & S. Diuana. *Guia de adoção: no jurídico, no social, no psicológico e na família* (pp. 281-306). São Paulo: Roca.

Rizzini, I. (coord.); RIzzini, I.; Naiff, L.; Baptista, R. (2006) *acolhendo crianças e adolescentes – experiências do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil* (2 ed). São Paulo: Cortez

EDUCAÇÃO, ESCOLA E MUNDO DIGITAL

A escola e as tecnologias: os jovens e suas práticas

Sérgio Luiz A. da Rocha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, Brasil
sergio.rocha@ifrj.edu.br
Patrícia Oliveira de Freitas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Brasil
pfreitas@ufrrj.br

Este texto apresenta algumas reflexões sobre um projeto que busca compreender as relações entre os jovens, as tecnologias e as práticas escolares. As práticas levadas a efeito pela instituição escolar constituíram-se em íntima relação com a lógica do livro – tradicional objeto de culto. Sua lógica de uso legou uma determinada forma de leitura, uma concepção sobre o desenvolvimento da cognição relacionada com a capacidade de decifração do escrito, a ideia de que se deve ir do concreto ao abstrato e do simples ao complexo, entre outras. As mutações nas práticas relacionadas às tecnologias que ocorreram nas últimas décadas descentraram o livro, possibilitando uma série de modos de acesso à informação que hoje são desterritorializadas e ocorrem em um tempo contínuo. O modo pelo qual os nossos alunos se relacionam com as práticas escolares é cada vez mais mediada pelo acesso a estas formas de comunicação. A questão norteadora do projeto é perceber de que forma a relação dos jovens com as tecnologias tem produzido modificações nas formas através das quais eles se relacionam com as demandas da instituição escolar, constituindo práticas que dão novo significado aos processos de escolarização. Buscamos entender de que modo os conteúdos e práticas escolares são ressignificadas a partir das mediações destas novas tecnologias de comunicação e informação e das plataformas digitais. O projeto está sendo realizado, neste momento, em 3 escolas públicas do Rio de Janeiro a partir do emprego de métodos quantitativos e qualitativos, tendo uma pretensão comparativa a partir de uma reflexão sobre os diferentes usos e práticas. Duas escolas são da rede federal de ensino e uma escola e da rede estadual. O universo pesquisado é constituído por jovens entre 14 e 20 anos de idade, alunos do ensino médio ou do médio técnico. O projeto tem duas etapas. A primeira, já concluída, foi constituída pela aplicação de um instrumento de coleta de dados a partir de uma amostra aleatória. A segunda etapa, que neste momento encontra-se em execução, é realização de um conjunto de entrevistas. Neste texto discutiremos algumas questões relativas às análises dos dados da primeira fase da pesquisa.

Palavras-chave: Juventude(s); educação; tecnologia digital

Introdução

Mudanças no funcionamento da sociedade como um todo afetam as práticas escolares, elas mesmas o resultado de um conjunto de fatores históricos sociais que as instituíram.

Se ampliarmos nossa concepção sobre a tecnologia, podemos, por exemplo, analisar as mudanças nos processos de ensino/aprendizagem que se efetivaram com a

ampliação da circulação do livro impresso. O livro tornou desnecessário o processo de memorização anterior e as práticas associadas a este modelo, que implicavam maior centralidade do professor no processo.

Uma importante questão associada ao modelo instituído pela instituição escolar a partir da disseminação da imprensa está relacionada à valorização do livro, e da cultura impressa. Tal valorização ocorreu ao mesmo tempo em que se pensava de modo limitado o papel da imagem como fonte de produção de saber.

Com o surgimento da imprensa constitui-se uma cultura do texto, que estruturou uma forma específica de "(...) comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças (...)" (Martín-Barbero, 2004, p.55). Para o autor, foi todo um mundo de separações que foi criado pela cultura do texto: das identidades, das etapas da aprendizagem, dos dispositivos de controle social da informação.

Se a instituição escolar tem as suas práticas constituídas a partir de tais transformações, seria possível supor, que as modificações nos processos e nas técnicas de comunicação que ocorrem nos dias de hoje, tornam necessária uma reavaliação do papel da escola e uma reflexão sobre as possíveis modificações nas práticas levadas a efeito em seu interior.

As redes móveis e outras formas de acesso à internet, disponibilizam o acesso a uma multiplicidade de informações. Elas permitem também uma conexão constante, mesmo que os interlocutores estejam fisicamente distantes. Uma intensificação de uma das características da modernidade proposta por Guiddens que se refere à separação entre o tempo e o espaço, o que produz um estímulo das "(...) relações com outros ausentes, localmente distantes de qualquer situação dada de interação face a face" (Guiddens, 1991, p 29).

Desenvolvemos um projeto de pesquisa que pretende entender de que modo os jovens utilizam as diferentes tecnologias da comunicação e informação à sua disposição para relacionar-se com o universo escolar. Nossa preocupação é a de analisar especificamente a relação dos jovens com as tecnologias de informação e de comunicação na sua interface com as demandas que a eles são feitas pela instituição escolar.

Queremos entender quais são as mudanças que estão em curso na forma de apreensão dos conteúdos e atividades escolares pesquisando as diferentes maneiras através dos quais os jovens interagem com essas tecnologias e a elas atribuem significado.

1. Algumas indicações teórico-metodológicas

Assistimos hoje a uma espécie de hiato que opõe de um lado as práticas escolares baseadas no livro e, de outro, as práticas disseminadas entre os jovens nas redes sociais que valoram diferentes formas de escrita bem como o intenso uso das imagens. O objeto cultural livro é naturalizado.

A referência à centralidade do livro é fundamental na medida em que as práticas associadas a este objeto cultural foram responsáveis pela constituição das características da instituição escolar. Negar a possibilidade de pensar a leitura como prática mais ampla, presente em diferentes suportes e com características distintas (Chartier, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007) daquelas da leitura contemplativa (Santaella, 2004), é impedir a análise das possíveis modificações em curso proporcionadas pela relação com os novos suportes.

Se a invenção do livro impresso revolucionou a forma de aprendizado no século XVI, tornando, por exemplo, desnecessárias a memorização e a dependência do professor como fonte única de informação, parece razoável supor que estes novos meios de comunicação também afetam os modos de relacionar-se com as práticas/saberes escolares.

Esta é uma das pretensões desta pesquisa. Discutir as relações entre aquelas práticas associados ao objeto cultural livro, que definiram ao longo do tempo a identidade escolar, e as possíveis mudanças advindas do surgimento de novos suportes de conteúdo e das práticas a eles associados, buscando compreender de que modo elas impactam especificamente o processo de ensino aprendizado no interior do universo escolar.

Historicamente, a instituição escolar, diante de modificações na sociedade mais ampla, produziu um discurso que desqualificava novas formas de produção de informação em prol do livro. Este processo deu-se, por exemplo, com a disseminação dos conteúdos televisivos entre os jovens. A escola construiu um discurso que tendia a analisá-la como grande inimiga dos processos educativos formais, na medida em que afastava os jovens da cultura letrada, disponibilizando uma comunicação mais "simples" e "ingênua" fundamentada no uso das imagens (Machado, 2001).

Mais tarde assistimos ao surgimento e a difusão dos computadores de uso pessoal. À medida que seu uso tornava-se mais popular, houve uma tentativa de interpretação similar àquela desenvolvida em relação à televisão. A crítica, aqui, centrava-se novamente na oposição entre a imagem – passível de manipulação, não permitindo o uso da reflexão crítica – e os conteúdos escritos/impressos – símbolo de estruturação do *logos*. Entretanto, muito cedo o computador passou a estar associado às redes telemáticas, permitindo que seus usuários estivessem conectados. Isso tornou o computador cada vez mais distinto da televisão[1]. O computador passou a utilizar cada vez mais conteúdos cujo material apresentava-se na forma de escrita digital. Assim, a leitura e a escrita, fundamentos da prática escolar, assentadas na cultura letrada, estavam presentes, ainda que na sua forma digital, nesta nova tela.

Junto com os computadores vieram também os *players* digitais, as câmeras e os telefones celulares e, mais recentemente, o *tablets* e os *smartfones*. Toda esta proliferação de artefatos tecnológicos que passaram a fazer parte do cotidiano de nossos jovens motivou e ainda motiva grande preocupação por parte dos professores, na medida em que seu uso, de maneira geral, ainda é visto como sendo concorrente com as habilidades necessárias ao bom rendimento escolar e da dinâmica da instituição escolar.

Estas concepções, baseadas muitas vezes em uma série de opiniões que não são sustentadas por observações mais sistemáticas, impedem o reconhecimento dos modos pelos quais se efetivam as apropriações destes artefatos tecnológicos pelos jovens. Não se percebe de que modo, neste processo, se efetiva a incorporação de objetos, usos e práticas (Certeau, 2004) naqueles aspectos relacionados às demandas da instituição escolar.

De que modo estas trocas ocorrem? O que tem de positivo? Quais os possíveis aspectos negativos? Os alunos comentam com seus professores essas práticas? Como os alunos avaliam tais práticas e sua relação com aquilo que a escola a eles demanda? Quais as variáveis que modificam a apropriação destas tecnologias? Estas são algumas questões mais gerais que precisam ser conhecidas, divulgadas e debatidas.

[1] Na verdade, uma determinada visão sobre a televisão que a interpretava apenas como um meio de comunicação que operava por imagens, desconsiderando, por exemplo, o papel da oralidade nas produções televisivas.

Um dos principais representantes dos Estudos Culturais Latino-Americanos, Martín-Barbero, afirma que vivemos hoje um "descentramento" do saber que leva o livro e a escola a conviverem com novas formas de expressão e aprendizagem (Martín-Barbero, 2014).

Nessa perspectiva, Canclini destaca outra dimensão da mesma questão ao refletir sobre o consumo da cultura de massa e sua relação com a escola. O consumo dos artefatos da cultura de massa permitem o reconhecimento e aceitação para aqueles que, imersos nessa cultura e que compartilham os mesmos significados. Desse modo, consumir pode não ser necessariamente reproduzir, visto que essa prática pode estar associada às condições culturais de um grupo social que cria processos de construção de identidade na produção de sentidos que estabelece com os objetos consumidos.

Ao mesmo tempo, para o autor, neste processo:

> (...) a escola vê reduzir-se sua influência: primeiro a mídia de massas e, recentemente, a comunicação digital e eletrônica multiplicando espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural. (...) Os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta. (Canclini, 2008, p.24).

Para Canclini existe a necessidade de nos interrogarmos sobre de que modo os jovens se relacionam com estes artefatos culturais para entender quais são as mutações que estão em curso. Um olhar que veja no consumo destes artefatos a sua dimensão de produção de sentidos e não de simples domesticação ou de reprodução. Esta posição, que tem sido valorizada ao longo da realização deste projeto de pesquisa, implica também em reconhecer o papel ativo e o protagonismo dos jovens, não reduzindo a juventude a uma simples etapa no processo que conduz à idade adulta, mas como um momento da vida que possui características próprias.

À essas reflexões, devemos acrescentar o reconhecimento de que o livro deve ser pensado como uma tecnologia. Neste sentido, encontramos importantes reflexões que nos são proporcionadas por Roger Chartier em vários de seus trabalhos (Chartier, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007). Nelas, o autor, produz um conjunto de análises que desnaturalizam as preconcepções sobre o livro, a escrita e a leitura, fundamentos da escola moderna, chamando atenção para a importância de se analisar o artefato livro e as práticas de leitura e escrita a partir de uma perspectiva histórica e do ponto de vista das práticas concretas. O recurso à história permite uma visão complexa e adequada do passado e, como consequência, uma aproximação mais inventiva e imaginativa com o futuro (Chartier, 2001, p.20).

De acordo com o autor, aquilo que chamamos de livro, ou leitura, por exemplo, prática naturalizada pela escola, não significam a mesma coisa em épocas diferentes. Em relação ao papel do livro, é preciso considerar o contexto de sua consolidação como suporte material privilegiado da escrita, sendo fundamental entender as transformações provocadas pela substituição do *volumen* pelo *códex* e, posteriormente, a importância da produção tipográfica que substitui a dos escribas. Esta última, possibilitando uma multiplicação do escrito, constituiu-se em elemento primordial à compreensão de algumas características da modernidade (Chartier, 2003, p.29-36). Vivemos agora uma profunda transformação, com a combinação do *códex* com os diferentes tipos de telas, mesmo no interior do espaço escolar (Chartier, 1998, 2002, 2003).

As reflexões de Chartier, ao pensar o livro e as práticas que a ele estão relacionadas a partir da perspectiva histórica, nos permitem relativizar a importância e o

significado destas práticas. Neste mesmo processo elas nos permitem olhar para os novos suportes e as práticas que os acompanham de modo a constituir um olhar menos fatalista e mais instigador.

2. A pesquisa

A partir desse conjunto de reflexões estamos desenvolvendo uma pesquisa que se situa no campo de debates sobre as relações entre a juventude, as tecnologias da comunicação e da informação e a educação escolar. Avaliamos, a partir da perspectiva de teórica proposta por Certeau (2004), a dimensão dos usos. Privilegiar as "maneiras de fazer" que constituem "as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural" (Certeau, 2008, p.41).

Para operacionalizar a sua execução estamos realizando a pesquisa em três escolas. A primeira é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFRJ, campus Rio de Janeiro, situado no bairro da Tijuca, zona metropolitana do município do Rio de Janeiro. Nela são oferecidos através de seleção pública, vagas para cursos técnicos, graduação, pós-graduação e pós-médio e educação de jovens e adultos. A segunda escola é o Colégio Estadual Presidente Dutra, localizado nas proximidades da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no munícipio de Seropédica, que oferece o ensino médio regular e o curso de formação de professores. Também no entorno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no mesmo município de Seropédica, a última instituição é Colégio de Aplicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). O CTUR oferece cursos técnicos e também o ensino regular. Assim, temos duas escolas a rede federal de ensino e uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro.

Em todas as três escolas nosso universo foi constituído por jovens que estavam cursando o ensino médio técnico ou o ensino médio regular.

A escolha de três escolas de diferentes redes se faz em função de analisarmos as possíveis diferenças entre os usos dos alunos. Sarlo (2013), ao criticar a ideia de que o uso da tecnologia produz uma espécie de universalidade de usos, comenta que, no que diz respeito aos *videogames*, falamos de um público predominantemente masculino, relativizando o "otimismo tecnológico" (Sarlo, 2013, p.146) que postula um processo homogêneo e mecânico na relação dos jovens com as tecnologias.

As reflexões da autora são importantes para que, partindo dos usos, relativizemos uma concepção meramente técnica da relação dos jovens com as tecnologias da informação e da comunicação. Não basta pensar no acesso aos meios técnicos é preciso apreender também de que modo esses meios são apropriados de modo diferente, por diferentes jovens, quais são as potencialidades e os pontos fracos desta relação.

A partir desta crítica à universalização, podemos refletir também sobre as condições e características do ser jovem. Neste sentido não cabe compreender a juventude como categoria absoluta, pois "(...) as juventudes são tomadas como uma categoria social transversalizada pelas categorias de gênero, de classe social, de etnia e de geração, dentre outras variáveis (Dayrell, Moreira & Stengel, 2010, p.12*)*. Tal postura teórico metodológica nos permite perceber as diferentes formas do ser jovem na contemporaneidade.

No interior das escolas nossa preferência foi por alunos que estavam em seu segundo ano de ensino. Isto possibilita aferir junto aos alunos se sua entrada na escola

produziu alguma alteração nos modos de relacionamento com as tecnologias de comunicação e informação em relação às etapas anteriores de sua escolarização.

Para aferir estas questões estamos utilizando metodologias de cunho quantitativo e qualitativo. As questões a serem aferidas pelos métodos quantitativos referem-se aos indicadores de consumo dos jovens e seu uso das tecnologias. Dados técnicos relativos aos equipamentos utilizados, o tipo de acesso à internet, mapeamento do tempo e dos locais de uso, bem como das finalidades. Um levantamento dos programas mais utilizados, das redes sociais de que fazem parte e do tempo que gastam em cada uma delas também será realizado. Também tentamos mapear a relação dos alunos com a leitura entendida nos termos da história cultural como prática ampla, realizada em diferentes suportes.

A partir da tabulação dos dados desta etapa inicial da pesquisa estabelecemos contatos com aqueles que desejassem fazer parte da etapa seguinte, uma etapa mais qualitativa através da realização de entrevistas com os alunos e da observação mais sistemática do cotidiano escolar.

Até o presente momento foram aplicados os instrumentos de coleta de dados nas três escolas. Em cada escola foram aplicados 60 questionários, totalizando um universo de aproximadamente 180 alunos na etapa quantitativa da pesquisa. Aplicamos 30 questionários aos alunos que estavam cursando a primeira série. No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, que funciona em períodos semestrais, os questionários foram aplicados aos alunos do primeiro e segundo períodos. Aplicamos também mais 30 questionários aos alunos da terceira série. No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro estes foram aplicados aos alunos dos 5 e 6 períodos que corresponderiam a terceira série.

Mesmo durante a etapa de cunho mais quantitativo foi possível fazer algumas observações interessantes.

Primeiro, é perceptível a receptividade dos jovens para participar desta etapa da pesquisa. De modo geral, a quase totalidade dos participantes demostrou muita vontade de falar um pouco sobre si, sobre as suas práticas. Em alguns momentos ficou claro o sentimento de importância que o momento da pesquisa, ao dispor a ouvi-los, lhes proporcionou. Em alguns momentos mesmo, foram produzidas falas que deixavam claro até uma certa surpresa com a possiblidade de apesentar as suas opiniões.

Isto poderia indicar a pouca importância que as instituições em geral, e a escolares em particular, atribuem ao que os alunos pensam. Definidos como protagonistas em vários documentos oficiais, os jovens ainda parecem ser muito pouco ouvidos nas instituições escolares e muito menos participam da efetiva condução daquilo que ocorre entre os muros das escolas.

A aplicação do questionário, feita em alguns momentos a um conjunto de alunos e alunas ao simultaneamente e em um mesmo espaço, deixou clara a importância da sociabilidade juvenil. Ao responder, na totalidade dos casos em que isto foi feito de forma não individual, as questões motivavam um debate mais ou menos acalorado, uma conversação sobre os temas relacionados às questões, fazendo que as respostas nunca fossem dadas dentro da perspectiva do leitor mais contemplativo, mas sim, construídas no contexto de uma leitura mais ruidosa, coletiva, solidária, própria a este tipo de sociabilidade jovem.

Ainda foi possível perceber uma diferença entre os alunos da rede federal e da rede estadual em relação à autonomia para lidar com o entendimento das questões. Na escola estadual na qual o questionário foi aplicado os alunos da primeira série apresentaram um elevado grau de demanda em relação ao significado das questões, o que

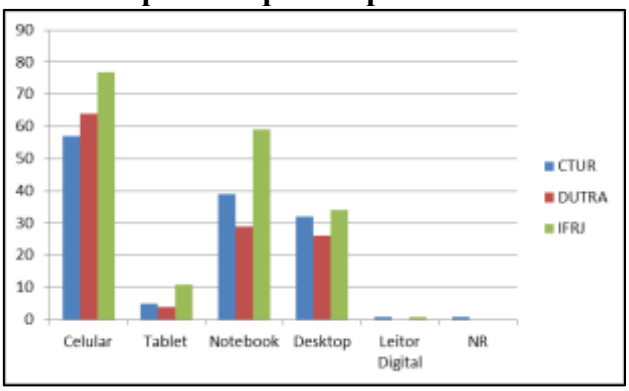
não ocorreu, pelo menos não do mesmo modo e com a mesma intensidade, entre os alunos dos primeiros, do segundo período e do primeiro ano da rede federal.

Embora neste caso específico a demanda em si não seja um dado objetivo que nos permita relacioná-la diretamente ao não entendimento das questões – assim como a sua ausência não indicaria que as questões foram de fato entendidas – sua maior presença entre os alunos da rede pública estadual parece indicar uma postura muito menos autônoma por parte destes alunos que se percebem como tendo dificuldades.

Em relação aos dados tabulados, apresentaremos a seguir um recorte do conjunto de questões presentes nos questionários.

Observamos que nas três escolas o celular é o artefato digital mais utilizado para a realização das atividades escolares. Os notebooks e os desktops ocupam respectivamente a segunda e a terceira posições. A complexidade dos modernos aparelhos celulares – *smartphones* – juntamente com a sua mobilidade permitem explicar esta maior presença entre os jovens. O celular é usado não apenas para estabelecer comunicação com os pares para o planejamento das atividades escolares, para tirar dúvidas sobre conteúdos, leitura de e-mail dos professores. Ele também funciona como um repositório de diferentes arquivos relacionados ao universo da escola: apresentações, apostilas em PDF, fotos dos conteúdos das lousas, notas de alas, etc.

Gráfico 1. Aparelho que usa para estudar em casa



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao uso do celular e do notebook ou do desktop, artefatos culturais de uso mais recorrente, permanece uma questão: há diferenças entre os seus usos? Quais os tipos de atividades são mais realizadas através do celular? Quais são aquelas que são mais desenvolvidas no notebook ou mesmo no desktop? Por quê? Estas questões serão exploradas na etapa da realização das entrevistas.

Outro dado que nos chama a atenção é a frequência com a qual os alunos realizam postagens de texto e de imagens nas redes sociais (o gráfico 2 representa os dados relativos a frequência das postagens de imagens). A observação destes dados nos permite repensar a imagem recorrente do jovem como alguém que está constantemente acessando conteúdos nas redes sociais, alguém que não desgrudaria os olhos das telas.

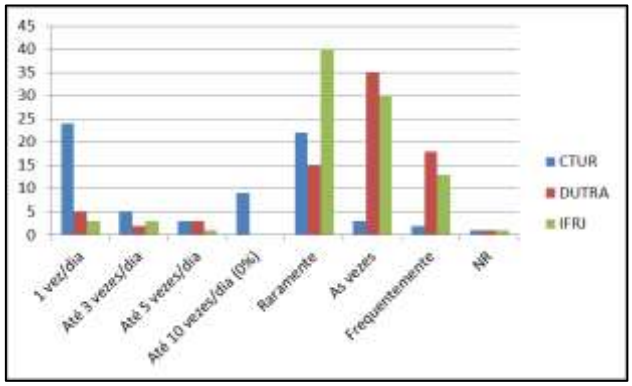
Não queremos negar aqui a relação intensa que os jovens desenvolvem com as denominadas novas telas. Apenas refletir de modo mais crítico sobre esta imagem de senso comum de um jovem que usa de modo “selvagem” estes aparatos digitais. Combater este imagem de senso comum é de extrema relevância. Ela acaba por estabelecer um denominador mínimo comum a partir do qual, por exemplo, a escola passa a interpretar seus jovens e, como consequência, muitas de suas práticas são referenciadas

por este modelo construído em bases totalmente subjetivas e com grande grau de moralização.

Repensar os usos que os jovens fazem destes aparatos digitais a partir daquilo que efetivamente ocorre em seu cotidiano é abrir caminho para pensar a juventude a partir de novas bases, possibilitando reconhecer a positividade de um grande número de suas ações.

Ainda no que diz respeito a esta imagem comum de um jovem que não desgruda o seu olhar das telas, uma outra questão é o modo através do qual nossos jovens se relacionam com estes artefatos digitais seja como consumidores ou produtores.

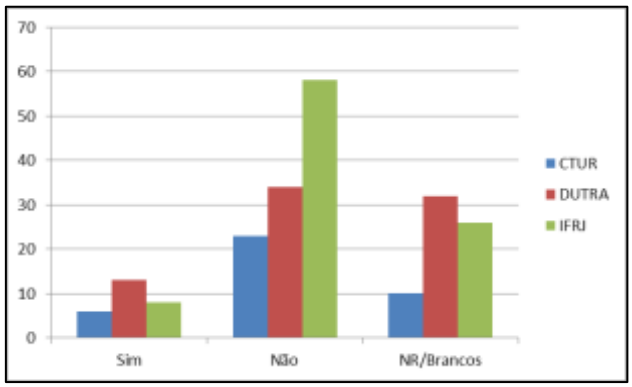
Gráfico 2. Com qual frequência realiza postagens de imagens?



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntamos aos jovens da pesquisa se possuem algum canal autoral – o que implicaria na criação de conteúdos pelos próprios jovens para alimentas seja um canal no *Youtube*, ou em blog, ou uma página – observamos um índice muito pequeno de respostas positivas.

Gráfico 3. Possui uma página de conteúdo autoral, canal, etc.



Fonte: Dados da pesquisa

Na verdade este é um tema de extrema relevância, pois sabemos que as redes telemáticas têm um enorme potencial para um tipo de comunicação diferente da tradicional comunicação de massa. De modo simplificado, esta última tem como uma de suas caraterísticas principais um tipo de comunicação centrada em um polo emissor, que difunde conteúdos para uma grande contingente de indivíduos, ou um público. As redes

telemáticas possibilitam um tipo de ampliação das instâncias produtoras[1], trazendo o potencial de uma comunicação de todos para todos.

Embora as redes possibilitem a produção deste conteúdo autoral há que se verificar com maior precisão as razões pelas quais em nosso universo de pesquisa um número significativo de jovens não tem um perfil de produtores.

Tais dados apontam para um perfil de uso que se dá muito mais pela replicação de conteúdos já existentes do que pela produção e divulgação de um conteúdo próprio. Neste sentido, na etapa das entrevistas, buscaremos compreender se esta replicação se faz a partir de algum critério.

Conclusões

Os dados aqui apresentados são dados preliminares, colhidos durante a etapa inicial de realização da pesquisa. A utilização, na primeira etapa da pesquisa, de metodologias quantitativas não teve como objetivo estabelecer uma amostra que fosse representativa.

Nossa preocupação maior foi com a obtenção de informações que nos permitissem conhecer melhor o perfil desses alunos em termos de determinados aspectos e, a partir deles, poder elencar elementos para nortear a realização das entrevistas. Nelas poderemos explorar com maior acuidade a dimensão dos usos e dos significados.

Uma questão metodológica básica, mas que merece ainda assim ser citada aqui, é a de que mesmo durante a realização de coleta de dados de cunho mais quantitativo, devemos estar atentos ao contexto no qual se desenvolve a pesquisa. Neste sentido, a observação do espaço, da forma através da qual os sujeitos interagem, o processo de preenchimento dos questionários, a interação entre pesquisadores e demais atores implicados no processo de realização de pesquisa (professores, diretores, funcionários) é utilidade. O ideal é sempre ter em mãos um caderno de campo.

Os dados colhidos, que abrangem outras dimensões, já nos permitem refletir com maior cuidado sobre um conjunto de percepções relativas às relações aos jovens com as tecnologias e as práticas a elas associadas, evitando tanto o pessimismo quanto o otimismo exagerados. Afinal, como bem lembra Santaella, *(...) alimentar pensamentos capazes de descobrir o que a realidade, por mais nefasta que pareça, também apresenta de positivo e promissor é uma maneira de agir no mundo de modo a contribuir para que seu lado razoável cresça e prevaleça* (Santaella, 2013. p.22)

Referências Bibliográficas

Canclini, N.G (2008). *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras.

Certeau, M. (2004). *A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer*. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Chartier, R. (1998). *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora UNESP.

[1] Ao falar em possibilidade chamamos a atenção para o cuidado em não naturalizar esta característica proporcionada pelos novos meios de comunicação.

Chartier, R. (2001). *Cultura escrita, literatura e história*: *conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED.

Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.

Chartier, R. (2003). *Formas e sentido: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Chartier, R. (2004). *Leituras e leitores na França do antigo regime*. São Paulo: UNESP.

Chartier, R. (2007) *Inscrever e apagar*. *Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)*. São Paulo: UNESP.

Dayrell, J., Moreira, M.I.C. & Stengel, M (Orgs.). (2011). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas.

Guiddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.

Machado, A. (2001). *O quarto incoclastmo.* Rio de Janeiro: Contracapa.

Martín-Barbero, J. (2004). *Os exercícios do ver*: *hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC São Paulo.

Martín-Barbero, J. (2014). *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto.

Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço:* o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulos.

Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua*: *repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Papirus.

Recurso informacional digital distribuído pelo Ministério da Educação em curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para uso didático

Maria Aparecida Rodrigues de Souza
Instituto Federal de Goiás, Brasil
maria.souza@ifg.edu.br
Carmencita Ferreira Silva Assis
Instituto Federal de Goiás, Brasil
carmencita.assis@ifg.edu.br

Na sociedade da informação e do conhecimento os recursos didáticos disponíveis aos alunos em instituições de ensino público, que ofertam ensino médio, para apoio ao ensino-aprendizagem, devem ir além do livro impresso (Rossini & Gonzalez, 2012; Lanzi, Vidotti & Ferneda, 2013). Isso, devido às tecnologias digitais de informação e comunição possibilitarem mecanismos de maior alcance de interação, de pesquisa e de acesso à informação de maneira diferenciada, com impacto na geração de novos conhecimentos. A utilização de recursos educacionais abertos com conteúdos e informações potencializa o ensino-aprendizagem de forma diferente do material impresso (Carvalho, 2010) por exigir habilidades informacionais de quem acessa e de oferta de ferramentas tecnológicas por parte da instituição. Cabendo, assim, as escolas trazerem para os espaços das bibliotecas e salas de aulas recursos digitais para apoio ao ensino-aprendizagem. O artigo apresenta um estudo de caso (Triviños, 2013) realizado no acervo disponível em bibliotecas de instituições federais e também distribuído a estudantes de ensino médio. Dessa maneira, a comunicação tem por objetivo apresentar resultado da pesquisa de campo realizada acerca dos tipos de material informacional digital disponível nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) distribuídos pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para atender o ensino-aprendizado de estudantes de curso técnico integrado. O estudo de caso ocorreu por meio de análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, análise do Projeto Político Pedagógico 2012-2016 e da página eletrônica das bibliotecas pertencentes ao Sistema Integrado de Bibliotecas do IFG. Durante a investigação diagnosticou-se que o Ministério da Educação distribuiu aos alunos livros didáticos de Inglês e Espanhol contendo CD-Rom, por meio do PNLD. E, que nenhum material digital foi incluído nos acervos das bibliotecas do IFG, oriundos do programa que se configurasse digital.

Palavras-chave: Recurso didático; material digital; ensino integrado

Introdução

O artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa de campo realizada para doutoramento em Educação acerca dos materiais didáticos

disponibilizados em escolas públicas de ensino médio. A pesquisa de campo foi realizao no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Esta distribui livros didáticos para atender o ensino-aprendizado de estudantes de curso técnico integrado, em sala de aula por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outro Programa Nacional contemplado pela instituição de incentio à leitura é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Ambos são programas do governo brasileiro. Dentre esses dois programas propomos investigar se há política de fomento de disponibilização de recursos informacionais digitais aos/às estudantes de ensino médio.

Os recursos informacionais utizados no âmbito escolar são considerados material educativo digital. Esses, segundo Falkembach (2005), são recursos que podem ser desde pequenas atividades realizadas via computador ou ainda livros eletrônicos, jogos, simulações, histórias em quadrinhos ou desafios propostos aos alunos, como forma de incentivar o ensino e a aprendizagem da leitura.

No Brasil as políticas públicas de incentivo à leitura por meio do PNBE têm por finalidade inserir os alunos de escolas públicas no universo da cultura letrada durante o processo de formação escolar (MEC, 1999). Esta é uma proposta que visa a mudança, histórica e social, por meio do acesso livre aos bens e serviços culturais a todo estudante de escola pública.

Outro programa brasileiro que dá acesso ao livro e a leitura para o estudante de escola pública de ensino médio é o PNLD. Esse se restringe aos conteúdos da grade curricular estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) e especificado nos *Parâmetros curriculares da educação básica* (MEC, 1999). Nas políticas educacionais brasileiras da educação básica são garantidas que todo aluno de escola pública deve receber um livro didático para cada disciplina do núcleo comum.

Ambos programas, PNBE e PNLD, têm como política comum à democratização do acesso as fontes de informação (Carvalho, 2010), seja para leitura, realização de atividades escolares e pesquisa ou para apoio pedagógico. Estes recursos informacionais, de base literária e didático, são disponibilizados pelo MEC em escolas públicas de educação básica.

Apresentamos por problema de estudo: as políticas educacionais brasileiras garantem aos alunos de escola pública de ensino médio o acesso a materiais didáticos e literários no formato digital?

Ao responder a essa pergunta objetivamos identificar dentre os materiais recebidos, por uma instituição pública, a serem distribuídos e/ou disponibilizados na biblioteca da escola, para uso do estudante de curso técnico integral e integrado ao ensino médio, quais podemos definir como digital.

1. Programa do livro didático e literário no Brasil

Na educação contemporânea é inadmissível ignorar a presença de tecnologias digitais no contexto escolar. Vivemos na era dos nativos digitais (Lanzi, Vidotti & Ferneda, 2013). Nesse sentido, justifica-se este estudo visando analisar em que medida o governo brasileiro, por meio do MEC, oportuniza o acesso aos recursos informacionais digitais em prol do ensino-aprendizagem, da leitura e da pesquisa.

No Brasil, os programas PNBE e PNLD, têm como objetivos oferecer, as escolas públicas de educação básica, obras literárias e didáticas, além de materiais de apoio ao trabalho docente, como dicionários e livros paradidáticos. Esses programas oferecem os recursos informacionais de forma sistemática, regular e gratuita (Salém, 2017).

O PNBE nasceu no final dos anos 1990. Para Regina Zilberman, especialista em literatura e conselheira para o Movimento por um Brasil Literário (Moreira, 2017), o PNBE foi o principal programa de literatura já executado no país. O PNBE tem por política governamental a distribuição de obras literárias e paradidáticas às bibliotecas para uso dos/das estudantes e professores das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

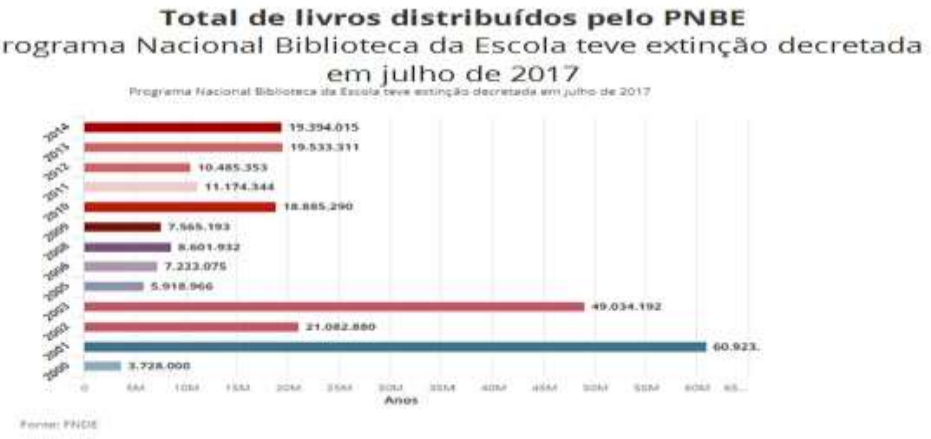
O PNBE, desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio.

Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Os materiais são enviados à escola pelos serviços de correios.

Para o Ministério da Educação, a apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura (Figura 1) tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores (Brasil, 2017).

Figura 1. Dados de distribuição de livros do PNBE



Fonte: Moreira (2017)

Governo Federal está desde 2014 sem comprar livro de literatura para as escolas públicas. O material era selecionado pelos avaliadores do MEC. Em 2017 o programa foi

interrompido (Moreira, 2017). PNBE extinto julho 2017 e Edital de dezembro 2017 publicado pelo MEC unificou os dois programas PNBE e PNLD

Desde o inicio da distribuição dos livros do PNBE, em 2000, vem ocorrendo uma diferenciação no quantitativo do número de livros entregues às escolas. Para 2017 foi decretado pelo governo a extinção desse programa. O primeiro passo na elaboração de um substituto para o PNBE foi a edição do decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Foi decretada uma nova reformulação para os dois programas. A proposta do governo é a junção desses transformando em um único com a seguinte nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD).

Segundo o portal do MEC o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo PNBE. Com nova nomenclatura, o PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Antes dessa proposta de junção de programas, o PNLD se constituía em distribuição somente de livros didáticos para as disciplinas do núcleo comum.

PNLD foi criado desde 1929 e implantado no ensino médio em 2005 e concretizado em 2008. Esse programa disponibiliza material impresso, com exceção das disciplinas dos livros de Inglês e Espanhol e EJA que trazem um CD-Rom para complementar o ensino.

Para aquisição de todos os materiais fornecidos pelos programas PNLD e PNBE passam por duas etapas. Na primeira etapa feita pelo MEC, através de Chamada Pública as editoras inscrevem os materiais a serem avaliados; que através de chamada pública as instituições públicas participam desse processo para a composição de avaliadores para a escolha dos materiais segundo padrões definidos em editais. Após as avaliações são feitos guias didáticos para que os professores definam quais livros/materiais serão adotados pelas instituições a qual trabalham. Na segunda etapa: a compra e a distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

Desse modo, “conhecer essas políticas faz-se importante no que tange à obtenção de recursos para variados fins, como a ampliação do acervo, projetos culturais e capacitações da equipe” (Rasteli, 2013, p. 68).

Segundo o governo, a partir de 2017 os livros do PNLD passariam a ser digitais gradativamente. Porém isso não aconteceu. As mudanças políticas influenciaram as últimas mudanças dos programas assistencialistas do governo.

Para Cavalcante (2010, não paginado), “nos últimos anos intensificaram-se as discussões sobre o enfoque assumido pelo poder público sobre as políticas públicas de leituras e acesso à informação”. Isso nos permite identificar, por intermédio do PNLD e do PNBE, enquanto políticas educacionais de acesso ao livro e à leitura, tem proporcionado de alguma maneira o acesso a conteúdos digitais por esses programas.

2. Metodologia utilizada

Em relação aos procedimentos metodológicos visando à coleta e à análise de dados, optou-se pelo estudo de caso com abordagem qualitativa. Para Triviños (2013), a pesquisa por meio de estudo de caso possibilita destacar o significado do comportamento do indivíduo ou de uma organização.

O estudo de caso ocorreu por meio de análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, análise da plataforma Sistema do material didático (SIMAD) e da página eletrônica das bibliotecas pertencentes ao Sistema Integrado de Bibliotecas do IFG.

O IFG é composto por 14 câmpus. Desse universo selecionamos o Câmpus Goiânia para análise dos recursos informacionais recebidos pelo PNBE e PNLD. A escolha se justifica por ser o Câmpus com maior número de alunos matriculados em curso técnico integrado ao ensino médio, um total de aproximadamente 630 alunos. São oferecidos no Câmpus Goiânia os seguintes cursos técnico integrado ao ensino médio: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical, Mineração e Telecomunicações (IFG, 2018).

3. Análise e discussão

É bem verdade que uma mudança de paradigma educacional está em andamento e que está levando à contenção quanto ao papel central do livro didático tradicional. No entanto, nada sugere que os recursos digitais vão ocupar esse papel central (Moeglin, 2005).

Um dos referenciais que encontramos acerca da importância da disponibilização de material digital em escolas públicas são as pesquisas realizadas por Rossini & Gonzalez (2012). Em seu artigo *Recursos educacionales abiertos: prácticas colaborativas y políticas publica*, reúne artigos e entrevistas que abordam as possibilidades trazidas pela ampliação do acesso à internet, através de diversos dispositivos, para a melhoria da educação. Enquanto alguns autores defendem a educação fora dos muros das escolas, outros relacionam a aplicação destes recursos dentro da sala de aula convencional

Dos recursos informacionais didáticos, paradidáticos e literários recebidos pelo IFG, para atender aos alunos de ensino médio, englobando os cursos técnicos e integrado e educação de jovens e adultos, destacamos três pontos que nos ajudaram a compreender esses objetos.

O primeiro se refere ao controle de distribuição desses materiais pelo Ministério da Educação por meio do SIMAD (Brasil, 2018). Essa plataforma facilita e torna transparente para a sociedade o que tem chegado em cada escola. Por meio dele podemos identificar o tipo de material destinado a cada nível de ensino e área do conhecimento.

Ao consultar no SIMAD os materiais que o IFG Câmpus Goiânia recebeu, no período de 2012 a 2016 (Tabela 1), dos programas PNLD e PNBE, encontramos oito tipo de recursos informacionais.

Tabela 1. Recursos informacionais didáticos, paradidáticos e literários recebidos pelo IFG

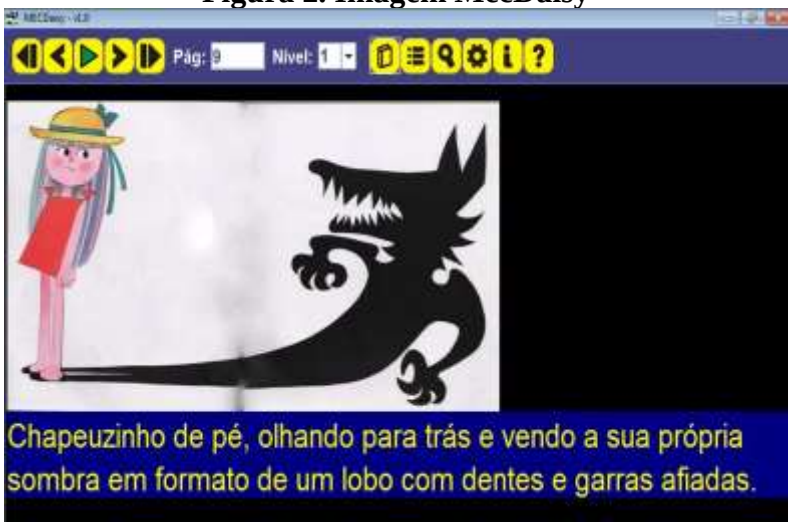
2012	2013*	2014	2015 -2016
EJA (25) 2 tipos	Acervo 1,2,3	Periódico (8)	Livros didáticos
tablets	Obra referência	EJA (1B e 2B) paletização	
Livros didáticos	Periódico (8)	Livros didáticos	
	Mecdaisy		

Fonte: SIMAD (2017)

Os periódicos, livros paradidáticos e literários foram inseridos no acervo do Sistema Integrado de bibliotecas do IFG, com acesso ao catálogo eletrônico (sophia.biblioteca.ifg.edu.br). Ao consultar o sistema podemos perceber que está condizente com demonstrativo de envio pelo SIMAD até 2014.

Um material que nos chamou a atenção foi o software MecDaisy (material de inclusão). O Ministério da Educação lançou o Mecdaisy como um aplicativo de solução tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão Daisy. O software foi desenvolvido por meio de parceria com o NCE/UFRJ - o Mecdaisy (Figura 1) possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado.

Figura 2. Imagem MecDaisy



Fonte: MEC (2018)

Ao analisar o material didático recebido dos programas PNLD e PNBE pelo Câmpus Goiânia, identificamos três tipos de materiais em formato virtual: CD-Rom, audiolivros e software. Desses somente o software MecDaisy provem o acesso pela

internet. No entanto, não houve divulgação do software em âmbito geral, por ser um material específico para portadores de necessidades especiais.

Os mesmos livros didáticos distribuídos pelo governo federal são adotados por escolas privadas. Entretanto, para baratear o valor do investimento no material compro, o governo não adquire o livro com direito de acesso ao conteúdo multimidia pelo aluno e pelo docente. Já a pessoa que compra o mesmo material, diretamente da distribuidora, recebe por vantagem o código de acesso ao conteúdo multimídia (Figura 3).

Figura 3. Código de acesso ao conteúdo digital

Fonte: Livros didáticos publicados pela FTD.

Dos estudos concluímos que novas alterações foram dispostas pelo governo a partir de julho 2017, havendo unificação entre os dois programas, com alteração no período de trienal para quadrienal. No tocante material digital nada é mencionado no documento que venha ampliar o acesso dos alunos e docentes aos recursos informacionais digitais.

Última compra do PNBE em 2014 a partir daí o IFG não recebeu nenhum material oriundo do programa, nem impresso e nem eletrônico, muito menos, digital, para uso didático.

3. Conclusão

Durante a investigação diagnosticou-se que o MEC distribuiu aos alunos do IFG livros didáticos de Inglês e Espanhol contendo CD-Rom, por meio do PNLD. E, também, foram incluídos nos acervos das bibliotecas do IFG, oriundos do programa PNBE audiolivros. Esses materiais não se enquadram em recursos informacionais digitais na concepção de Rossini & Gonzalez (2012), pois os alunos e nem os professores não tem acesso ao material por meio da Internet. O único que permite a navegação pela internet são os materiais de tecnologia MecDaisy.

A inexistência de material didático digital adquirido pelo governo federal abre possibilidade para que o professor construa seu próprio material. No entanto, é necessário

incentivo aos docentes por meio de recurso tecnológico, financeiro e capacitação em recursos educacionais abertos para que isso ocorra.

Referências Bibliográficas

Carvalho, A. M. G. (2010). *Apropriação da informação. Um olhar sobre as políticas públicas sociais de inclusão digita*l. 169 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

Cavalcante, L. E. (2010). Cultura informacional e gestão de bibliotecas públicas municipais: competências e usos da informação. In *Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação*, 11., Rio de Janeiro.

Falkembach, G. A. M. (2005). Concepção e desenvolvimento de material educativo digital. *Novas Tecnologias na Educação,* 3, 1–15.

Fernandes, C. R. D., & Cordeiro, M. B. S. (2012). Os critérios de avaliação e seleção do PNBE. Um estudo diacrônico. *Revista Educação, 3*(3).

Instituto Federal de Goiás (2018). *Guia de cursos*. Recuperado de http://cursos.ifg.edu.br/local/CP-GOIANIA/campus.

Governo federal seguirá sem entrega de novos livros. (s.d.). Recuperado de https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml.

Lanzi, L. A. C., Vidotti, S. A. B. G., & Ferneda, E. (2013). *A biblioteca escolar e a geração de nativos digitais. Construindo novas relações [recurso eletrônico]*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Ministério da Educação e Cultura. (2009). *UCA Projeto um computador por aluno. Formação Brasil*. Brasília, DF.

Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). *Diário oficial da União*, Seção I, p. 8.519.

Ministério da Educação e Cultura. (s.d.). *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao.

Moeglin, P. (2008). The textbook and after. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen, & M. Horsley (Eds.), *Caught in the web or lost in the text book? Eighth Internacional Conference on Learning and Educational Media* (pp. 15-35). IARTEM. Recuperado de https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf.

Moreira, A. (2017). *Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas.* Recuperado de https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml.

Queiroz, S. P. (2014). O livro didático na biblioteca escolar. Contradições no sujeito discursivo. *Caderno Ed. Tec. Soc., 7,* 386-395.

Rasteli, A. (2013). *Mediação da leitura em bibliotecas públicas*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Rossini, C., & Gonzalez, C. (2012). REA o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In B. Santana, C. Rossini, & N. L. Pretto. (Orgs.). *Recursos **e**ducacionais abertos. Práticas colaborativas e políticas públicas.* Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. Recuperado de <http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/rea-na-educacao-basica-a-colaboracao-como-estrategia-de-enriquecimento-dos-proces%C2%ADsos-de-ensino-aprendizagem/>.

Salém, J. (2017). *MEC retira das universidades avaliação: mudança favorece Escola Sem Partido*. Recuperado de https://searadionaotoca.blogspot.com.es/2017/11/joana-salem-alerta-mec-retira-das_10.html.

Santos, A. I. (2012). Educação Aberta. Histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In B. Santana, C. Rossini, & N. L. Pretto. (Orgs.). *Recursos Educacionais Abertos. Práticas colaborativas e políticas públicas* (pp.71-89). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.

Triviños, A. N. S. (2013). *Introdução a pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

O compartilhamento na rede social: Facebook e processos da construção da identidade

Cínthia Oliveira Demaria
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
cikademaria@gmail.com

A atual organização social é caracterizada pelos novos meios de comunicação digital, que ultrapassam fronteiras geográficas e sociais. O sucesso das redes sociais digitais é fruto de um contexto mercadológico, que reflete aos novos bens de consumo – como celulares e internet de ponta, ao mesmo tempo em que acompanha a rotina humana cada vez mais objetiva, que anseia pela praticidade e economia de tempo. Além de serem promotoras de suas próprias ideias nas redes sociais, as pessoas também compartilham ideias de outras em seus próprios perfis, em busca de visibilidade – que também pode ser compreendido por *likes* (ou curtidas). Mas qual é o real motivo do compartilhamento de postagens de outras pessoas? Em que ponto ele constroi a identidade do sujeito? Tornar público o pensamento de uma outra pessoa diz sobre o processo da formação da própria identidade? Esse trabalho busca essas respostas por meio de uma pesquisa divulgada no Facebook, maior rede social do mundo, com os usuários desta mídia, sobre os motivos pelos quais eles compartilham ideias em seus próprios perfis públicos.

Palavras-chave: Redes Socais, Identidade, Facebook.

Introdução

A discussão sobre os novos padrões de relacionamento, comunicação e formação de grupos na internet tem sido pauta em assuntos relacionados à organização social moderna. Em meio ao acesso desenfreado às Redes Sociais Virtuais através de celulares e computadores, a informação sem fronteiras segue uma lógica de interações que mistura sujeitos e empresas em uma rede de compartilhamento infinita.

O objetivo deste trabalho é investigar os motivos que levam os sujeitos a compartilhar postagens no Facebook, tendo em vista a presença de assuntos diversos, em uma mídia em que o usuário é o produtor de conteúdo e escolhe na sua própria página, o que é ou não interessante para os seus 'leitores'.

Assim, pretende-se identificar as características das postagens (conteúdo, texto, foto, vídeo ou link) que levam os sujeitos a compartilhar conteúdos em seus perfis pessoais, tais como: religião, assuntos pessoais, política e economia. Complementar a esta análise, serão estudas as expectativas criadas a partir de um compartilhamento em relação à popularidade/visibilidade, status e pertencimento a um determinado grupo social, cultural e econômico, o que nos leva a questionar os processos de construção de identidade nesse contexto virtual interacional.

Por ser um tema emergente por possibilitar novas formas de relacionamento entre as pessoas no mundo contemporâneo, a Psicologia ainda carece de pesquisas que entendam e analisem o comportamento dos usuários em uma mídia instantânea e

simultânea, que exige a cada dia mais, o tempo de quem usa. No entanto, os estudos relacionados às Redes Sociais como o Facebook, já são realizados com maior intensidade, pelas áreas de Comunicação Social e Marketing. Isso foi constatado quando da pesquisa em sites acadêmicos tais como Scielo e Pepsic, dentre outros.

Há sete anos o Marketing Digital[1] praticado na Internet e a forma com que as pessoas se engajam na rede tem sido meu objeto de trabalho. Desde a graduação em Comunicação Social, o culto às celebridades instantâneas, e o universo da 'arte biográfica' que gira em torno do contexto de narrar a vida, pautam meus estudos. Em 2008, para a conclusão do curso de jornalismo, falei sobre "O cinema e a reconstrução do personagem: estudo sobre a reapropriação da celebridade Kurt Cobain a partir do filme Last Days (2005)". Em 2009, escrevi sobre "A morte do personagem midiático: um estudo sobre Kurt Cobain na revista Rolling Stone Brasil, 15 anos após o seu suicídio", em um artigo científico de conclusão de curso de pós graduação.

Durante a minha trajetória profissional, trabalhei com grandes marcas como Ricardo Eletro, Usiminas, Fiat e o Escritório de Prioridades Estratégicas do Governo de Minas Gerais, como Analista de Mídias Sociais e Comunicação na Internet.

Olhar os números das Redes Sociais em 2013 ajuda a reforçar a relevância do tema. A pesquisa F/Radar, idealizada pela F/Nazca Saatchi & Saatchi em parceria com o Instituto Datafolha, entrevistou pessoalmente 2.236 pessoas, com 12 anos ou mais, de todas as classes sociais. Os dados correspondem a maio de 2013. Segundo a pesquisa, os internautas somam mais de 84 milhões de brasileiros – ainda segundo a pesquisa, há uma estimativa de mais de 157 milhões de brasileiros com mais de 12 anos em 2012, o que significa dizer que pelo menos metade da população com mais de 12 anos está usando a internet.

Para compreender este universo, a pesquisa a seguir pretende utilizar a maior Rede Social mundial deste momento, a norte-americana Facebook. Tendo em vista a caracterização desta como uma das maiores e mais promissoras empresas de investimento financeiro (inclusive com ações na Bolsa de Valores), justifica-se observar o tipo de interação que é feita hoje por empresas e pessoas simultaneamente.

Uma prática bastante comum nesta é rede é a de compartilhar conteúdos para que outras pessoas possam ter acesso a eles. O compartilhamento é uma prática de replicar a informação que aparece através de uma pessoa (outro usuário) ou *Fan Page*[2] que o sujeito escolhe acompanhar em sua rede social. É diferente de publicar um conteúdo de sua própria autoria, mas dar visibilidade a um conteúdo já publicado por outrem.

Assim, esse trabalho pretende investigar esse fenômeno através de uma análise da rede social virtual Facebook e a lógica de interações envolvida na dinâmica de relacionamento, e compreender o ato do compartilhamento como uma das facetas relativas à construção de identidade do sujeito. Posteriormente, através de uma entrevista com os próprios usuários, pretende-se identificar as razões pelos quais eles compartilham e qual é a característica do conteúdo compartilhado, relacionando-o com objetivos de consumo, políticos, religiosos, dentre outros.

O universo da pesquisa foi o Facebook. A metodologia utilizada para acessar os usuários desta rede baseou-se em uma amostragem de 83 questionários aplicados pela ferramenta online Google Docs e replicado no perfil do próprio Facebook da autora. A

[1] O marketing digital traduz ações de Marketing voltada para os meios digitais, como sites, redes sociais e correio eletrônico.

[2] Página corporativa do Facebook, utilizada para empresas ou serviços. De acordo com o tutorial da própria Rede Social, esta é diferente do perfil, onde os usuários podem ter amigos. A interação é feita por meio de "Curtir" uma página.

participação foi voluntária e aberta na rede junto com um texto convidativo “Clique aqui para responder ao questionário”. Ele ficou disponível no período de 29/09/2014 a 07/10/2014.

1. Redes Sociais: padrão de comunicação e interatividade

Rede social é um conceito antigo, originado muito antes da discussão sobre redes sociais virtuais, emergentes no século XXI. Ele está antes disso, relacionado às interações sociais, aos grupos, às relações entre as pessoas e elos sociais criados em comunidades.

Para Olivieri (2000), o conceito de interações sociais significa ações recíprocas entre indivíduos, que são necessárias para a organização de um determinado espaço. As interações sociais podem ser entendidas também como estabelecimento de relações entre os indivíduos, ou seja elas são relativas a “misturas” de pensamentos e ações entre sujeitos, por meio de várias maneiras e diferentes formas de linguagem.

É fato que a idade, classe social e gênero podem ser determinantes para o tipo de relação que vai acontecer, independente da rede. Entretanto, mais importante que isso, os comportamentos e opiniões ali expostos podem atravessar características individuais, pois quando um ponto de vista é compartilhado, o apoio ou a repulsa dos membros vai além da identificação com o indivíduo propriamente. Ele pode pertencer ou deixar de fazer parte de uma rede, simplesmente por tornar público o que pensa. Um exemplo disso foi o debate político ocorrido nas redes sociais virtuais durante o período eleitoral no Brasil, em outubro de 2014, que dividiu os grupos não por classes, idade ou sexo, mas por posicionamento partidário.

1.1. Redes sociais online

As primeiras redes sociais online surgiram em meados de 1990, quando a internet começou a se popularizar. Segundo a pesquisadora Gabriel (2011), anteriormente a banda larga[1] a tecnologia não favorecia o “estar conectado” e a experiência era limitada. Hoje, além da banda larga física vivenciamos a disseminação da banda larga móvel tanto no Brasil como no mundo, o que potencializa a possibilidade de as pessoas estarem online o tempo todo.

Para a jornalista, professora e pesquisadora Recuero (2008), as redes sociais na Internet são redes de pessoas que estão interconectadas por sistemas que permitem que essas conexões sejam vias permanentes de informação. Assim, **mesmo quando não se está conectado à rede de computadores é possível receber informações que serão acessadas depois.**

Segundo Recuero (2008), as redes sociais representam gente, interação e troca social. As redes sociais dizem respeito às estruturas sociais formadas por pessoas ou organizações, essas por sua vez, partilham de interesses e/ou valores em comum.

As redes sociais têm adquirido importância crescente na sociedade moderna. São caracterizadas primariamente pela autogeração (podendo ser desenvolvida pelos próprios usuários) de seu desenho, pela sua horizontalidade e sua descentralização.

De acordo com Lévy (1996), o virtual seria um dos vetores fundamentais para a concepção de realidade e não algo fora dela. Para ele, há um movimento em direção ao

[1] Conexão por internet que permite ao usuário navegar com uma velocidade superior à internet discada. O acesso discado tem a velocidade de até 56 Kbps enquanto a banda larga tem velocidade mínima de 128 Kpbs.

virtual para além do campo da informática, que afeta amplos e diferentes segmentos sociais e existenciais.

Assim, podemos entender a virtualização como um processo inerente à condição humana, perpassando fenômenos técnicos, corpos, meios de comunicação, economia, processos sociais, dentre outros. O virtual, então, é não presencial, mas é presente, no sentido de existente, pois ele produz efeitos. Ele não é uma não realidade; destarte, ele não é falso, não se define em oposição àquilo que é real. Ele não se opõe ao real e sim, ao atual. Assim, opor o real ao virtual é um engano, pois o virtual é um acontecimento na ordem dos incorporais; ele é força produtiva, efetiva, sendo assim real na sua dinâmica e dimensão próprias.

1.2. O Facebook

Apesar de permitir uma navegação didática, que utiliza de ícones visuais e termos coloquialmente assimilativos, o Facebook é uma rede complexa, com inúmeras possibilidades. A começar da diferença do uso por perfis de pessoas e empresas (também chamados de Fan Pages). Um oferece todos os tipos de interação como comentários, adicionar novas pessoas, participar de grupos etc, caracterizados, segundo o tutorial do próprio Facebook, como relações interpessoais. As páginas administradas por empresas, por sua vez, tem uma limitação onde só é possível ter fãs (e não amigos). O objetivo desta separação é oferecer uma barreira publicitária que possa ser inconveniente para o próprio usuário caso um perfil empresarial queira participar de um grupo, por exemplo, e ficar se auto promovendo o tempo inteiro.

Mais do que o veículo que publica, o usuário que compartilhou é que passa a ser fonte para os amigos que veem a publicação. Apesar da quantidade de atualizações, o Facebook não é uma rede para discussões muito profundas, mas de debates mais efêmeros e instantâneos. O Feed de Notícias é um espaço disputado, onde um bom texto de um jornal disputa atenção com a foto de família que alguém acabou de publicar. A publicidade dessas relações pessoais, possibilitadas inclusive pela tecnologia do consumo, ganham a preferência e a audiência da rede.

2. O compartilhamento e a identidade

Hall (2006) discute três concepções diferentes de identidade: sujeito iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós moderno.

O primeiro é uma concepção individualista baseada em um ser humano centrado, unificado, racional, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior imutável. O essencial do eu era a identidade de uma pessoa. A ideia de sujeito sociológico, por sua vez, diz que o interior não é autônomo o suficiente e que é construído na relação com outras pessoas. De acordo com o mesmo autor, nessa visão a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Já o sujeito pós moderno, segundo Hall (2006), representa aquele que não tem uma identidade única e estável, mas fragmentada, composta por várias outras identidades formadas continuamente pelos sistemas culturais definidos historicamente e não biologicamente.

A partir da definição de Hall (2006), pode-se notar nas redes sociais online, o sujeito pós moderno, com uma identidade plural e instável, permeada por várias culturas – a começar pela comunicação sem limite de fronteiras físicas. O que o sujeito compartilha muda constantemente. Se ontem ele não se preocupava com política, hoje

não há mais como ele não se posicionar, devido a pauta pública estabelecida por outros usuários ou até mesmo a partir de uma discussão que permeia outras mídias tradicionais, como rádio, televisão e impresso.

Quando diz que a identidade do sujeito pós moderno não está unificada em um "eu coerente", Hall (2006) pode ser referenciado nas publicações feitas pelos usuários de redes sociais online. Enquanto o sujeito se classifica como alguém pacífico e paciente, na rede, ele pode se manifestar de diversas maneiras a partir de pontos de vista diferentes. Quando compartilha uma publicação de um terceiro, por exemplo, pode se posicionar, indiretamente, com uma opinião impositiva para aqueles membros de sua rede que discordam da sua maneira de pensar. Assim, sua identidade é multiplicada por diversas concepções, sendo coerentes ou não com o que ele se auto intitula.

3. Redes sociais e consumo

Guatarri & Rolnik (1996) afirmam que a cultura de massa produz indivíduos normalizados, articulados uns aos outros a partir de sistemas hierárquicos, de valores e de submissão dissimulados. Segundo os autores, essa cultura desenvolve uma subjetividade no nível de produção e consumo inconsciente. "É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade", afirmam. Os autores nos falam sobre uma subjetividade capitalística, sendo a cultura de massa o elemento fundamental. Para eles, esse movimento produz sistemas não interiorizados, ou como algo que deve ser preenchido, mas o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não se trata de uma produção de subjetividade individuada (subjetividade dos indivíduos), mas uma produção de subjetividade social, que pode-se encontrar em todos os níveis de produção e consumo.

O limite da subjetividade não está no indivíduo, o que há é uma produção de subjetividade coletiva. A fronteira da subjetividade vai ser determinada pelos modos contemporâneos de produção de subjetividade, deslocando a noção de uma subjetividade pertencente ao indivíduo, somente a ele, como aquilo que lhe é próprio.

4. Redes Sociais e a construção de perfis

Para Sibília (2008) o indivíduo que se expõe na internet tem o desejo de ser visto e tornar-se "celebridade" por um momento, com o objetivo primordial de alcançar visibilidade. Em virtude disso, a privacidade não é levada em consideração.

Birman (1998) caracteriza o que chama de "ideal de valores" do sujeito moderno na sociedade de espetáculo. Segundo ele, trata-se de uma exibição e de uma teatralidade onde os atores se inserem como personagens na cena social. O mesmo autor afirma que na sociedade pós moderna é possível assistir a uma exaltação do eu e a estetização da existência promovida pelos indivíduos. Há, segundo ele, uma performance para sedução do outro, a partir da exibição constante de si mesmo. Essa construção se faz pelo universo da imagem e promoção da mídia, criadora do imaginário social. De acordo com Birman (1998), a cena pública acompanha a imagem que não opõe o original e a cópia, pois ambos compõe o tecido social.

5. Metodologia

A pesquisa baseou-se em uma amostragem de 83 questionários aplicados pela ferramenta online Google Docs e replicado pelo Facebook.

A participação foi voluntária e aberta na rede junto com um texto convidativo "Clique aqui para responder ao questionário". Ele ficou disponível no período de 29/09/2014 a 07/10/2014. Como era de se esperar, a vida útil de uma publicação em Rede Social é de até 24h. Tendo em vista a quantidade de postagens em tempo real no Feed de Notícia dos usuários, rapidamente o post que continha o link da pesquisa ficou visível por pouco tempo.

A publicação do questionário obteve quatro compartilhamentos a partir do perfil autoral desta pesquisa. Como forma de reforçar o objetivo da rede, que também parte do pressuposto de uma construção colaborativa, os compartilhamentos obtidos foram voluntários e feitos principalmente, por estudantes de Psicologia que se identificam com a pesquisa e com o universo acadêmico.

5.1. Universo da pesquisa

O Facebook foi lançado em 2004 e é hoje, a rede social da internet mais popular do mundo. Em fevereiro de 2012, a rede somava mais de 845 milhões de usuários ativos, segundo dados divulgados pela própria empresa.

5.2. Análise de dados

Conforme já mencionado, embora o questionário aplicado via Google Docs tenha ficado durante nove dias no ar, a vida útil de visibilidade no feed de notícia dos possíveis participantes foi de apenas 24 horas. Em apenas um dia, recebemos as 83 respostas que totalizaram o número de respondentes. Depois disso não obtivemos mais nenhuma resposta durante os oito dias restantes.

5.3. Perfil dos respondentes

A maioria dos participantes foram mulheres, sendo que todos os respondentes têm um perfil no Facebook e a grande parte, tem entre 18 e 35 anos. Apesar dessa faixa etária, obtivemos um número mesclado de participantes, que envolveu desde um menor de 18 anos e quatro maiores de 55 anos, o que já indica que o pertencimento nesta rede independe do perfil etário.

Mais de 60% das pessoas disseram também participar de outras Redes Sociais além do Facebok, sendo na maioria a rede de fotos Instagram (www.instagram.com) e a rede Twitter, que permite a interação por postagem de textos curtos, de até 140 caracteres.

A maioria admitiu usar o Facebook principalmente para se informar com notícias ou acompanhar novidade de uma página que segue ou conversar com os amigos. Quando perguntados sobre o hábito de compartilhar postagens, 82% disse fazê-lo.

Dentre os motivos de compartilhamento, o objetivo de tornar público um posicionamento pessoal e a agilidade de reproduzir a informação foram as causas mais mencionadas. Palavras como incentivar um debate sobre um tema, tornar pública uma informação de utilidade para os amigos e ver se as pessoas se identificam com o que replicam também apareceram com frequência considerável. Ou seja, o compartilhamento sobre uma maneira de pensar para procurar saber quem também se interessa por aquela

discussão, ajuda a construir a identidade de quem compartilha e fortalece a rede de interesses em comum.

Dentre os que disseram que não compartilham, os motivos mais mencionados foram: o conteúdo que pode ser de interesse pessoal pode não interessar à minha lista de amigos e o acúmulo de coisas desinteressantes e fúteis.

80% dos entrevistados disseram compartilhar conteúdos que aparecem em suas linhas do tempo ao invés de buscar uma informação que julga relevante na página de um terceiro com objetivo de compartilhá-la. Quando não é o autor de uma publicação originada na pergunta *No que você está pensando?* - que aparece em uma caixa logo que o usuário faz login no Facebook, podemos considerar duas possibilidades: ou o usuário é mais passivo e prefere receber a informação ou a quantidade de atualizações da sua rede supera a atenção em ir atrás de um conteúdo específico.

6. Conteúdos compartilhados

Humor e notícia lideram a lista dos temas mais compartilhados. Fotos de amigos e parentes e conteúdo político seguem a lista. A política, por sua vez, é um tema que esteve em pauta nas Redes Sociais com mais frequência no período em que o questionário foi disponibilizado, devido às eleições presidenciais no país.

Apesar do período eleitoral, o posicionamento dos indivíduos em dizer que se interessam em compartilhar conteúdos desta natureza ou até mesmo notícias, por exemplo, indica que se posiciona em relação ao que lê, sendo para reforçar uma opinião ou mesmo para criticá-la. Independente do objetivo, replicar um conteúdo significa afixá-lo em seu próprio perfil. Portanto, o desejo de se parecer alguém informado ou assumir um perfil 'construtivo' para quem o acompanha também diz sobre a identidade. Como mencionou Stuar Hall, na cultura pós moderna não há uma identidade formada biologicamente, mas uma construção instável pautada pelo contexto.

Assim, ao compartilhar uma publicação de política em um momento eleitoral, por exemplo, faz com que o indivíduo se porte, naquela situação, como alguém interessado em discussões políticas. Ainda que isso não fizesse parte da identidade dele, no momento em que a rede discute o mesmo assunto, ele passa a assumir uma postura semelhante.

Quando perguntados sobre a motivação para compartilhar uma postagem no Facebook, 46% disse que pretende divulgar informações para outras pessoas. Em seguida, aparece a causa 'se posicionar em relação a algum tema ou discussão específica', o que provavelmente também esteja relacionado ao período eleitoral, onde as pessoas se posicionam a favor ou contra os candidatos.

Entretanto, o objetivo de reproduzir conteúdo para os amigos é uma constante, o que remete ao usuário que não apenas 'assiste' a uma informação, mas acrescenta e divulga, que é um dos princípios da interatividade e participação social na internet. Ainda sobre essa questão 11% disse que compartilha para associar sua própria imagem ao conteúdo compartilhado e 7% diz que pretende obter "Curtir" dos amigos e fortalecer a imagem em relação as opiniões que tem. Portanto, pensando na construção de redes, o indivíduo assim se comporta a partir do *feedback* que recebe de outros e pode modificar-se na medida em que assume identidades de alguém que colabora com a rede trazendo informações e passa a ser aceito por isso.

Em relação à expectativa pós compartilhamento, 57% espera que os amigos vejam o conteúdo compartilhado e 20% deseja que alcance o maior número de pessoas

possível, enquanto 31% não espera retorno algum. Ou seja, estes acompanham a lógica fluida e veloz do Facebook, podendo ser vistos como os sujeitos pós modernos, segundo Stuart Hall. São aqueles que não tem uma identidade única e estável, mas fragmentada, composta por várias outras identidades formadas continuamente pelos sistemas culturais definidos historicamente e não biologicamente. O indivíduo pode nem ser uma pessoa engraçada, mas quando compartilha esse tipo de conteúdo e espera ser visto pelos amigos assume esse papel naquele momento.

48% dos entrevistados afirmaram concordar parcialmente com a afirmação "Acredito que o conteúdo que eu compartilho no meu Facebook ajuda a reforçar a minha identidade perante meu círculo social", enquanto 39% disse concordar totalmente.

Foi perguntado aos entrevistados como eles definiriam um sinônimo de 'Compartilhar'. As palavras mais ditas foram: dividir, espalhar, informar, socializar, posicionar, interagir, conhecer, disseminar, opinar, ter voz, mostrar e expor ponto de vista. A discussão de redes encaixa-se perfeitamente nesse contexto, quando os entrevistados assumem que a interação e o compartilhamento são motivos para estarem ali, se relacionando com outras pessoas.

Da mesma forma, podemos dizer que apesar de integrar várias mídias e tentar ser um canal único de comunicação, o Facebook mantém ativo o princípio de ser uma rede social, onde quem compartilha é mais relevante do que a fonte do conteúdo compartilhado. É através dessa interação e a visão de "Compartilhar" que essas pessoas descrevem, que podemos assistir a rede acontecendo em sua essência. É nesta troca, portanto, que o indivíduo forma literalmente, o seu perfil na Rede Social.

Considerações Finais

Falar de redes sociais nunca foi tão relevante. O fenômeno que permeia a vida em sociedade agora acontece em frente aos computadores, tablets e celulares, o que apesar de seguir uma lógica capitalista, está muito longe de distanciar as pessoas. Nunca se viu uma rede com tanta interseção como se assiste agora.

Apesar de trabalhar há anos com essa ferramenta e com a Comunicação em um conceito de divulgação em massa para empresas, pensar o sentido do compartilhamento me faz rever toda a forma de interação na rede e reforça a hipótese de que não há participação descompromissada dos usuários. Quando compartilham, eles agregam valores aos seus perfis que estão publicamente visíveis aos amigos. Há, portanto, um processo de identificação e construção de identidade atrás de um reforço ocasionado do fenômeno de replicar uma informação.

Isso significa que as marcas, enquanto se posicionarem de forma publicitária simplesmente, jamais irão conquistar fãs. O engajamento e o interesse é humano e irá depor com o que o sujeito pensa. Atrás de uma atividade como curtir e compartilhar há um reconhecimento de si próprio e um desejo de dar visibilidade a um sentimento, forma de pensar e se posicionar em relação à rede. Durante a pesquisa recebi uma frase que representa bem o objetivo deste estudo: "*Não posto nada no meu Facebook para mostrar a quem pensa diferente que ele está errado. Posto para mostrar a quem pensa como eu que não está sozinho.*"

Referências Bibliográficas

Birman, J. (2001). *A psicopatologia na pós modernidade*. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação* (3 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Eco, U. (1976). *Apocalipticos e integrados.* São Paulo: Perspectiva.

Gabriel, M. 2011**.** *Conversando com computadores*. Interfaces de Voz na Web**.** Ed Melo.

Guatarri, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografia do desejo***.** Petrópolis: Editora Vozes.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Lévy, P. (1996). *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34.

Martelero, R.M. (2001). Análise das redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, *30*(1), 71-81.

Minayo, M. (2010). *Pesquisa social***:** *teoria, método e criatividade* (29 ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Síbilia, P**.** (2008). *O show do eu: a intimidade como espetáculo* (1 ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Olivieri, L. (2003). *A importância histórico-social das redes*: rede de informações para o Terceiro Setor. Recuperado de http://formacaoredefale.pbworks.com/f/A%20Import%C3%A2ncia%20Hist%C3%B3rico-social%20das%20Redes.rtf

Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet.* São Paulo: Sulina.

PesquisarCOM as tecnologias virtuais - novas modalidades de “estar-junto” na pesquisa-intervenção com o público jovem

Rayanne Suim Francisco
Faculdade Norte Capixaba de São Mateus.
rayannesuim@gmail.com
Gilead Marchezi Tavares
Universidade Federal do Espírito Santo
gileadmt.2014@gmail.com

O objetivo deste artigo é abordar uma linha analítica que compareceu na composição de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com jovens. Utilizamos a pesquisa-intervenção e seu manejo cartográfico como modos de fazer pesquisa que acompanham os fluxos de eventos, ideias, sentimentos, discussões, controvérsias, em um processo de intervenção no qual pesquisadores e participantes fazem juntos o trabalho, sem hierarquias de conhecimento, segredos em relação aos objetivos, procedimentos pré-estabelecidos etc., ainda que suas posições na situação e localidade em investigação sejam diferentes. A esta política de pesquisa chamamos de PesquisarCOM. Aos nos depararmos com a utilização frequente das redes sociais *facebook* e *WhatsApp* pelos jovens, fomos surpreendidos pelos dispositivos virtuais como novas modalidades de “estar-junto” com a juventude. Lançando mão de duas experiências em pesquisa com jovens usuários de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Rede de Assistência Social da Cidade de Serra (ES/BR), entendemos a constituição do campo “virtual” tecnológico como experiência de “estar-junto” em conexões que não possuem raízes, mas que vão se engendrando e produzindo afetos entre corpos resistentes a práticas de controle e vigilância. Os dispositivos tecnológicos virtuais interpelam nossos modos de cuidar uns dos outros, convocando-nos a pensar o “estar-junto” a partir da constituição de um *hipercorpo*: corpo hiperconectado e hiperarticulado. Corpo “eu-outro”, dado a uma constituição partilhada e coletiva, que rompe as barreiras de um corpo organizado por meio de um saber biológico em direção à infinita invenção de um corpo-devir: controverso, provisório, povoado, por isso rico em suas possibilidades de ser sempre outro, novo, metamórfico, inventivo. Com o ato de intervir-investigar, entendemos que é preciso nos aliar aos mecanismos e às tecnologias virtuais para nos articularmos com a juventude, cuja dinâmica parece operar de modo virtual metamórfico.

Palavras chaves: PesquisarCOM; juventude; dispositivos tecnológicos virtuais.

Introdução

Há algum tempo nos empenhamos em construir modalidades de pesquisa em Psicologia que empreendam uma política de fazer-saber em conjunto com todos que povoam o campo de intervenção-investigação; uma modalidade de pesquisa em que pesquisadores e participantes se articulem em uma rede de experiências que produzam o campo problemático investigativo.

Indicamos um *PesquisarCOM* (Moraes, 2010) como uma política de pesquisa que equivoca o modelo de ciência hegemônico, quando, ao nos articularmos com nossos "objetos de pesquisa" de um modo afetivo, intensivo, inventivo e imprevisível, deslocamos os lugares sustentados pela academia tradicional, a saber: a) o lugar de *expertise* ocupado pelo pesquisador; b) o lugar de neutralidade diante do "objeto" pesquisado; c) o próprio lugar de "objeto" como ente passivo e sobre o qual deve-se descobrir uma verdade.

Ao favorecermos arranjos que produzem pesquisa inventiva, nos comprometemos a acolher as novas modalidades que se performam nesse processo, e a pensar sobre elas e sobre os seus impactos na produção de conhecimento, de subjetividade, de vida. O ato de investigar se desloca de um racionalismo positivista para se conectar ao desafio da análise constante das nossas implicações num intervir-investigar.

Quando refletimos sobre o lugar que o pesquisador ocupa em relação àquilo que produz com a sua prática, estendemos a análise para o nosso cotidiano, as relações que produzimos no tecido social, analisando "os lugares que ocupamos no mundo, que uso fazemos desses lugares, como nos posicionamos nos jogos de poder, que alianças fazemos e em nome de que" (Bocco, 2006, p. 42-43), nos deparamos com a proliferação de territórios múltiplos e inéditos que fazem da pesquisa um *continuum* transitório.

A ciência, ao fazer-se longe do viés mecanicista e asséptico, começa a ganhar coloração diferenciada, cheiros singulares, sabores desconhecidos. Uma ciência que não só autoriza como também afirma o seu caráter processual inconcluso.

Propomos um modo de pesquisa que interroga o *modus operandi* sustentado pela ciência positivista erigida no século XVIII, e que ainda orienta o modo de funcionamento do pensamento contemporâneo. Seguimos os passos da pesquisa-intervenção elaborada em meio ao movimento institucionalista. Aquela aponta as interferências no campo como elementos constitutivos na produção de conhecimento do pesquisador, rompendo modelos de pesquisa tradicionais ao propor que é preciso transformar para conhecer e não conhecer para transformar (Rocha & Aguiar, 2003).

A pesquisa-intervenção comparece como um exercício de constituição compartilhada entre o pesquisador e os seus parceiros, exercício que empreende a pesquisa a partir de metodologias coletivas capazes de fragilizar hierarquias, burocracias e especialismos e fortalecer os embates e conflitos necessários para o alcance de transformações sócio-políticas.

Desse modo, entendemos a pesquisa como ato de intervir-investigar onde o campo interventivo é conhecido por meio de sua organicidade, quer dizer, da sua capacidade de se (re)inventar, se (re)construir, levando em consideração os desvios e deslizes enfrentados como parte constitutiva de um processo nomeado "acontecimento".

"Acontecimentalizar" o campo problemático de uma pesquisa é criar versões inéditas a partir de fatos que nos deslocam e produzem desvios (Deleuze, 1974). É produzir um corpo sensível aos gestos, às bocas, aos gritos e silêncios, às pulsações que fazem o campo vibrar e que nos colocam numa deriva, numa atenção aberta (Tavares & Araújo, 2011) ao acontecimento, e nos fazem, então, pousar sobre algo percebido, captar as perturbações, os estranhos, e com eles nos vincularmos, pois fazemos parte de sua feitura.

Assim, um dos desafios que convocamos com este artigo se inscreve no pensar certos acontecimentos responsáveis por reformular nossas interrogações em uma pesquisa-intervenção realizada no Mestrado em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), desenvolvida com o público jovem participante de

uma Organização da Sociedade Civil (OSCIP)[1] em uma periferia do município de Serra no Espírito Santo.

Diante de uma ampla diversidade de acontecimentos registrados em diários de bordo e analisados em nosso intervir-investigar com os jovens, optamos pela abordagem, neste artigo, de uma linha específica que desdobrará interrogações que não foram possíveis dentro da proposta de escrita do mestrado. Chamaremos esta linha de "pesquisarCOM as tecnologias virtuais", nos implicando em um processo de análise de novas modalidades de "estar-junto" produzidas a partir do trabalho com a juventude.

Para facilitar a compreensão dos nossos procedimentos analíticos, é importante dizer que manusear a linha "pesquisarCOM as tecnologias virtuais" só foi possível por empreendermos o método cartográfico como aliado à produção de pesquisa-intervenção.

A cartografia equivoca o modelo hegemônico de coleta e análise de dados, pois afirma que não existem dados prontos em uma realidade que espera para ser descoberta, mas um processo participativo de produção de realidades (Barros & Barros, 2013), que implica agenciamentos entre o campo e seus diversos atores, incluindo o pesquisador.

Para manusear a linha "pesquisarCOM as tecnologias virtuais" foi preciso, também, invocar uma compreensão crítica sobre o conceito de "virtualização", proposto por Lévy (1996), compreensão essa que entende: 1) o virtual não se opõe ao real (mundo real x mundo virtual), mas responde ao atual; 2) a virtualização transforma o ato em problema, ela é máquina de devir, dinâmica criadora de campos problemáticos; 3) assim sendo, o atual é a invenção de uma solução para as problemáticas suscitadas pelo virtual, é a invenção de uma forma; 4) o real, em contrapartida, nada mais é do que a seleção molar entre possíveis, que por sua vez, possuem a tarefa de ordenar, constituir uma estrutura, preencher com matéria uma forma; 4) o possível é o que vai existir sem que nada mude sua natureza, ele se assemelha ao real, à realização, pois ambos operam uma temporalidade linear, mecanicista e determinista; 5) todos esses planos, virtual, atual, real e possível, operam em conjunto e misturados.

1. Acontecimento-*WhatsApp*: pensando novas modalidades de estar-junto

Para dar continuidade aos nossos diálogos, optamos por narrar dois acontecimentos vivenciados pelos pesquisadores e que fizeram parte do que chamamos de pesquisarCOM.

O primeiro acontecimento conta com a produção de conversações possibilitadas pelo dispositivo *WhatsApp*, conhecido por viabilizar o envio de mensagens de texto, vídeo, áudio e imagens através de telefone celular. Por meio do *WhatsApp*, nos conectamos a Josué, Siena, Samanta e muitos outros jovens que vão compor as narrativas a seguir.

> *Josué diz:* ***"já são 91 o número de escolas ocupadas por estudantes em São Paulo. #NãoAReorganização".*** *Siena responde:* ***"queria tá lá, meu sangue ferve toda vez q vejo uma manifestação, ainda mais pelos nossos direitos".*** *Santana complementa, referindo-se a Geraldo Alckmin e sua proposta de fechamento de mais de 90 escolas*

[1] OSCIP é o termo designado às Organizações da sociedade civil de interesse público, estabelecimentos do terceiro setor que comumente contam com parcerias publico-privadas para a prestação dos seus serviços. A OSCIP mencionada neste trabalho era responsável por executar um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (proteção básica) direcionado pela Política Nacional de Assistência Social.

em São Paulo: ***"mas passou q[1] ele n[2] vai mais fzr[3], os estudantes venceram, nós vencemos".***

Essa conversa, que prossegue com muitas interferências e algumas sobreposições temáticas, faz parte de um grupo chamado G38 formado por lideranças jovens dos 26 estados brasileiros e 11 lideranças de comunidades populares, como a quilombola, indígena, cigana e o movimento dos sem terra.

O G38 é um grupo de trabalho formado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), para desenvolver a Conferência Nacional da Criança e do Adolescente em Brasília, contando com a força e a contribuição dos jovens para tomada de decisões.

Após participarmos da X Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em Brasília, no ano de 2014, como acompanhantes de um jovem que frequentava a OSCIP onde desenvolvíamos nossa pesquisa de mestrado e que representava o estado do Espírito Santo, fomos incluídas em um grupo de *WhatsApp* denominado **"G38 comissão & conferência",** criado pelos próprios jovens, e começamos a participar dos atravessamentos e de suas composições virtuais.

Um "estranho" começava a se criar em nós, pesquisadoras, que víamos o grupo se articular com uma vivacidade que muitas vezes não contempla grupos mediados "tradicionalmente". Mantivemos uma "atenção-aberta" ao movimento disforme e híbrido do grupo, onde diálogos atravessados e conversas embaralhadas seguiam coexistindo e produzindo uma juventude diferente das classificações acadêmicas convencionais.

Emergia ali uma juventude que não era desinteressada ou desatenta, como afirmam muitas teorias, inclusive psicológicas, ao condicionarem os déficits no desenvolvimento infanto-juvenil à inserção no "mundo" virtual. Tão pouco uma juventude estática ou apática que ainda precisa desenvolver-se para galgar os avanços da cognição adulta. Havia ali, articulada à criação incessante de vida, uma experiência coletiva de partilha e confiança.

Sérgio diz: ***"esse jornal da Globo é o melhor kkk[4]...o discurso do Lula"****. Caio responde:* ***"Pra mim todos são manipuladores, mentirosos, esses jornalistas querem controlar a opinião das pessoas".*** *Luan interfere:* ***"kkkk o Lula foi ótimo no discurso".*** *Renato continua:* ***Bom dia galera. Esqueçam tudo, menos a fantasia pra festa!*** *Gabriela questiona:* ***Oi gente, como está o clima em Brasília?***

Conforme notamos, os diálogos forjados em aplicativos virtuais sofrem uma ampla diversidade de atravessamentos e modulações. Cria-se, portanto, um discurso sempre em formação, sempre a se fazer, se inventar, discurso inacabado e passível a novas interpretações, produções e sentidos.

De acordo com Lévy (1996), "a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor" (p. 18). O sujeito, ao enredar-se nessa trama engendrada em multiplicidades, torna-se autor coletivo, esvaziado de um "si-mesmo-individualizado", cujo nomadismo evoca a perda de territórios identitários e de posições individualistas. Um autor que reivindica seu protagonismo e que exercita sua

[1] "Que" – optamos por não modificar a linguagem utilizada em mídias sociais e aplicativos, pois acreditamos que a língua, assim como a escrita, é viva e por isso sempre capaz de ser modificada, dobrada, modulada, transformada.
[2] "Não".
[3] "Fazer".
[4] Expressão utilizada em mídias sociais para representar uma gargalhada.

liberdade, pois não é mais um e tão pouco é solitário: passa-se por ele e entre ele toda uma multidão que o invade, desmorona, desconstrói, reabilita.

Para Lévy (1996), na contemporaneidade, a criação do corpo pessoal "é a atualização temporária de um enorme hipercorpo híbrido, social, tecnobiológico" (Lévy, 1996, p. 33), corpo que ora transforma-se em uma esfera quase privada, ora mistura-se a uma rede de interesses e comunicações não localizáveis.

A virtualização, compreendida por Lévy (1996) como a passagem de uma solução empreendida para uma problemática incessante, subverte as características orgânicas do corpo físico, material, transformando-o em um corpo movente, provisório, desterritorializado. Corpo que "sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços. Verte-se no exterior e reverte a exterioridade técnica ou a aleteridade biológica em subjetividade concreta. Ao se virtualizar, o corpo se multiplica" (Lévy, 1996, p. 33).

Esse corpo ilimitado, que desafia as noções de espaço-tempo, pertencente a todos sem pertencer a ninguém, é perpetrado no universo virtual recebendo infinitas interferências, modificações, tornando-se um corpo exterior, vazio, passível a intervenções de múltiplos territórios, saberes, sujeitos, elementos etc.

Desse modo, ao constituir um *hipercorpo*, a virtualização produzida pelo dispositivo *WhatsApp* permite, por meio de uma rede de experiências dessincronizadas, que jovens que talvez nunca pudessem se conhecer (ciganos, indígenas, quilombolas, sem terra, negros etc.), se encontrem, se aliancem e se tornem, ao mesmo tempo, estranhos uns aos outros e estranhos a si mesmos quando se confrontam com as diferenças que produzem entre si.

Ao exporem suas experiências, seus desejos, sonhos, suas paixões, notamos que se misturam. Há um contágio, há formação de laços de amizade rizomáticos, pois como rizomas, eles estão sempre se entrecruzando, se aliançando sem que saibamos qual linha dita o início ou o final (Deleuze & Guattari, 2011). Tomando Foucault (2004) para discussão da temática, consideramos a experiência da amizade como a potência de novas formas de amor, laços e intensidades que implicam em um trabalho de constante mudança de si, pois nos atravessa o caminho um outro diferente de nós, mas cuja diferença é compreendida como uma multiplicidade imprescindível à produção do exercício da vida como obra de arte.

Confrontar-se com esse *outro-multiplicidade-virtualizado,* por meio de dispositivos virtuais, pressupõe um relacionamento desnivelado, cujos caminhos desterritorializados evocam novas composições espaciais e temporais, pois o encontro com o amigo se faz sem fronteiras, sem contornos, através do embate, do desassossego que nos faz abandonar velhas identidades, territórios desgastados, provocando a dissolução do que somos para a construção de outro "nós".

Pensamos, então, que a produção de um *hipercorpo* desterritorializado e híbrido, corpo que não é orgânico, nem físico, menos ainda individualizado, mas plural, múltiplo, rizomático, atravessado por uma diversidade infinda de pessoas, desejos, experiências, discursos, territórios, seja uma pista para a criação de novas modalidades de "estar-junto". Um "estar-junto" que não é unívoco ou homogêneo, mas que faz fugir os ordenamentos de um arranjo binarizado (eu-você) para evocar uma composição povoada de multidões, onde "cada um passa por tantos corpos em cada um" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 63).

Caberia então um olhar atento às manifestações virtuais que nos interpelam na contemporaneidade? Caberia a nós aliarmo-nos aos seus mecanismos e às suas tecnologias, para uma maior articulação com a juventude (que parece mais propensa a fazer operar a virtualização)?

Talvez mais do apenas observar, seja preciso mergulhar-intervir junto às invenções e resistências produzidas pelos dispositivos tecnológicos virtuais, ou seja, estar-junto com nossos parceiros do cotidiano a navegar pelo virtual e em seu potencial para transgredir e (re)inventar territorialidades. Fazer do desconhecido, um aliado para a constituição de práticas alegres, e transformadoras.

2. Acontecimento-*facebook*: por uma pesquisa que produza resistência

Nara é uma jovem que está sempre conectada com seu aparelho celular. Mesmo em nossas reuniões para a confecção de um jornal impresso, jornal que acordamos fazer em conjunto (nós, pesquisadoras, e os jovens, participantes da OSCIP do município de Serra/ES), Nara parece absorvida pelos movimentos rápidos dos seus dedos, seus olhos centrados na tela do telefone e os ouvidos à espera da sonoridade específica das mensagens recebidas. A nós, parece evidente o desinteresse de Nara em relação às atividades propostas em nossas reuniões.

O objetivo do jornal era funcionar como um dispositivo de intervenção que pudesse "fazer ver e fazer falar", incluindo a expressão, pelos jovens, de suas angústias, expectativas, perspectivas e indiferenças em relação às suas vivências na OSCIP e na comunidade, evidenciando questões que os atravessavam.

Encontrávamo-nos com os jovens semanalmente, durante aproximadamente uma hora e meia, para que pudéssemos pensar, coletivamente, sobre os elementos constituintes do jornal: suas matérias, seu layout, temáticas, possíveis entrevistados etc. A intenção era de que o próprio grupo pudesse tornar-se dispositivo de invenção de si e de mundo, sem os intermediários, especialistas que viessem a ditar seus ensejos e possibilidades, pois nossa aposta era em um trabalho de autoanálise e autogestão (Lourau, 2004).

A equipe pesquisadora, dessa maneira, afirmou junto ao grupo tal desejo de que o mesmo pudesse gerir a si mesmo, analisar suas demandas e criar dispositivos que pudessem melhorar suas condições de funcionamento. Por isso, nos colocamos nas adjacências, buscando acompanhar os processos em curso e nos dissipar de nossos lugares de *expertises*, até o momento em que nossa presença não fosse mais notada (Guattari, 1981), ou melhor, que fôssemos considerados companheiros.

A possibilidade de exercitar a construção de uma pesquisa compartilhada, onde pesquisador e participante coexistem em múltiplas atmosferas, distantes de lugares previsíveis e hierárquicos, amplia a organização de uma gestão conjunta, um pesquisarCOM intensivo, cujo efeito é a ampliação de embates que produzem problemáticas atravessadas por novas contingências, disjunções, heterogêneses imbricadas em trocas contínuas, reflexões diferenciadas.

Vemos a textura do corpo de análise se modulando, textura disforme presidida por eixos em constante deslocamento, textura forjada entre afetos e experimentações que destituem as fronteiras do visível, onde se faz possível apostar nas imprevisibilidades, quando o choque com o inédito faz nascer o acontecimento: Nara não se permite capturar pela nossa impressão sobre o seu desinteresse, ao contrário, Nara nos afronta, equivoca nossas expectativas, expande nosso campo perceptivo e nos convida a repensar, rearranjar, desconstruir.

Acontece. Nara nos diz das interferências e ressonâncias provocadas por um grupo virtual, criado em mídia social, *facebook*, pelos pesquisadores para facilitar a comunicação entre os participantes do jornal. Nara, que parecia por tantas vezes

desinteressada, narra com entusiasmo o seu debate com outro componente do grupo, em uma festa noturna, sobre uma temática disparada em rede e, assim, nos faz pensar que as conexões possibilitadas pelo virtual fogem das redomas do pesquisador.

Nara nos coloca um problema difícil de ser resolvido, por isso tão rico em nossas experiências de trabalho, um tropeço para uma cartografia que se desenha com os desvios do caminho: Nara estava presente, mesmo que a sua presença não atendesse às nossas expectativas, mesmo que a sua presença exigisse processos de desterritorialização a fugirem de nossas capturas.

Nos momentos em que Nara parece "solitária" ao mexer nos botões do seu celular, ela desliga-se de nós, ou apenas desbrava outros pedaços de outros mundos em endereços não localizáveis? As conexões produzidas pelo grupo restringem-se à sala em que nos encontramos, ao dia das reuniões, aos assuntos elegidos, à própria OSCIP? Como o virtual pode nos auxiliar a pensar novas articulações com esse "estar-junto" sem fronteiras? Como podemos estar-junto com os jovens, com a própria juventude, acompanhando sua dinâmica virtual metamórfica?

Nara nos faz tropeçar, retira de nós a estabilidade de um corpo que ainda organiza e instaura uma dinâmica, um acontecimento, que não pode ser tomado como regra, repetido, reproduzido.

Com Nara, e com tantos outros jovens que a todo o tempo nos convidaram a compor campos problemáticos incessantes, compreendemos a importância de se forjar uma prática dinâmica, que acompanha e produz fluxos de ruptura e linhas de fuga, fluxos imprevisíveis que produzem pequenos lampejos-de-vida, mas que logo se dissolvem, se apagam antes que possamos capturá-los, e reaparecem, em um outro lugar, desviando a rota e inviabilizando a sua reprodução.

Despret (2004) diz que o êxito de uma pesquisa não está na comprovação das suas teorias, mas na possibilidade do seu "objeto" resistir às definições e parâmetros desenvolvidos sobre ele, auxiliando o pesquisador na reformulação das suas perguntas analítico-interventivas.

Pensamos: Como temos lidado com as resistências produzidas em nossos campos de trabalho? Como lidamos com as resistências produzidas pelos jovens em nossas salas de aula, em nossos espaços de pesquisa, em nossas clínicas psicológicas ou pedagógicas?

Nara, no exercício de nos equivocar e de resistir, muda o nosso trajeto, reformula nossas perguntas e nos dá pistas para investigações que concernem um pesquisarCOM as tecnologias virtuais, considerando o estar-junto como prática desterritorializada e que depende muito menos da proximidade física entre-corpos, do que da sua capacidade de se afetar e modificar.

3. Pode o virtual ser um aliado? Considerações finais.

No decorrer deste artigo, desenhamos duas cenas onde jovens compõem mapas importantes para as análises dos nossos trajetos como pesquisadores: a) a importância de se produzir uma prática, seja em pesquisa ou em qualquer outro âmbito, que dê vasão às resistências, às linhas de fuga, à diluição de territórios fixos e apriorísticos, aos movimentos de fissura de certa ordem, hierarquia, hegemonia, lógica representacional etc.; b) e a constituição do campo virtual tecnológico como potencial aliado nas articulações com o público jovem.

Suspeitamos do uso de mídias sociais virtuais e dos seus efeitos no nosso cotidiano. Debatemos acerca dos riscos contemporâneos do uso das tecnologias virtuais e sobre os modos de ser-estar-no-mundo que essas interações têm produzido. Mas o que nos dizem as tecnologias virtuais em nosso dia a dia de trabalho? O que nos dizem quando persistem e afrontam nossos modelos tradicionais de educação, de psicologia e de pesquisa?

Acreditamos que enveredar pelos caminhos do virtual nos dê pistas para pensarmos novas possibilidades de interlocução com o mundo, pois a virtualização pode ser pensada como produção de campos problemáticos contínuos. Assim sendo, precisamos nos atentar para o movimento criado pela rede virtual e a sua capacidade de dilatar o espaço-tempo cerceado das nossas atividades, e também coletivizar a produção de conhecimento, que se faz em um ritmo próprio do grupo, interconectada, com múltiplos atores e sem lugares delimitados, passível a cortes, silêncios, vazios, poesias, assuntos inacabados e em expansão.

O virtual transforma a experiência em um processo aberto, em trânsito, e o "estar-junto" revela conexões que não possuem raízes, mas vão se engendrando, produzindo intensidades, afetos, movimentos entre corpos contrários a práticas de controle e vigilância. A própria escrita, interpelada pelo virtual, evoca a diluição das fronteiras, quando narrativas coletivas são construídas e constantemente reescritas, performadas, sofrendo rupturas.

Os dispositivos que operam pelo virtual – como *facebook* e o *WhatsApp* – colocam a nós, professores, psicólogos, especialistas, em lugares desconfortáveis e, por isso, lugares importantes para o exercício de uma ascese, isto é, um diferente modo de exercitar o cuidado, tanto de si mesmo como do outro e do mundo. Essa prática de cuidado ética e estética, que produz diferença ao invés de combatê-la, entende o "estar-junto" entrelaçado à constituição de um *hipercorpo* (hiperconectado e hiperarticulado), estar-junto sem redomas, dado a uma constituição partilhada e coletiva que rompe as barreiras de um corpo organizado a partir de um saber biológico, para a infinita invenção de um corpo-devir. Corpo-passagem: incoerente, contraditório, provisório, povoado, por isso rico em suas possibilidades de ser sempre outro, novo, metamórfico, inventivo.

Desse modo, as experiências narradas com os jovens nos mostram que os dispositivos virtuais podem ser aliados na construção de um coletivo que não é coeso, mas é consistente. Não é coeso porque não busca alicerçar-se na unidade e na identidade, mas ao contrário, ganha consistência quando afirma que as singularidades são constituídas a partir de confrontos e problemáticas - exercícios tão importantes para alçarmos transformações e experimentações variadas – e que a virtualização não se trata da desmaterialização ou da composição de um mundo falso, mas da dinâmica de um mundo comum onde partilhamos uma realidade (Lévy, 1996).

Compreender que o virtual não se contrapõe ao real, mas faz parte de sua constituição e desestabilização, é um importante passo para transpor certo ressentimento que ainda nos acomete, quando vivemos os processos de virtualização como inimigos inumanos e imaginários.

O virtual faz parte de nossa constituição humana, social e coletiva, havendo, portanto, a necessidade de intervirmos ativamente em sua dinâmica. Faz-se imprescindível a criação de campos de discussão que endossem a construção de dispositivos interventivos que virtualizam nossas práticas engessadas e determinísticas, pois "quando o possível esmaga o virtual, quando a substância sufoca o acontecimento, o papel da arte viva (ou arte da vida) é reestabelecer o equilíbrio" (Lévy, 1996, p. 149).

Falamos sobre esse re-estabelecimento como uma arte transversal que nos permite transitar pelo virtual e atual, bem como pelo possível e pelo real, pela substância e pelo acontecimento, sem ajuizá-los ou polarizá-los, sem qualificá-los ou esmagá-los para, no final das contas, vivenciá-los como processos imbricados e indissociáveis.

"É preciso uma sensibilidade de artista para perceber em estado nascente essas diferenças, essas defasagens, nas situações concretas" (Lévy, 1996, p. 149) e reequilibrá-las quando há uma sobreposição excludente.

Nesse contexto, entendemos que as tecnologias virtuais possam ser forjadas como dispositivos interventivos que não operam universalidades, mas processos singulares, o que torna imprescindível o nosso papel de inventores dessas ferramentas como máquinas de guerra (Deleuze & Guattari, 1996, p. 96), máquinas que pilotam movimentos de resistência ao controle do tempo e do espaço, à automatização da vida e à restrição do corpo e das suas inúmeras possibilidades de articulação/inter-relação. Se com Nara aprendemos a habitar outros lugares, que não são os lugares verticalizados/hierárquicos socialmente construídos para os psicólogos-pesquisadores e com os jovens coexistimos como atores-parceiros nas redes virtuais através de um pesquisarCOM, conscientes estamos de que tudo isso só foi possível com exercícios de abandono. Logo, propomos a todos que exercitem: o abandono dos conceitos preestabelecidos, das posições naturalizadas, das representações, dos binarismos e maniqueísmos. O abandono das imensas porções de terra firme, para a conquista de um pequeno pedaço virtualizado de uma nova terra – uma nova vida a ser criada.

Referências Bibliográficas

Barros, L. M. R., & Barros, M. E. B. (2013). O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal, Rev. Psicol*., *25*(2), 373-390.

Bocco, F. (2006). *Cartografias da infração juvenil*. Dissertação (Mestre em Psicologia, na área de concentração Subjetividade, Política e Exclusão Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996)**.** *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 3). Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011)**.** *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 1). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (1974). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.

Despret, V. (2004). The body we care for: figures of anthropo-zoo-genesis. *Body and Society, 10*(2-3), 111-134.

Foucault, M. (2004). *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Guattari, F. (1981). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.* São Paulo: Brasiliense.

Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34.

Lourau, R. (2004). Uma apresentação da análise institucional. In S. Altoé. (Org.), *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec.

Moraes, M. (2010). PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In M. Moraes, & V. Kastrup. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual.* Rio de Janeiro: NAU/Faperj.

Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão, 23*(4), 64-73.

Tavares, G. M., & Araujo, V. B. (2011). A relação ator-palco-plateia: um estudo da aprendizagem do devir-consciente no teatro. *Psicologia Teoria e Prática, 13*(3), 194-205.

Escola, mundo digitalizado e os perigos do imediatismo na educação

Alberto Sánchez Rojo
Universidade Pontifícia Comillas, Espanha
asrojo@comillas.edu

Sem dúvida, os avanços tecnológicos têm significado uma revolução no nosso modo de viver. Todas as áreas da nossa vida, desde a forma de nos relacionar com a política, até a maneira de estar com nós próprios, estão permeadas pela tecnologia. Desde que acordamos até a hora de dormir, todas as nossas ações são mediadas pela tecnologia, tornando a nossa vida mais fácil. Há anos que o campo educacional, particularmente a escola, aproveita as oportunidades que as tecnologias oferecem desde uma perspectiva formativa. O estudante do século XXI tem acesso a uma grande quantidade de informação que permite-lhe aferir, experimentar, vivenciar diferentes maneiras de ver o mundo, o si próprio e a sociedade. A sua mente está aberta, ele é ativo, construí conhecimento e está sempre disposto a colaborar. "Compartilhar" é o verbo por excelência do mundo online e "criar comunidade" o objetivo de qualquer plataforma ou aplicativo digital. Porém, apesar das múltiplas vantagens que podemos encontrar, as tecnologias e o ciberespaço também apresentam inconvenientes. Este trabalho visa analisar um dos principais: o imediatismo. Os dados fluem sem descanso e a nossa atenção apenas pode deter-se um instante em cada um deles. Encontramo-nos, portanto, com uma falta importante de tempo para pensar. Sendo assim, amiúde acabamos deixando-nos levar pela opinião pública, a maioria das vezes não suficientemente refletida e, portanto, superficial. Assim como muda nossa atenção, muda por sua vez a nossa identidade. De fato, muda tanto que carece de qualquer estabilidade, virando facilmente manipulável. Provaremos aqui que o sujeito autêntico, autônomo e moralmente responsável, objetivo educacional desde o início da Modernidade, requer tempos e espaços de pausa, de diálogo de cada um consigo próprio, de solidão. O nosso mundo digitalizado impossibilita esses tempos e espaços, de maneira que destaca a formação de sujeitos carentes de uma personalidade própria real. Diante à dificuldade de poder dispor de tempos e espaços de solidão na vida quotidiana, defende-se aqui que é a escola a que tem o dever de potenciar não só um uso responsável das tecnologias, mas também a importância de nos desligar delas de vez em quando.

Palavras-chave: Educação; Infância; Tecnologias da informação e da comunicação; ensino

Introdução: uma peça de teatro, o desespero

Em 1952 publicou-se pela primeira vez a peça, originalmente escrita em francês pelo dramaturgo irlandês Samuel Beckett, En attendant Godot; traduzida no Brasil como Esperando Godot e em Portugal como À espera de Godot. A peça, dividida em dois atos, conta a história de dois personagens, Vladimir e Estragon, que se encontram esperando alguém chamado de Godot. Estão vestidos com trapos, apresentando uma imagem de

pessoas sem recursos, necessitadas. Eles esperam e, enquanto esperam, conversam sobre diversas temáticas, as quais, conjuntamente, não parecem significar nada. Perguntam-se constantemente um para o outro sobre que poderiam fazer, mas sempre concluem que o melhor é não fazer nada, pelo menos até Godot aparecer.

Tanto no primeiro ato quanto no segundo, o diálogo de Vladimir e Estragon é interrompido duas vezes por três personagens secundários. Um deles é um garoto que surge no final de ambos atos para adiar a visita do Godot, que finalmente não aparecerá em toda a peça. Os outros dois são Pozzo e Lucky, que representando os papeis de amo e escravo respectivamente, no primeiro ato aparentam não esperar nada. Pozzo porque tem a Lucky para se entreter e Lucky porque não parece ter capacidade de pensamento, sendo feliz simplesmente ao cumprir as ordens do seu senhor. Eles parecem não necessitar nada, ao contrario que Vladimir e Estragon, que dão a impressão de necessitá-lo tudo. Porém, no segundo ato, Lucky aparece mudo e Pozzo cego. Este último, furioso, quase no final da peça, repreende o Vladimir com a seguintes palavras que darão sentido à história:

> POZZO (de repente furioso): Ainda não acabou de me atormentar com o raio do seu tempo?! É abominável! Quando! Quando! Um dia, não lhe chega, um dia como qualquer outro dia, um dia ele ficou mudo, um dia eu fiquei cego, um dia vamos ficar surdos, um dia nascemos, um dia vamos morrer, o mesmo dia, o mesmo segundo, não lhe chega? (Beckett, 2013, 118)

A temática desta peça é, por um lado, a fatalidade da espera e, por outro, a irremediável passagem do tempo, da qual ninguém pode escapar. Pozzo censura à espera do Vladimir, pois não tem sentido esperar. Nascemos, morremos e, ao final, todo tempo vivido torna-se idêntico. É por isso que para Pozzo vale a pena viver, mas não tanto esperar. Vladimir e Estragon, por sua parte, levam uma vida triste e vazia por causa de uma espera que, mais do que nada, é desespero.

Esperar nunca é fácil. Temos tanta vontade de conseguir aquilo que esperamos, que não sabemos o que fazer com nós próprios. O tempo vira pesado e a ânsia torna-se insuportável; algo nos falta e essa falta, nesses momentos, ocupa o foco central da nossa atenção. Quando esperamos, portanto, sentimo-nos vazios, pobres, sujeitos essencialmente carentes, como Vladimir e Estragon na peça. Em geral, ninguém gosta de experimentar essa sensação, sendo talvez essa a causa do sucesso que sempre atingem as invenções que impedem que a espera aconteça. De fato, hoje encontra-se em perigo de extinção. O ciberespaço faz com que seja cada vez mais simples obter instantaneamente o que se está a procurar. São poucas as coisas que atualmente exigem tempo de demora, e pagando pode-se quase sempre encurtá-lo. Hoje a maioria das pessoas, como Pozzo, preferem viver a vida que passa-la esperando coisas que possivelmente nunca vão chegar. Porém, algo positivo deve esconder a espera para que, apesar de tudo, Vladimir e Estragon preferissem permanecer a fugir dela.

Esta contribuição visa mostrar, no primeiro lugar, os aspectos positivos da falta de tempo de demora num mundo global dominado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). No segundo lugar, são assinalados, como contraponto, os aspectos mais negativos, que tem a ver com a dificuldade da formação humana dos indivíduos quanto cidadãos responsáveis e sujeitos morais. Finalmente, conclui-se na necessidade de advogar por um equilíbrio entre estar a sós consigo próprio e participar de um mundo conectado junto com os outros.

1. A alegria de não ter que esperar

Se tivéssemos que pensar na maior vantagem da existência de ferramentas que fomentem o imediatismo impedindo a espera, possivelmente a encontraríamos nos âmbitos político e da saúde. Da saúde porque os males do corpo tendem a aumentar e quanto antes forem detectados, antes poderão ser atacados. Político porque quanto mais se demora uma informação em chegar, mais fácil é manipulá-la, deturpá-la e inclusive escondê-la. Embora hoje não seja difícil manipular a informação, pois existem múltiplas ferramentas orientadas para esse fim, pela mesma razão cada vez é mas simples descobrir a manipulação (Viviani e Pasi, 2017); e, mesmo assim, o que é praticamente impossível é ocultar nada. Isto tem comportado grandes avanços no caminho rumo à democracia. A mudança principal que representou a nomeada por O'Reilly (2005) web 2.0 foi a democratização do conhecimento. Os primeiros computadores permitiam acessar uma grande quantidade de informação, mas só quem dispunha de avançados conhecimentos informáticos podia introduzi-la. A partir da década de 2000, a internet evoluiu, seu uso foi simplificado e surgiram toda uma série de aplicativos através dos quais qualquer pessoa que tivesse possibilidade de acesso à rede podia facilmente adicionar nova informação. As pessoas já não dependiam dos meios tradicionais de comunicação, quase sempre controlados pelos órgãos de poder, para serem informados. Agora podiam informar-se diretamente ouvindo as testemunhas daqueles que estivessem vivendo na primeira pessoa esses acontecimentos, dificultando-se assim a possibilidade de engano (Campos, López e Otero, 2010).

Desta forma, os cidadãos são atualmente mais críticos com os meios tradicionais de comunicação, dos quais exigem veracidade (Van Der Wurff e Schoenbach, 2014). Por sua vez, também são mais exigentes com seus governos, mais vigiados do que nunca graças a plataformas como Anonymous ou WikiLeaks, as quais conseguiram espalhar práticas criminosas de múltiplos governos que tiveram que desculpar-se, retificar e prometer ser mais transparentes no futuro prestando contas publicamente (Beyer, 2014). Os cidadãos, portanto, mais e melhor informados, anseiam participar, ser escutados e, sobretudo, não ser enganados. Precisamente um mundo mais justo e participativo é aquilo que estavam a procurar os vários movimentos sociais democratizantes que emergiram no início da década de 2010, cuja amplidão não teria sido possível se não fosse pelas redes sociais. Estes sites permitiam informar instantaneamente do que estava acontecendo, bem como dar conselhos e orientações para a ação, facilitando o diálogo entre milhares de pessoas que, estando fisicamente afastadas, planejavam coordenados na distância a melhor maneira de reunir-se. Assim, podemos mencionar por exemplo o 15M, acontecido em Madri em maio de 2011; o movimento Occupy Wall Street, surgido em Nova Iorque em outubro do mesmo ano (De Luca, Lawson e Sun, 2012); ou as várias revoluções democratizantes que, entre 2010 e 2012, estouraram em diversos países árabes de tradição autoritária, globalmente conhecidas sob o nome de Primavera Árabe (Khondker, 2011). A todos esses movimentos poderíamos adicionar a emergência na mesma época de plataformas digitais, como por exemplo Change.org, cujo objetivo principal é recolher assinaturas a fim de reverter situações injustas ao redor do planeta (García, Del Hoyo e Fernández, 2014). Com um simples clique podemos, portanto, influir no nosso mundo. Os governos, aos poucos, vão tomando consciência desse fato, sendo por isso que estão a melhorar os canais de comunicação com seus cidadãos, criando ferramentas telemáticas a partir das quais qualquer pessoa possa participar do governo da sua comunidade, seja este municipal, nacional ou inclusive internacional (Pessini e Aparecida, 2015).

Não há dúvida, pois, de que hoje em dia temos mais oportunidades para exercermos a nossa cidadania das que tínhamos antes da emergência do ciberespaço e da web 2.0. De fato, a internet tem se tornado um claro meio de empoderamento (García Del Dujo, Rodríguez e Hernández, 2015). Por sua vez, é um espaço criado para o compartilhamento, a colaboração e a cooperação de uns com os outros fazendo aumentar o conhecimento coletivo e conformando, portanto, o que poderíamos chamar de comunidade aumentada (Reig, 2012). Essa é precisamente a caraterística do ciberespaço que mais tem influído na educação das novas gerações, sobretudo na escola. Diz-se que os millennials aprendem de jeito diferente; que devido a crescer num ambiente onde o contato e a colaboração é constante, aprendem melhor cooperando os uns com os outros do que em solitário, sendo por isso que muitos especialistas há anos que reclamam a adaptação da escola ao novo contexto (Noguera, 2015). Essa adaptação já se faz presente através de múltiplas experiências de inovação educacional que, por meio das TIC ou sem elas, implementam uma aprendizagem principalmente baseada na colaboração, como por exemplo a aprendizagem por projetos (García-Valcárcel, Basilotta e López, 2014) ou a aprendizagem-serviço (Santos, Sotelino e Lorenzo, 2015). A isto podemos acrescentar a metodologia didática do professor, a quem se pede que "inverta a sala de aula" ou, o que é o mesmo, que faça para que seus alunos trabalhem a teoria em casa, reservando o tempo de aula para compartilhar impressões, debater ou fazer alguma prática relacionada com a teoria estudada (Roehl, Reddy e Shannon, 2013). Essa metodologia e outras parecidas sustentam-se no fato de que atualmente a informação tem se tornado universal e livre, de maneira que o aluno não precisas esperar a receber a informação por parte do professor, ele mesmo pode consegui-la. Assim, o papel do professor já não é mais a transmissão de conhecimentos, mas a guia e o fomento de práticas derivadas dessa informação que o aluno pode atingir autonomamente.

Finalmente, desde uma perspectiva mais pessoal, o imediatismo que caracteriza o ciberespaço também apresenta algumas vantagens, como o fato de permitirmos estar sempre acompanhados. Desta maneira, nunca estamos sozinhos, sempre podemos encontrar alguém disposto a escutar-nos, embora seja na distância. A emergência dos primeiros chats já implicou uma saída para aquelas pessoas que, por alguma razão, tinham problemas de socialização (Amichai, Wainapel e Fox, 2002). Porém, hoje é a saída principal para todas. Tal como afirma DiSalvo (2010, 53) "talvez porque fazer parte delas é simples e tornam a comunicação sumamente fácil, as redes sociais têm se convertido em refúgios não apenas para pessoas com uma autoimagem pobre, mas também para aqueles que parecem encantados em excesso consigo próprios". Gostamos de ser vistos, de que outras pessoas saibam de nós, ao mesmo tempo que nós sabemos delas. A solidão é mitigada. Compartilhando as nossas vidas na rede podemos nos evadir daquilo que nos desassossega, ao mesmo tempo que atingimos o sentimento de não estar sozinhos e abandonados num mundo indubitavelmente incerto. A rede distrai e, por sua vez, conecta.

2. A pena de não saber esperar

Embora o que precede oferece uma visão positiva do relativamente recente mundo digitalizado, desde uma perspectiva educativa é necessário também fazer uma análise global que possibilite a detecção de efeitos negativos. Assim, apesar de ser certo que, desde uma perspectiva política, vários aplicativos do ciberespaço têm se tornado meios de empoderamento, nosso mundo off-line, em grandes traços e a nível macro-político, não mudou tanto. De fato, a maioria dos movimentos sociais assinalados acima

acabaram fracassando em grande medida. Žižek (2012) aponta como razão principal desse fracasso pura e simplesmente a fadiga e o cansaço. Recebemos grandes quantidades de informação sem pausa, as quais demandam de nós uma resposta imediata, pois se a adiássemos, depois já seria tarde e, portanto, deixaríamos de ser tidos em conta. Por sua vez, tudo reclama nossa atenção, nossa opinião e nossa participação, de forma que, finalmente, impossibilitados para sabermos distinguir o importante do acessório, e saturados de tanto para responder, acabamos por ficar indiferentes.

Tal como Corea descreve, no nosso mundo "tudo cheira, tudo brilha, tudo significa. As nossas práticas quotidianas estão saturadas de estímulos, de maneira que a desatenção e a desconexão são os modos de relação com essas práticas e discursos sobressaturados" (Corea, 2004, 50). Não temos tempo para respondermos a tanto requerimento. Na escola, desde crianças, somos educados para cumprirmos tempos. Tudo, absolutamente tudo, encontra-se estruturado seguindo um formato de prazos que, uma vez passados, não há retrocesso. É por isso que nos apressamos até o ponto de sentirmos uma constante falta de tempo. Achamo-nos sob pressão (Honoré, 2008) e isto se espalha por todas as dimensões da nossa vida. Podemos olharmos as fotos dos nossos amigos e envia-lhes uma mensagem em qualquer momento para saber como eles estão; podemos resolver qualquer tipo de dúvida ao instante, pois sempre haverá alguém disposto a oferecer uma resposta, também ao instante; existem aplicativos de contatos para tudo, desde procurarmos um trabalho até amizade, parceiro ou simplesmente um pouco de sexo. Não temos que esperar, a rede dispõe do que precisamos no mesmo momento em que o estamos a procurar. Porém, a nossa atenção tem limites, estamos sempre ocupados, de maneira que quando alguém precisa realmente de apoio e compreensão, nunca está satisfeito com o que recebe dos outros. Dois minutos de conversa pelo WhatsApp e dois ou três emoticons não são suficientes quando alguém está passando mal. É nesses momentos quando apercebemos que estamos sozinhos apesar de estarmos ao mesmo tempo acompanhados (Turkle, 2011). O fato de não termos que esperar converte-se às vezes, portanto, no desespero de termos que conviver com a solidão; uma solidão que não estamos acostumados a vivenciar, mas que de repente chega obrigando-nos a viver com ela.

Esse sentimento, considerado por muitos como uma doença (Cacioppo et al., 2015), pode não virar doença se aprendemos a acompanhar a solidão de uma aceitação positiva e calma da espera (Schweizer, 2008). Tratar-se-ia de "esperarmos instalados no presente [...], porque essa espera já não é mais uma ação -que pode levar-nos ao desespero-, mas uma quietude, uma passividade, um ficarmos num tempo que nos atravessa devagar" (Bárcena, 2013, 223). É precisamente essa quietude solitária que permite o diálogo de cada um consigo próprio, sendo essa a base para o desenvolvimento de uma autêntica personalidade e do pensamento autônomo que a gera (Sánchez Rojo, 2017). Tal como afirma Arendt (2002, 105), "ninguém que não possa realizar o diálogo consigo mesmo, isto é, que careça do estar-só necessário para todas as formas de pensar, pode manter sua consciência moral intacta". A ação humana, quando não é previamente refletida, pode conduzir a qualquer lugar, sem que seja possível depois retornar. De fato, "que os atos, mais que qualquer outro produto humano, tenham tão grande capacidade de perdurar constituiria motivo de orgulho para os homens se eles fossem capazes de suportar seu ônus, o ônus da irreversibilidade e da imprevisibilidade, do qual o processo da ação extrai sua própria força" (Arendt, 2011, 291). Porém, às vezes as consequências são tais, que pesam muito como para poderem ser suportadas. É por isso que a fim de evitarmos ações cujo resultado possa ser fatal, é necessário que o indivíduo, vizinho e amigo antes do que cidadão, seja formado quanto sujeito moral. Para tanto, precisará de

tempos e espaços onde poder ficar a sós consigo próprio, onde poder refletir, estabelecendo um «eu» estável, com uma consciência moral que lhe permita valorizar o mundo, a si próprio e aos outros, impedindo-lhe exercer determinadas ações.

Conclusão: um romance, a esperança

O escritor Milan Kundera, afirma no seu romance A lentidão, que "há um vínculo secreto entre a lentidão e a memória, entre a velocidade e o esquecimento. [...] O grau de lentidão é diretamente proporcional à intensidade da memória; o grau de velocidade é diretamente proporcional à intensidade do esquecimento" (Kundera, 2011, 30-31). Quanto mais rápido passar tudo, mais difícil será que deixe traço, perdendo-se nas lacunas do tempo. No final do seu romance, Kundera faz com que um dos personagens protagonistas, de finais do século XX, tenha um encontro com o personagem de outro romance escrito no século XVIII. Os dois passaram uma noite fora do comum, mas ao mesmo tempo maravilhosa. Porém, enquanto o primeiro só deseja contar para outros o vivido, a fim de ser admirado, o segundo anseia meter-se no cabriolé para relembrar suas vivências consigo mesmo no lento caminho até casa. Finalmente, quando o personagem do século XX se da conta de que essa admiração que procura não vai significar no fundo nada para ele, a noite deixa de parecer tão maravilhosa. Assim, decide que o melhor será esquecer o vivido, para o qual nada é melhor que pegar a moto e correr em máxima velocidade, para que o vento contra seu rosto e os milhares de imagens por segundo que seu olhar registrará lhe ajudem a apagar o que já não deseja lembrar.

Nosso mundo acelerado nos exorta a não parar de agir, a irmos de um lado par o outro sem termos a possibilidade de pararmos a refletir. Dizia Arendt (2004, 160) que "os maiores malfeitores são aqueles que não se lembram [...]; nunca pensaram na questão, e, sem lembrança, nada consegue detê-los". A falta de tempo e a impossibilidade de usufruir a espera pela pressão à qual somos expostos, faz com que refletir seja cada vez mais difícil, sendo forçados a deixar-nos levar. Isto pode conduzir à repetição dos erros do passado, grandemente inumanos, que serão esquecidos se não ficarmos atentos. Com toda certeza ninguém quer que seus filhos cresçam num mundo onde virar malfeitor for fácil. Para tanto, é necessário apostar numa educação lenta (Domènech, 2009), que não obrigue os jovens a ficarem desconectados para sempre, mas que lhes permita fazer as pausas necessárias para desenvolver-se como indivíduos com personalidades autênticas (Serrano-Puche, 2014); que compartilham, que participam, mas sendo conscientes de como e por que o fazem. Isto é, pessoas que vivem uma vida cheia de requerimentos, mas sabendo viver com calma, responsavelmente. A espera é uma experiência difícil e complexa, deixanos-vazios, pobres e necessitados, quanto Vladimir e Estragon na peça de Beckett. Porém, também nos permite parar para refletir, para pensar e para construirmos como seres humanos. Assim, a espera, que muitas vezes conduz ao desespero, encerra no fundo uma esperança; a esperança de um mundo habitado por sujeitos morais, capazes de muito, mas não de qualquer coisa.

Referências Bibliográficas

Amichai, Y., Wainapel, G., & Fox, S. (2002). On the internet no one knows i'm an introvert: extroversion, neuroticism and internet interaction. *CyberPsychology & Behaviour*, *5*(2), 125-128. https://doi.org/10.1089/109493102753770507.

Arendt, H. (2002). Filosofia e política. In H. Arendt. *A dignidade da política* (pp. 91-115). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Arendt, H. (2004). Algumas questões de filosofia moral. In H. Arendt. *Responsabilidade e julgamento* (pp. 112-212). São Paulo: Companhia das Letras.

Arendt, H. (2011). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bárcena, F. (2013). Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik). *Kamchatka*, *1*, 213-237. https://doi.org/10.7203/KAM.1.2290.

Beckett, S. (2013). *À espera de Godot*. Lisboa: Catovia.

Beyer, J. L. (2014). The emergence of a freedom of information movement: anonymous, wikileaks, the pirate party and Iceland. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *19*(2), 141-154. https://doi.org/10.1111/jcc4.12050.

Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L., & Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(2), 238-249. https://doi.org/10.1177/1745691615570616.

Campos, F., López, A. M., & Otero, L. (2010). Redes sociales y personales vs. medios convencionales. Diferencias en el tratamiento informativo. *Prisma.com. Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação*, *12*, 1-25. Recuperado de http://pentaho.letras.up.pt/ojs/index.php/prismacom/article/view/2015/1852

Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. In C. Corea. e I. Lewkowicz. (Comp.). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 41-70). Buenos Aires: Paidós.

De Luca, K. M., Lawson, S., & Sun, Y. (2012). Occupy wall street on the public screens of social media: The many framings of the birth of a protest movement. *Communication, Culture & Critique*, *5*(4), 483-509. https://doi.org/10.1111/j.1753-9137.2012.01141.x.

DiSalvo, D. (2010). Are social networks messing with your head? *Scientific American Mind*, *20*(7), 48-55. https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0110-48.

Dòmenech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

García Del Dujo, A., Muñoz, J. M., & Hernández, M. J. (2015). Medios de interacción social y procesos de (de-re)formación de ciudadanías. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *27*(1), 85-101. https://doi.org/10.14201/teoredu201527185101.

García, M. C., Del Hoyo, M., & Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, *43*, 35-43. https://doi.org/10.3916/C43-2014-03.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar*, *42*, 65-74. https://doi.org/10.3916/C42-2014-06.

Hernández, E., Robles, M. C., & Martínez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, *40*, 59-67. https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-06.

Honoré, C. (2008). *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*. Barcelona: RBA Libros.

Khondker, H. H. (2011). Role of the new media on Arab spring. *Globalizations*, *8*(5), 675-679. https://doi.org/10.1080/14747731.2011.621287.

Kundera, M. (2011). *A lentidão*. São Paulo: Companhia das Letras.

Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iboeroamericana de Educación a Distancia*, *18*(1), 45-65. https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13800.

O´Reilly, T. (2005). *What is web 2.0 design patterns and business models for the next generation of software*. Recuperado de http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Pessini, M., & Aparecida, C. (2015). Revisão sistemática da literatura sobre democracia eletrônica e governo eletrônico. *Conpedi Law Review*, *9*(1), 208-232. https://doi.org/10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2015.v1i9.3379.

Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, *105*(2), 44-79. https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12.

Sánchez Rojo, A. (2017). Educación, privacidad y redes sociales: una reflexión arendtiana. *Foro de Educación*, *15*(23), 7-24. https://doi.org/10.14516/fde.434.

Santos, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Schweizer, H. (2008). *On waiting: Thinking in action*. Londres: Routledge.

Serrano-Puche, J. (2014). Hacia una "comunicación slow": el hábito de la desconexión digital periódica como elemento de alfabetización mediática. *Trípodos, 34,* 201-214

Turkle, S. (2011). *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*. Nova Iorque: Basic Books

Van der Wurff, R., & Schoenbach, K. (2014). Civic and citizen demands of news media and journalists. What does the audience expect from good journalism*? Journalism & Mass Communication Quarterly*, *91*(3), 433-451. https://doi.org/10.1177/1077699014538974.

Viviani, M., & Pasi, G. (2017). Credibility in social media: opinions, news, and health information—a survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 7(5), 1-25. https://doi.org/10.1002/widm.1209.

Žižek, S. (2012). *O ano em que sonhamos perigosamente*. São Paulo: Biotempo.

EDUPLACES – LUGARES EDUCADORES

O Direito ao Sucesso: Participação da comunidade e inovação em práticas socioeducativas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolar

Joana Lúcio
CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal
joana.lucio@ie.uminho.pt
Fátima Antunes
CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal
fantunes@ie.uminho.pt

Enquadrado por um projeto mais amplo, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e que se debruça sobre a análise de práticas, vozes e percursos de superação do insucesso e abandono escolar, esta comunicação propõe-se discutir fatores que suportam a construção de práticas socioeducativas inclusivas – ou seja, aquelas que potenciam a interrupção da espiral negativa insucesso-abandono – e que suportam a remobilização de jovens para o sucesso. A base empírica desta comunicação é um estudo multi-caso de onze práticas socioeducativas, desenvolvidas em quatro municípios portugueses, focado na análise da intervenção sobre o insucesso e abandono escolar, que mapeia os pontos de vista de atores institucionais envolvidos em projetos enquadrados por dois programas de intervenção de âmbito nacional. Estes atores identificam e caracterizam práticas socioeducativas bem-sucedidas, contribuindo para a compreensão dos processos, lógicas e parcerias que as sustentam. Esta comunicação pretende aprofundar a discussão sobre o direito à educação, especificamente a promoção da assiduidade e a redução das taxas de abandono (artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos da Criança), bem como o papel da educação no fomento da igualdade com identidade, valorizando a(s) cultura(s) de origem dos jovens e a sua participação na comunidade (artigo 29.º da CDC). Pretendemos perceber de que forma(s) é que a atenção aos Direitos da Criança se traduz, por exemplo, em formas de participação ou num esforço para negociar a identidade comunitária e cultural dos jovens em práticas socioeducativas quotidianas, ou até num reforço dos recursos disponíveis para a melhoria das aprendizagens. Integraremos nesta discussão algumas reflexões sobre aspetos inovadores destas práticas socioeducativas, bem como sobre a participação de pais/famílias e comunidade na promoção do sucesso educativo de crianças e jovens, com base na análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos na primeira fase de recolha de dados (2016-2017), realizada através de entrevistas semi-diretivas e análise documental/estatística.

Palavras-chave: Educação inclusiva; práticas socioeducativas; direitos da criança

Introdução

O Projeto EDUPLACES/Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva (PTDC/MHC-CED/3775/2014) assenta num estudo multi-caso de 11 unidades de observação (UO), desenvolvido ao longo de três anos/fases, por uma equipa

de 18 investigadores. Cada UO consiste numa prática socioeducativa inclusiva, desenvolvida no quadro de um de dois programas de intervenção de âmbito nacional (um baseado na escola, mais adiante designado pela sigla SB, e outro baseado na comunidade, designado pela sigla CB), orientados para a inclusão social e para a superação do insucesso e abandono escolar. As onze práticas têm lugar em outros tantos contextos e quatro municípios: três no Norte e um no Sul de Portugal[1].

Este projeto pretende responder a duas questões de investigação consideradas como estruturantes: 1) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias contribuem, do ponto de vista dos atores envolvidos, para construir práticas socioeducativas inclusivas; e 2) que processos e fatores sustentam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono/saída escolar precoce e favorecem a remobilização dos jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso.

Tratando-se de práticas socioeducativas consideradas como inclusivas, esta comunicação assume como desafio analisá-las à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, e mais concretamente o Direito à Educação/ao sucesso educativo.

No primeiro ano do projeto, as onze práticas socioeducativas foram identificadas como bem-sucedidas, e caracterizadas, pelos seus responsáveis institucionais. Estes dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas. Simultaneamente, teve lugar uma análise documental, contemplando a informação disponível para cada iniciativa e para os dois programas de âmbito nacional, num esforço de triangulação de dados. Esta fase assentou em dois instrumentos fundamentais de recolha e análise de dados: uma Grelha de Critérios de Seleção e uma Nota Descritiva. Estas questões serão aprofundadas na secção 'Metodologia'. Os dados resultantes da análise transversal das onze práticas servirão de base para a 'Análise e Discussão de Resultados' e, nesse sentido, para o aprofundamento da discussão sobre a 'Participação da comunidade e inovação em práticas socioeducativas inclusivas, na perspetiva dos Direitos da Criança'. Finalmente, apresentar-se-ão algumas questões emergentes do primeiro ano do projeto, que enformarão as fases seguintes do processo investigativo, na secção 'Considerações Finais'.

1. A dimensão 'local' e a dimensão 'inovação' de práticas socioeducativas inclusivas: um enquadramento teórico

Como tantos outros países, e nomeadamente no contexto da União Europeia, Portugal tem sido, desde os anos 1980, palco de várias políticas, programas e práticas desenvolvidas com o objetivo de superar o abandono e o insucesso escolar. Não obstante, os fatores que condicionam o insucesso e o abandono são amplamente conhecidos como processos que têm início, amiúde, ainda antes do ingresso na educação básica, resultando de uma interação entre causas e processos individuais, institucionais, contextuais, familiares e escolares. O conceito de 'alienação relativamente à Escola', sendo frequentemente usado, é, ainda assim, genérico, deixando de fora muita da complexidade inerente a estes processos (Ferguson et al. 2005; Dale 2010; Costa et al. 2013; Vallee

[1] Os dados discutidos nesta comunicação resultam do trabalho conjunto da equipa de investigação EDUPLACES: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.

2017). A investigação na área da inclusão também tem apontado a relevância de estratégias locais de base comunitária como impulsionadoras da mudança dentro da Escola (Abellán 2016; Hargreaves, Boyle & Harris 2014; Fullan & Boyle 2014; Flecha & Soler 2013; Hargreaves & Shirley 2012).

Na análise de práticas socioeducativas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolar, a abordagem do projeto EDUPLACES destaca-se de investigações anteriores em dois aspetos: por um lado, debruça-se sobre a voz dos atores envolvidos nestas práticas socioeducativas, auscultando os seus pontos de vista, experiências e expectativas; por outro lado, explora dimensões ainda pouco estudadas das denominadas práticas socioeducativas inclusivas bem-sucedidas:

> a) A dimensão local: como é que estas práticas são construídas, de um ponto de vista relacional, tendo em conta os atores, os processos e as escalas central, nacional e supranacional;
> b) A dimensão inovadora: estas práticas constroem novas respostas educativas a exigências e necessidades educativas? Contribuem para o 'empowerment' e a inclusão de populações marginalizadas?

Nessa medida, o projeto EDUPLACES constitui-se, também, como um contributo para "a construção de um referencial cognitivo e de uma conceção de ação social e política preocupados com uma reabilitação do 'local' e do 'comunitário' que permita conferir centralidade às periferias" (Correia & Caramelo, 2003: 169).

Quando falamos em territórios educativos, em "construção local da Educação", em desenvolvimento local ou desenvolvimento comunitário, em "area-based initiatives" (Rhodes, Tyler & Brennan, 2003; McCulloch, 2004; Power, Rees & Taylor, 2005; Rhodes, Tyler & Brennan, 2005; Lawless, 2006) no domínio da Educação, em "place-based education" (Ford, 2005; Smith, 2005; Coughlin & Kirch, 2010; Resor, 2010), ou mesmo quando nos referimos à ideia de "pedagogia crítica do local" (Ruitenberg, 2005; Stevenson, 2008), estamos a admitir, conforme Ferreira (2005), "que o estudo do local em Educação implica o reconhecimento de que o local não é apenas o lugar e que a educação não é apenas a escola", de modo a incluir "as sinergias entre as modalidades formais, não-formais e informais de educação; (...) as dimensões educativas e formativas dos processos integrados de desenvolvimento local; os contextos associativos de participação, solidariedade e cidadania" (Ferreira, 2005: 20).

O conceito de "inovação social" – que se refere, em traço largos, a estratégias inovadoras para responder às necessidades sociais de determinada comunidade (Moulaert et al, 2013) – está presente nos textos legislativos fundadores que regularam a emergência de ambos os programas onde se integram as práticas socioeducativas em estudo. No entanto, e em ambos os casos, estamos perante programas com mais de quinze anos de implementação, havendo projetos com várias "encarnações", ou seja, desenvolvidos no mesmo contexto e/ou por equipas idênticas e/ou para *grosso modo* os mesmos públicos, em diferentes gerações. Nesse sentido, fará sentido questionar se existem ou não condições para um olhar sobre o território continuamente problematizante. Por outro lado, há que considerar um certo efeito de "contaminação", pela natureza pública de muita da documentação produzida no âmbito destes projetos, mas também pelo investimento dos próprios programas numa rede de partilha e disseminação da informação.

Sendo, talvez, difícil identificar inovação desse tipo, será certamente possível identificar inovação social no sentido de promoção da "inclusão e do bem-estar através da melhoria das relações sociais e de processos de 'empowerment'" (Moulaert,

MacCallum & Hillier, 2013: 14). Parte dessa melhoria das relações sociais (quer no contexto da Escola, quer no contexto mais alargado da comunidade) é uma mudança das relações de poder, ou seja, um trabalho ao nível da democraticidade dos processos de tomada de decisão. Nesse sentido, a análise da dimensão de inovação destas iniciativas terá, forçosamente, que contemplar a discussão das plataformas e formatos de participação disponíveis para os diversos atores de relevo (individuais e institucionais), quer ao nível do planeamento, quer ao nível da execução destas iniciativas. Em última instância, importa discutir se essa participação se desenvolve mais numa lógica de "governança" – em que quem decide consulta, coopera, estabelece/estimula parcerias, reconhece as partes interessadas e define espaços-tempos de deliberação – ou numa lógica de co-construção, em que o feedback das equipas responsáveis por estas iniciativas socioeducativas inclusivas informa, eventualmente, o desenvolvimento de políticas e a criação de serviços (Klein et al, 2013).

A análise da dimensão local e da dimensão inovadora das práticas socioeducativas em estudo assenta em alguns pressupostos fundamentais, que se traduzem em hipóteses de trabalho específicas:

1. A valorização do papel do local nestas iniciativas passa pelo contributo de escolas, associações, empresas e outras organizações locais como coautores ativos, críticos e criativos do projeto educativo em desenvolvimento;
2. Do ponto de vista dos atores envolvidos, o vínculo ao local (nas suas diversas manifestações, conforme a natureza, os objetivos e os públicos de cada iniciativa) é uma mais-valia dos projetos desenvolvidos;
3. A estabilidade das equipas responsáveis pelas práticas socioeducativas em estudo é fundamental para a solidez das inovações introduzidas;
4. As iniciativas percecionadas como inovadoras estão fortemente relacionadas com a esfera das relações sociais, nomeadamente com a intervenção ao nível da comunicação, numa lógica de socialização preventiva. Segundo Oliver e Valls (2004), a "socialização preventiva" é o processo social através do qual se desenvolve a consciência do conjunto de normas e valores que previnem comportamentos e atitudes conducentes à violência (e outras formas de exclusão) e se favorecem aqueles identificados como promotores da equidade.

2. Metodologia

A primeira fase de trabalho de campo desenvolvido pela equipa EDUPLACES foi suportada por dois instrumentos de tratamento de dados fundamentais: uma Grelha de Critérios de Seleção de Práticas e uma Nota Descritiva de Práticas. Ambos os instrumentos foram construídos com base em literatura de relevo, e foram aplicados às onze práticas em estudo. Enquanto que a Grelha de Critérios tinha como objetivo assegurar a correspondência da(s) prática(s) em estudo ao epíteto de "prática socioeducativa inclusiva", a Nota Descritiva sistematizou um conjunto de dados de caracterização da(s) mesma(s).

A Grelha de Critérios continha um conjunto de 25 critérios de seleção, organizados em quatro blocos temáticos: o primeiro incluindo um conjunto de cinco critérios relativos a "Expectativas Positivas e Valorização dos Intervenientes"; o segundo incluindo um conjunto de sete critérios subordinados ao "Reforço de Vínculos Significativos e de Processos Democráticos"; o terceiro incluindo nove critérios relativos

à "Flexibilidade Curricular e Organizacional e Abertura para Saídas Profissionais"; e, finalmente, o quarto incluindo três critérios subordinados à "Monitorização/Avaliação e Práticas Consolidadas". As onze Grelhas de Critérios produzidas foram analisadas do ponto de vista estatístico, o que permitiu a produção de um olhar transversal sobre estas práticas socioeducativas inclusivas, mas também alguns enfoques específicos, como uma análise por área geográfica ou por tipo de prática (de acordo com o seu enquadramento num dos dois programas nacionais em estudo).

A Nota Descritiva era composta por um conjunto de treze itens de descrição, procurando dar conta das principais características da prática em estudo. Da mesma forma que com as Grelhas de Critérios, as onze Notas Descritivas produzidas foram objeto de uma análise de conteúdo, com o objetivo de produzir um olhar transversal sobre estas práticas socioeducativas inclusivas, a partir do ponto de vista dos seus responsáveis institucionais. Dos treze itens, seis foram considerados para efeitos da Análise Transversal, por se entender serem aqueles que mais potenciariam uma leitura global das onze práticas (sendo, também, mais passíveis de categorização): foco, principal objetivo, principal contributo, tipo de argumentação usada na eleição da prática, esforços concretos de ligação/articulação institucional e vínculos específicos da prática ao contexto.

3. Análise e discussão de resultados: análise transversal das dimensões 'local' e 'inovação' das práticas socioeducativas inclusivas

Da análise dos dados resultantes dos dois instrumentos mobilizados na primeira fase de trabalho de terreno do projeto EDUPLACES, emergem alguns aspetos relevantes para a discussão da dimensão "local" e da dimensão "inovação" de práticas socioeducativas inclusivas, de acordo com o ponto de vista dos seus responsáveis institucionais.

Três dos critérios de seleção das Práticas em estudo (5, 13 e 20) apresentam-se como particularmente relevantes para a análise da dimensão "inovação", ou seja, para a discussão da qualidade inovadora destas práticas socioeducativas: que estas fomentem a confiança na capacidade dos técnicos/professores em desenvolver inovações de modo flexível e contextualizado (em detrimento do fomento da replicação de soluções tecnicistas); que estas alterem as relações socioeducativas; e que estas revelem qualidade científica, qualidade pedagógica e qualidade democrática. Todos surgem com uma frequência significativa, o que parece sugerir que o fomento na confiança das equipas técnicas, a transformação das relações socioeducacionais e a garantia de qualidade científico-pedagógica e da democraticidade são aspetos particularmente relevantes destas iniciativas, que se revestem de uma significativa inovatividade. No entanto, e considerando as Notas Descritivas, a inovatividade é invocada explicitamente como argumento para o sucesso pelo responsável de uma das práticas. As particularidades do modelo pedagógico adotado e a especificidade das estratégias de implementação associadas são invocados como argumento para justificar a eleição de prática (como bem-sucedida e/ou como mais representativa) em quatro das práticas selecionadas. A abertura e/ou intensificação dos canais de comunicação e cooperação emerge como contributo principal em quatro das práticas selecionadas. Para além do impacto que estas práticas parecem ter no desenvolvimento de esforços concretos de articulação institucional, parece confirmar-se algum impacto igualmente ao nível das relações socioeducacionais, nomeadamente as vias de comunicação escola-família, a importância relativa atribuída à

escola/educação formal e a inclusão sociocultural de crianças/jovens provenientes de contextos desfavorecidos.

Três dos critérios de seleção das Práticas em estudo (10, 11 e 12) apresentam-se como particularmente relevantes para a análise da dimensão "local", ou seja, para a discussão dos vínculos destas práticas socioeducativas aos contextos em que se desenvolvem: que estas fomentem as relações com pais/famílias e comunidades; que estas promovam a participação (deliberativa, avaliativa, educativa) de pais/famílias e comunidades; e que estas assentem no trabalho conjunto e coordenado de pais/famílias e comunidades. Destes, apenas o primeiro registou uma frequência igual ou superior à média, o que parece sugerir que a criação de tempos, espaços e procedimentos próprios para o fomento das relações com pais/famílias e comunidades é uma componente importante destas práticas socioeducativas. A baixa frequência dos dois restantes critérios parece sugerir que ainda há muito trabalho a fazer na promoção da participação efetiva e do trabalho colaborativo entre estas práticas e o local. Considerando as Notas Descritivas, conjuntamente, o trabalho articulado e colaborativo e abertura e/ou intensificação dos canais de comunicação e cooperação emergem como principal contributo para o sucesso da prática em oito dos casos identificados; no entanto, o suporte em redes/trabalho cooperativo está no centro da argumentação desenvolvida pelos representantes de apenas duas das práticas. Importa, ainda, referir que o impacto que a prática tem na progressão das aprendizagens por parte das crianças/jovens, e a importância atribuída pelas famílias são o enfoque da argumentação desenvolvida pelos representantes de cinco das práticas selecionadas. O envolvimento das famílias emerge como vínculo ao contexto em seis das práticas selecionadas (quatro de tipo SB e duas de tipo CB). Num desses casos (de tipo CB), esse envolvimento materializa-se no estabelecimento de uma interação baseada na proximidade e na confiança entre os representantes da prática e as famílias das crianças/jovens destinatários da mesma. Noutro caso (de tipo SB), invoca-se uma efetiva participação e implicação das famílias nas atividades desenvolvidas pela prática. Noutro caso ainda (de tipo SB), refere-se o papel da prática no fomento da comunicação escola-família. Estes dados parecem corroborar o ainda frágil envolvimento das famílias das crianças/jovens nas práticas destinadas a promover o seu sucesso educativo, pese embora a relevância atribuída a esta dimensão nos discursos dos responsáveis institucionais.

A relação com o local, e nomeadamente com a comunidade, parece ainda fazer-se muito numa perspetiva de "défice". O critério 2 ("Valoriza capacidades, gostos/preferências e recursos experienciais dos sujeitos/comunidades – em lugar de 'défices' – como estratégia de motivação dos participantes") aplicou-se a sete das onze práticas em estudo, embora com uma média baixa. Da análise do item "Foco" depreende-se que estas são práticas direcionadas para a intervenção junto de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou em situação de vulnerabilidade (sociocultural, económica, etc.). Invocam-se ligações aos bairros e abertura à comunidade, mas estes vínculos aparentam ser frágeis. Quanto às parcerias (articulação entre organizações de tipo diverso, ao nível local/organizacional e/ou incluindo organismos da tutela), referidas por representantes de seis das onze práticas, importa ainda perceber: a) qual o seu nível de operacionalização e b) qual a sua relevância para a prática em concreto (sendo que nem todos os membros de um consórcio contribuem de forma igualmente relevante nas diversas dimensões de um dado projeto).

4. Participação da comunidade e inovação em práticas socioeducativas inclusivas, na perspetiva dos Direitos da Criança

Falar em educação inclusiva é, necessariamente, falar em Direito à Educação. Nesse sentido, abordagens socioeducativas bem-sucedidas na superação do insucesso e abandono escolar serão, também, bem-sucedidas na promoção dos Direitos das Crianças.

Em 2019, assinalar-se-á o 30.º aniversário da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDC). Atualmente, 194 países subscrevem a CIDC, incluindo todos os países membros das Nações Unidas, exceto Somália, Sudão do Sul e os EUA. Na sua forma atual, a CIDC (United Nations, 1989) contém 54 Artigos relativos a necessidades e direitos específicos das crianças, incluindo o direito à vida, a um nome e a uma identidade, a ser criado/a no seio de uma família ou grupo cultural, e a participar em pleno na vida familiar, cultural e social.

Dois Artigos da CIDC emergem como particularmente pertinentes para pensar as questões do Direito à Educação e, nesse sentido, os objetivos de investigação a que se propõe o projeto EDUPLACES: o Artigo 28.º, intitulado 'Provisão da Educação', e o Artigo 29.º, intitulado 'Objetivos da Educação'. O primeiro invoca (entre outros aspetos) a importância da organização de diferentes sistemas de ensino, tendencialmente públicos e acessíveis a todas as crianças, e a importância do fomento da frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar. Do ponto de vista da provisão da Educação, a CIDC define como papel do Estado garantir a acessibilidade, a diversidade e a adequação das ofertas socioeducativas, bem como a promoção da escolaridade. O segundo destes dois artigos define a importância do respeito pelos direitos do Homem e liberdades fundamentais, o respeito pela família, identidade cultural e valores de origem da criança, e a importância da preparação para a assunção das responsabilidades inerentes à vida em sociedade. Do ponto de vista dos objetivos da Educação, a CIDC define que a Educação se destina a promover o desenvolvimento e a personalidade da criança, preparando-a para uma vida adulta ativa em sociedade, e inculcando o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores do Outro.

Esta comunicação propôs-se explorar – e por referência ao desafio de discutir a participação da comunidade e a inovação em práticas socioeducativas inclusivas na perspetiva dos Direitos da Criança – de que forma é que estas práticas a) refletem formas de organização da Educação diversas e acessíveis para todos/as, e b) valorizam as culturas e os valores de origem das crianças e jovens que são o seu público-alvo, expondo-os/as simultaneamente a culturas e valores diferentes dos seus.

Para a discussão do primeiro aspeto, reconvocamos a definição de "inovação social" (Moulaert, MacCallum & Hillier, 2013), para perceber que, sendo uma intenção, a dimensão de inovação destas práticas socioeducativas ainda está por cumprir, especialmente no que diz respeito à participação das famílias, mas também das próprias crianças e jovens, no contexto das práticas em estudo. Relativamente às relações sociais, estas práticas parecem ter um efeito positivo ao nível organizacional (dinâmicas internas e relações com outras organizações), mas não tanto ao nível comunitário, já que parecem fomentar a criação de espaços/tempos e procedimentos de encontro, mas não são especificamente evocados nem a participação em decisões no âmbito educativo, nem o estímulo à construção de trabalho conjunto. Esta é uma questão a explorar em fases subsequentes da investigação.

No que diz respeito ao segundo aspeto, que remete para a dimensão 'local' destas práticas socioeducativas inclusivas, a participação da comunidade parece fazer-se numa

lógica mais de governança – em que quem decide consulta alguns parceiros mais ou menos estratégicos –, ainda muito longe de uma efetiva co-construção (Klein et al, 2013), envolvendo vários atores locais com capacidade para decidir e influenciar.

5. Considerações finais

Os dados iniciais apresentados, resultantes da auscultação das perspetivas dos responsáveis institucionais das práticas em estudo, apontam com certa frequência para a valorização de facetas das práticas entendidas como inovadoras; aquelas aparecem relacionadas com o exercício profissional de técnicos e professores e ainda com efeitos de interferência nas relações socioeducativas e de poder entre os atores.

No entanto, quando estes dados ainda preliminares são interrogados, na perspetiva dos Direitos das crianças, para compreender como se caraterizam as práticas em estudo, tendo em vista a promoção da escolaridade com a construção da identidade (sociocultural, étnica, de género), através da participação, na aprendizagem e na escola, e em decisões que as influenciam – quer das crianças e jovens, quer das suas famílias/comunidades –, emergem questões que podem orientar a discussão de dados resultantes de fases posteriores da pesquisa, por exemplo: a que expectativas, necessidades e problemas respondem as práticas em estudo (de quem é a *demanda*)? Das escolas/instituições? Das famílias? Dos profissionais? Das crianças e jovens? Como e por quem são expressas, formuladas, apreendidas e interpretadas essas expectativas, necessidades e problemas? A análise (em curso) dos dados recolhidos durante o segundo ano (2017-2018) permite já perceber que a gestão destas dimensões se faz de alguns (des)equilíbrios, numa articulação complexa, que não é linear, entre os direitos das crianças e jovens envolvidos nas práticas socioeducativas, as necessidades das instituições e dos profissionais, e a agenda política.

Referências bibliográficas

Abellán, C. M. A. (2016). “Cómo hacer que las escuelas sean más inclusivas”. Recuperado de http://amieedu.org/actascimie16/.

Correia, J. A., & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local de mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas, 20*, 167-191.

Costa, I., Loureiro, A., Silva, S. M.. & Araújo, H. C. (2013). Perspectives of Portuguese municipal education officers on school disengagement. *Educação, Sociedade & Culturas, 40*, 165-185.

Coughlin, C. A., & Kirch, S. A. (2010). Place-Based Education: A transformative activist stance. *Cultural Studies of Science Education, 5*, 911-921.

Dale, R. (2010). Early school leaving: lessons from research for policy makers. European Commission. Recuperado de http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports.

Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., & Rummens, J. A. (2005) *Early school leavers: understanding the lived reality of student disengagement from secondary school. Final Report.* Toronto (ON): Community Health Systems Resource Group of the Hospital for Sick Children for the Ontario Ministry of Education and Training. Special Education Branch.

Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education, 43*(4), 451-465, https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068

Ford, M. (2005). Quandaries of Place (-Based Education). *Philosophy of Education*, 221-224.

Fullan, M,. & Boyle, A. (2014). *Big-city school reforms*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & Shirley, D. L. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Klein, J.-L., Fontan, J.-M., Harrisson, D., & Lévesque, B. (2013). The Québec Model: a social innovation system founded on cooperation and consensus building. In F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood & A. Hamdouch (Eds.), *The Internation Handbook on Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research* (pp. 371–383). UK/USA: Edward Elgar Publishing.

Lawless, P. (2006). Area-based Urban Interventions: Rationale and outcomes: The new deal for communities programme in England, *Urban Studies, 43*(11), 1991-2011.

McCulloch, A. (2004). Localism and its neoliberal application: A case study of West Gate New Deal for Communities in Newcastle upon Tyne, UK. *Capital & Class, 83*, 133-165.

Moulaert, F., MacCallum, D., Mehmood, A., & Hamdouch, A. (2013). "General introduction: the return of social innovation as a scientific concept and a social practice". In F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood & A. Hamdouch (Eds.), *The Internation Handbook on Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research* (pp. 1-6). UK/USA: Edward Elgar Publishing.

Moulaert, F, MacCallum, D., & Hillier, J. (2013). Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice. In F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The Internation Handbook on Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research* (pp. 13-24). UK/USA: Edward Elgar Publishing.

Oliver, E. & Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

Power, S., Rees, G. & Taylor, C. (2005). *New Labour and Educational Disadvantage: The limits of area-based initiatives. London Review of Education, 3*(2), 101-116.

Resor, C. W. (2010). Place-Based Education: What is its place in the social studies classroom?. *The Social Studies, 101*, 185-188.

Rhodes, J., Tyler, P., & Brennan, A. (2003). New Developments in Area-based Initiatives in England: The experience of the single regeneration budget, *Urban Studies, 40*(8), 1399- 1426.

Rhodes, J., Tyler, P., & Brennan, A. (2005). assessing the effect of area based initiatives on local area outcomes: Some thoughts based on the national evaluation of the single regeneration budget in England. *Urban Studies, 42*(11), 1919-1946.

Ruitenberg, C. (2005). Deconstructing the experience of the local: Toward a radical pedagogy of place. *Philosophy of Education*, 212-220.

Smith, G. A. (2005). Place-based education: Learning to be where we are. Clearing – teaching resources for ecology. *Sustainability and Community, 118*, 6-43.

Stevenson, R. B. (2008). A critical pedagogy of place and the critical place(s) of pedagogy. *Environmental Education Research, 14*(3), 353-360.

United Nations (1989). United Nations Convention on the Rights of the Child. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf

Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education, 21*(9), 920-937. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1296033.

Financiamento

Esta investigação é financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/MHC-CED/3775/2014. O projeto *EDUPLACES/Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva* é acolhido pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, e integra investigadores deste Centro de Investigação, bem como do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Universidade do Porto), do CETRAD – Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) e do CIEO – Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics (Universidade do Algarve).

Projeto EDUPLACES - Reflexões a partir dos critérios de constituição do portefólio de práticas socioeducativas inclusivas

Isabel Costa
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
isacosta@utad.pt
Armando Loureiro
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
aloureiro@utad.pt
Rosanna Barros
Universidade do Algarve, Portugal
rosanna@net.sapo.pt
Marta Rodrigues
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
morodrigues@utad.pt

Num contexto europeu de esforço coletivo no combate ao insucesso escolar e à exclusão social, Portugal, que até há poucos anos tinha das taxas mais elevadas de abandono escolar, tem vindo a diminuir, e de forma consistente, os números do abandono escolar precoce. Não obstante o sucesso observado, pelo menos no que concerne aos atuais 3 primeiros ciclos do ensino básico, continua a ser necessário compreender melhor os méritos e deméritos das medidas implementadas. O Projeto EDUPLACES-Locais Educadores: Práticas, vozes e percursos de educação inclusiva (PTDC/MHC-CED/3775/2014) pretende compreender melhor práticas socioeducativas inclusivas que são desenhadas para contrariar a espiral negativa do insucesso escolar e que, deste modo, contribuem para concretizar o direito à educação das populações mais vulneráveis. Uma das questões que orientam o projeto é perceber que processos, fatores, racionalidades e parcerias contribuem para construir práticas socioeducativas inclusivas, ou seja, que contribuem para promover o sucesso escolar, a inclusão e a justiça social. Trata-se de um estudo multi-casos que analisa aspetos de dois programas nacionais - um mais centrado na escola, outro mais centrado no terceiro setor - que foram desenhados para, de modos diferentes, promover o sucesso escolar e a inclusão social. As primeiras duas tarefas deste projeto tinham como principal finalidade identificar e caraterizar práticas socioeducativas inclusivas. Com base na análise de documentos relativos aos dois programas nacionais em estudo, bem como em entrevistas semiestruturadas a coordenadores locais dos programas, um dos produtos já alcançado do projeto foi um Portfólio de 11 práticas socioeducativas inclusivas. A lista de critérios que orientou a construção deste portefólio foi baseada na revisão de literatura e foi organizada nos seguintes blocos: expectativas positivas e valorização dos intervenientes; reforço de vínculos significativos e de processos democráticos; flexibilidade curricular e organizacional e abertura para saídas profissionais; monitorização/avaliação e práticas consolidadas. Esta apresentação fará uma reflexão sobre até que ponto as práticas que integram o portefólio vão ao encontro dos critérios previamente encontrados na literatura relevante sobre práticas socioeducativas inclusivas (focando-se em 4 das 11 práticas).

Palavras-chave: práticas socioeducativas inclusivas; desafetação escolar; abandono escolar

Introdução

A inclusão social de crianças e jovens é uma preocupação central da política educativa europeia. A redução do abandono escolar precoce na Europa, para menos de 10%, até 2020, é visto como uma forma de prevenir o desemprego, a pobreza e a exclusão social (EC, 2010). Em Portugal, como em outros países europeus, nas últimas décadas, várias políticas, programas e práticas foram desenvolvidas de forma a combater a problemática do abandono escolar (RESL.eu, 2014; Araújo et al., 2013). Não obstante o sucesso observado, continua a ser necessário analisar algumas dimensões das medidas desenvolvidas para promover a referida mudança (Dias, 2013; Antunes & Barros, 2014; Sá & Antunes, 2012). O conhecimento científico indicia fatores causais multidimensionais nos processos de insucesso e abandono escolares (Costa et al., 2013), aponta para diversas práticas, programas e políticas desenvolvidas com o intuito de superar esses processos (Dale, 2010), e para algum conhecimento sobre práticas socioeducativas de sucesso na superação do insucesso e abandono escolares (Ross, 2010; Edwards & Downes, 2013). Um dos principais objetivos de investigação do Projeto EDUPLACES-Locais Educadores: Práticas, vozes e percursos de educação inclusiva (PTDC/MHC-CED/3775/2014) é a identificação e caraterização de práticas socioeducativas orientadas para superar o fracasso e abandono escolares sendo que como uma das questões orientadoras do projeto pretende compreender que processos, fatores, racionalidades e parcerias contribuem para construir práticas socioeducativas inclusivas. É proposto um estudo multi-casos que envolve onze unidades de observação em que cada uma destas unidades constitui uma prática socioeducativa desenvolvida no contexto de dois programas nacionais: um programa desenvolvido nas escolas e um programa baseado em projetos comunitários locais, direcionados para o combate ao insucesso e abandono escolares.

1. Resultados: primeiro ano do projeto EDUPLACES

1.1. Portefólio de práticas inclusivas: seleção, descrição e justificação

Nas onze unidades de observação identificaram-se e caracterizaram-se onze práticas socioeducativas inclusivas de sucesso, com base em critérios estabelecidos na literatura relevante; em informação facultada pelo/a responsável institucional (através de entrevista semiestruturada e documentos relativos a dois programas nacionais em estudo, *School-based* (SB) e *Community-based* (CB), relatórios de atividades e de avaliação) e dados pertinentes (p. e., estatísticos). Foram elaborados dois instrumentos de tratamento da informação e construção de dados uma *Nota Descritiva da Prática* e uma *Grelha de Critérios de Seleção de Práticas*, organizada com base em literatura relevante (ex. De Witte et al, 2013; Azevedo et al., 2014) de forma a assegurar a correspondência da(s) prática(s) em estudo ao conceito de "prática socioeducativa inclusiva". Esta Grelha contém 25 critérios, estruturados em quatro blocos temáticos: Expectativas positivas e valorização dos intervenientes (5 critérios); Reforço de vínculos significativos e de processos democráticos (7 critérios); Flexibilidade curricular e organizacional e abertura

para saídas profissionais (9 critérios) e Monitorização/avaliação e práticas consolidadas (3 critérios).

2. Breve descrição de quatro práticas socioeducativas inclusivas

Pretende-se fazer uma reflexão sobre como quatro práticas socioeducativas inclusivas vão ao encontro dos 25 critérios previamente encontrados na literatura relevante. Numa primeira análise destas quatro práticas verificámos que duas práticas são do tipo *School-based* e duas são do tipo *Community-based*. Uma Breve descrição das quatro práticas permite averiguar que uma Prática SB, do tipo Agrupamento de Alunos, tem como objetivos intervir em turmas de risco, prevenido o insucesso, abandono e absentismo escolares; promovendo a qualidade das aprendizagens, através de respostas pedagógicas diferenciadas com recurso a pares pedagógicos e a melhoria dos resultados escolares. A Prática CB, do tipo Apoio ao Estudo tem como objectivos a inclusão social; o sucesso e progressão nos resultados escolares, através do apoio educativo, do acompanhamento e orientação escolar. A Prática SB, do tipo Diferenciação Pedagógica, tem como objectivos o apoio individualizado às aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança. E a Prática CB, do tipo Apoio ao Estudo, tem por objectivos a promoção do sucesso escolar; a prevenção do abandono e promoção da reinserção escolar e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Tabela 1. Correspondência das práticas inclusivas aos critérios

Práticas	**Grelha de critérios de seleção das Práticas**				**Total por critérios (25)**
	Grupo I – Expectativas positivas e valorização dos intervenientes	**Grupo II – Reforço de vínculos significativos e de processos democráticos**	**Grupo III – Flexibilidade curricular e organizacional e abertura para saídas profissionais**	**Grupo IV – Monitorização/ avaliação e práticas consolidadas**	
NE_SB	três critérios (3, 4,5)	três critérios (7,8,13)	**cinco critérios (14, 15, 16, 20, 22)**	três critérios (23, 24, 25)	14 (em 25)
NE_CB	quatros critérios (1,2,3, 5)	três critérios (6, 8,9)	**cinco critérios (14, 15, 20, 21,22)**	três critérios (23, 24, 25)	15 (em 25)
S_SB	quatro critérios (2,3,4,5)	sete critérios (6,7, 8, 10, 11, 13)	**seis critérios (14, 15, 16, 20, 21,22)**	três critérios (23, 24, 25)	20 (em 25)
S_CB	**quatro critérios (2, 3, 4, 5)**	**cinco critérios (6, 8, 9, 10, 13)**	**sete critérios (15, 16, 18, 19, 20, 21, 22)**	**três critérios (23, 24, 25)**	**19 (em 25)**
Total por bloco	**15**	18	**23**	12	

Fonte: Antunes et al., 2017

Constatámos que na Tabela 1 os critérios 12 (Bloco II), 17 (Bloco III) foram os menos aplicáveis (0 práticas), parecendo sugerir que não são critérios particularmente relevantes para a identificação de práticas socioeducativas inclusivas, já que estas (ou não são referidas como) ou não assentam no trabalho conjunto e coordenado de pais/famílias e comunidades (EC, 2013; Azevedo et al., 2014) e não adotam a integração curricular das componentes académica e profissional (Hancock & Zubrick, 2015).

Os critérios 3 e 5 (Bloco I), 8 (Bloco II), 15, 20 e 22 (Bloco III) e 23, 24 e 25 (Bloco IV) aplicaram-se às quatro práticas, sugerindo que estes critérios são especialmente pertinentes para a identificação de práticas socioeducativas inclusivas, que promovem:

- A capacitação dos próprios atores, através de uma avaliação orientada para a ação e a melhoria (Azevedo et al., 2014);
- Fomenta a confiança na capacidade dos técnicos/professores em desenvolver inovações de modo flexível e contextualizado;
- Baseiam-se em diagnósticos partilhados, objetivos e metas comuns e assentam em interações interinstitucionais, interprofissionais e interpessoais (Azevedo et al., 2014);
- Disponibilizam recursos acrescidos numa base frequente e regular (De Witte et al., 2013; Giménez, Navas & Graizer, 2015);
- Integra intervenções multidimensionais que envolvem todos os âmbitos da vida escolar e da vida dos sujeitos;
- Revelam qualidade científica, qualidade pedagógica e qualidade democrática; desenvolvem atividades de monitorização e avaliação dos resultados obtidos em diferentes dimensões (UB/CREA&UM/UEA, 2006);
- Programam as atividades tendo em conta os resultados de monitorização/avaliação;
- E têm, pelo menos, um ano de duração e um impacto relevante em termos de resultados (UB/CREA&UM/UEA, 2006).

3. Uma grelha de critérios de *processo* ou de *produto*?

Nas 4 práticas em análise, os 25 critérios da grelha de seleção não estão presentes de forma equilibrada. No Bloco II (Reforço de vínculos significativos e de processos democráticos) verifica-se uma correspondência genericamente maioritária dos critérios. Excetua-se o critério 12, do Bloco II (Assenta no trabalho conjunto e coordenado de pais/famílias e comunidades). No Bloco IV (Monitorização/avaliação e práticas consolidadas), a elevada percentagem de aplicabilidade sustenta a relevância deste bloco de critérios para a identificação de práticas inclusivas.

O Bloco III (Flexibilidade curricular e organizacional e abertura para saídas profissionais) é aquele onde se verifica uma maior disparidade interna, pois inclui critérios muito presentes e critérios pouco ou nada presentes (à semelhança do que acontece nas restantes práticas). Neste Bloco encontram-se menos presentes os critérios 17 (Adota a integração curricular das componentes académica e profissional), 18 (Fornece pistas para futuras profissões) e o 19 (Promove a conclusão da escolaridade obrigatória e o prosseguimento de estudos).

Em síntese, esta aparente inconsistência interna no Bloco III (Flexibilidade curricular e organizacional e abertura para saídas profissionais) sustenta a possibilidade de um dos resultados deste projeto ser uma nova Grelha de Critérios, dividindo o Bloco

III em dois: Bloco A - Flexibilidade curricular e organizacional e o Bloco B - Abertura para saídas profissionais.

Referências Bibliográficas

Antunes, F., & Barros, R. (2014). Reconstruir o espaço de ação educacional ou localizar problemas escolares? In M. Carvalho, A. Loureiro, C. Ferreira*, Proceedings XII SPCE Congress*. Vila Real: UTAD.

Antunes, F., Afonso A., Loureiro A., Gomes C., Veloso E., Vilarinho E. (…) Sá, V. (2017). EDUPLACES/Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva. Relatório Científico de constituição do Portefólio de Práticas (Ano I).

Araújo, H. C., Rocha, C., Magalhães, A., & Macedo, E. (2013). *Policy analysis on early school leaving – Portugal*. RESL.EU. Belgium: Antwerp.

Azevedo et al (2014). *2º Relatório Intercalar - Avaliação externa do PE – 5ª Geração.* Porto: CEPCEP_UCP.

Costa, I., Loureiro, A., Silva, S., & Araújo, H. C. (2013). Perspectives of Portuguese municipal education officers on school disengagement. *Educação Sociedade e Culturas, 40*, 165-185.

Dale, R. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Recuperado de http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, *10*, 13-28.

Edwards, A., & Downes, P. (2013). *Alliances for inclusion. Cross-sector policy synergies and inter-professional collaboration in and around schools*. EC/NESET. Recuperado de http://www.education.ox.ac.uk/, acessed 18-03-2017.

Dias, M. (2013). Education and equality in Portugal: The role of priority education policies. *Cypriot Journal of Educacional Sciences*, *8*(1), 132-143.

Edwards, A., & Downes, P. (2013). *Alliances for inclusion. Cross-sector policy synergies and inter-professional collaboration in and around schools*. EC/NESET. Recuperado de http://www.education.ox.ac.uk/, accessed 18-03-2017.

European Commission (2010). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the proposal for a Council recommendation on policies to reduce early school leaving*. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/edat_esms.htm, 9-03-2013.

European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. *Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/index_en.htm.

Giménez, E., Navas, A., & Graizer, O. (2015). Puede la educación transformar el ordem social? Descripción de una modalidade pedagógica que permite el acceso a posiciones sociales diferenciales. *Professorado. Revista de Currículum y formación*

del professorado, *19*(3), 94-109. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320009.pdf.

Hancock, K., & Zubrick, S. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school*. Australia: Commissioner for Children and Young People.

RESL.EU (2014). *Policies on early school leaving in nine European countries: a comparative analysis*. Belgium: University of Antwerp. Project RESL.EU.

Ross, A. (2009). *Educacional Policies that adress school inequality. Overall report*. Recuperado de http://www.epasi.eu.

Sá, V., & Antunes, F. (2012). Uma outra educação? Um lugar de exclusão sobre os cursos de educação e formação na voz de alunos e professores. In Thomé & Almeida, *Educação: História e Política* (pp. 57-99). Campinas: Mercado de Letras.

UB/CREA & UM/UEA (2006). *Responses to challenges of youth training in the knowledge society*. Barcelona: Barcelona University.

University of Barcelona/CREA & University of Minho/UEA (2006). *Responses to challenges of youth training in the knowledge society. case studies of promising practice.* Barcelona: University of Barcelona/Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities.

Trabalhar a comunidade na escola e a escola na comunidade: "tentar perceber ambas as partes, e jogar com isso (…) vai chocando, portanto, isto é um trabalho mais que diário"

Fátima Antunes
fantunes@ie.uminho.pt
CIEd-Universidade do Minho
José Augusto Palhares
jpalhares@ie.uminho.pt
CIEd-Universidade do Minho

Esta comunicação discute alguns dados preliminares recolhidos no âmbito de um projeto mais amplo, que estuda onze práticas socioeducativas orientadas para a superação do insucesso e abandono escolares e que visam contribuir para a interrupção da espiral negativa insucesso-abandono. Elegeremos apenas uma das práticas de mediação socioeducativa, desenvolvida desde 2010 num concelho do norte de Portugal, no âmbito de um projeto de intervenção baseado na comunidade e discutiremos informação recolhida numa primeira fase do estudo (2016/2017) através de uma entrevista semiestruturada à Coordenadora e da análise de relatórios de atividades; a informação empírica foi tratada através de dois instrumentos de análise de conteúdo, uma grelha de critérios de seleção das práticas em estudo, construída com base na literatura relevante e uma nota descritiva. Ao mesmo tempo que o contexto escolar acolhe esta iniciativa desenvolve-se no bairro a continuidade da prática, numa lógica aparentemente simétrica, onde há agora lugar ao "trabalhar a escola" para além dela. Abre-se, assim um espaço onde se medeiam interesses das crianças e de jovens ciganos e respetivas famílias junto de professores e órgãos de gestão, refletindo, por um lado, a aceitação institucional de que a integração socioeducativa dos públicos que habitam as margens da *cidade* requer respostas não contempladas no seu interior; por outro lado, a existência de um gabinete na escola induz segurança e ligação à comunidade de referência, um espaço de familiaridade que permite lidar com a estranheza do *ofício do aluno*, de processos de socialização e de sentidos de futuro. Esta Prática gera e suporta processos de *negociação* e *aproximação* entre atores que contribuem para superar barreiras *institucionais*, *disposicionais* e *situacionais* e favorecer a participação na escola e na aprendizagem das crianças e jovens (ciganos) que envolve. Ao mesmo tempo, a Prática depende de fatores que remetem para condições da própria intervenção, por um lado – (i) uma presença ativa na escola e uma relação sólida com os Encarregados de Educação; (ii) tempo e continuidade da intervenção – e do posicionamento dos sujeitos: (iii) perceção da necessidade de mudança e abertura à diversidade. Uma primeira abordagem sugere que esta Prática de mediação socioeducativa procura interferir com um contexto institucional escolar híbrido, em que é possível identificar orientações e práticas atribuídas a modos distintos de organização da escola para responder à diversidade dos seus públicos, da escola *compensadora*, *integradora* e *inclusiva*.

Palavras-Chave: prática de mediação socioeducativa; insucesso e abandono escolares; relação escola-comunidade; trabalhar a escola.

Nota de abertura

A prática N_CB_2 emerge no quotidiano escolar sustentada por investimentos significativos de retaguarda e contextualizados ao curso que o Programa Nacional Baseado na Comunidade (PNBC) foi desbravando numa comunidade cigana ao longo de um período de tempo considerável (2010-atualidade)[1]. "Trabalhar a escola" (N_CB_2), como prática concebida tendo em vista o combate ao insucesso e abandono escolares, não é isolável de uma densa teia de interações e sentidos tecida entre os diversos atores envolvidos, tendo nos animadores e técnicos do projeto uma quota-parte relevante na iniciativa e dinamização do processo. A conquista de um espaço na escola, mesmo não sendo exclusivo do projeto, onde se medeiam interesses das crianças e de jovens ciganos e respetivas famílias junto de professores e órgãos de gestão, reflete, por um lado, a aceitação institucional de que a integração socioeducativa dos públicos que habitam as margens da *cidade* requer respostas não contempladas no seu interior; por outro lado, a existência de um gabinete na escola induz segurança e ligação à comunidade de referência, um espaço de familiaridade que permite lidar com a estranheza do *ofício do aluno*, de processos de socialização e de sentidos de futuro.

Ao mesmo tempo que o contexto escolar acolhe esta iniciativa desenvolve-se no bairro a continuidade da prática, numa lógica aparentemente simétrica, onde há agora lugar ao "trabalhar a escola" para além dela. Porém, nesta espécie de "entreposto cultural" (Torres, 2014) a escola como dimensão inclusiva estende-se à família, sobretudo a encarregados/as de educação, numa abrangência participativa que se pretende de suporte ao projeto de escolarização de minorias étnicas. A presença de crianças e jovens também se observa nas atividades prática N_CB_2 no Bairro, dando continuidade ao trabalho de produção de sentido da escola como um direito básico de cidadania e como um horizonte de possibilidades para além dos limites endoculturais de pertença. No fundo, o gabinete na escola funciona mais como "trabalhar a comunidade" dentro da instituição escolar, pois a presença e as eventuais intervenções são, em grande parte, sustentadas pelo capital de confiança acumulado no bairro e por referência aos padrões culturais que o regem e às suas especificidades/contradições em relação à sociedade mais vasta. O trabalho de mediação emerge, assim, como ponte que assegura a descodificação dos dois universos simbólicos e culturais, desanuviando tensões e o peso discriminatório da diferença, um processo aparentemente simples na ótica da coordenadora da prática N_CB_2:

> "É fundamental para as nossas equipas que todos nós saibamos falar, vá, estas duas línguas, portanto, vamos dizer aqui o cigano e o não cigano. Portanto, há uma grande dificuldade entre a sociedade maioritária, de comunicar com estas comunidades, porque muitas vezes os próprios códigos linguísticos não são os mesmos, porque o pensamento, em termos culturais, é diferente. Portanto, nós tentamos sempre amenizar este choque, através desta mediação entre a sociedade maioritária, entre os não ciganos e os ciganos,

[1] Esta comunicação discute dados resultantes do projeto de investigação *Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva* financiado pela FCT (PTDC/MHC-CED/3775/2014). O acrónimo N_CB_2 significa que a Prática se desenvolve no Norte (N) do país, no âmbito de um projeto de intervenção a partir da comunidade (CB: *community-based*) e é uma de duas (2) Práticas assim caraterizadas. Os dados apresentados resultam do trabalho conjunto da equipa de investigação *EduPlaces*: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.

especialmente em contexto escolar. […] Via-se os ciganos, por exemplo os professores, como agressivos e que ninguém queria falar com eles, e é precisamente esta mediação que tem aproximado ambas as comunidades, neste caso a escolar, com as comunidades com que intervimos" (E2, p.9).

Trabalhar a escola, a partir de uma abordagem articulada, entre o interior e os "territórios da identidade" (Silvano, 1997) cigana, pressupõe, assim, romper com lógicas de incomunicabilidade cultural, muito embora a bondade da mediação esbarre com *obstáculos disposicionais* em relação ao projeto de escolarização por parte das crianças ciganas. Não se estranha, por isso, que um dos esforços da prática N_CB_2 se concentre no desanuviamento da carga hostil que o ambiente escolar comporta para estas crianças e na (tentativa de) inversão das suas expectativas e modos de habitar a escola. Como sustenta a coordenadora da prática "[…] se as crianças estão desmotivadas, porque a escola é um ambiente hostil, esta mediação ajuda a reduzir esta hostilidade da escola. […] Se estas crianças não têm a estimulação que deveriam ter, há que estimular; portanto, [o] apoio ao estudo vem fazer isso." (E2, p. 28).

Sendo certo que os aludidos obstáculos não são apenas erigidos pelas crianças e pelas comunidades de referência, estando também omnipresentes entre todos os atores educativos, por conseguinte, ao trabalho de desenraizamento de preconceitos e de sensibilização para a diferença junta-se o esforço de atualização da narrativa de futuro, incrustada na cultura institucional da escola, junto daqueles grupos sociais. Porém, a complexidade deste trabalho é ainda mais enfatizada quando se constata a instabilidade das condições de socialização (Lahire, 2003) nas sociedades contemporâneas, bem como do adquirido diagnóstico do declínio do "programa institucional" (Dubet, 2002); isto é, "trabalhar a escola" enfrenta as adversidades de um processo de inclusão que decorre numa altura em que a escola se vê desafiada em algumas das suas finalidades mais substantivas (o saber/conhecimento, a cidadania e a relação com o trabalho) por uma constelação de instâncias e contextos de aprendizagem e de socialização, reais e/ou imateriais, sendo, por isso mesmo, uma prática de resistência à diluição da matriz democratizadora da escola pública e de re-organização de expectativas e sentidos de ação. Se a inversão de práticas de segregação no espaço-tempo escolar constitui o princípio inspirador da prática "Trabalhar a escola", por sua vez a continuidade de crianças e jovens ciganos nas lógicas da gramática escolar pressupõe a descoberta das suas possibilidades, mesmo que estas, aos olhos destes grupos, nem sempre se ajustem ao seu modo de vida nem sejam portadoras de mudanças significativas no seu estatuto social. A chegada desta minoria à escola e os esforços conducentes à sua permanência encerram dilemas acrescidos, pois, por um lado, os *fatores inibidores* vivenciados pelas crianças e jovens ciganos contribuem para a sua desvinculação do quotidiano educativo da instituição; por outro lado, o papel dos mediadores tende a contribuir para a vinculação destes atores a novas formas de ser e de fazer, articuladas, na medida do possível, aos contextos de retaguarda (cultura, família, bairro, gabinete na comunidade).

Os processos que contribuem para superar o insucesso e abandono escolares

Esta aproximação teórica inicial aflora a Prática N_CB_2 como prática social específica, isto é, que envolve dimensões institucionais, relações de poder e relações entre significados/culturas (Vellos & Vadeboncoeur, 2015); procura-se ainda sinalizar as suas dimensões dinâmica e interativa. De acordo com estes autores, o conceito de *prática social* na aceção proposta, remete para "a repertoire of actions that includes roles,

language and expectations for participation that reflect the culture of an institution, like a school or a context, like a classroom (…) social practices offer both stability and gaps for improvisation and transformation" (Vellos & Vadeboncoeur, 2015, p. 93).

N_CB_2/no Bairro é descrita pela Coordenadora do Projeto como uma prática de mediação socioeducativa que inclui o 'Gabinete de Apoio e Mediação Escolar'. Tendo em conta os testemunhos, esta Prática gera e suporta processos de *negociação* e *aproximação* entre atores escolares e crianças, jovens, encarregados de educação (EE), famílias da comunidade cigana; estes processos contribuem para superar o insucesso e abandono escolares e favorecer o sucesso educativo das crianças e jovens (ciganos) que envolve. Neste sentido, a Prática N_CB_2 é perspetivada como interferindo em situações e relações de poderes e de significados, desequilibradas, complexas e polifacetadas.

A *negociação* inicia-se pelo *reconhecimento* mútuo e das exigências associadas de relação e comunicação; passa pela criação de condições de explicitação e de auscultação de perceções, perspetivas e necessidades; assenta no esforço, por parte dos técnicos do Projeto, para compreender os sujeitos envolvidos nas situações e, a partir dessa compreensão, abrir possibilidades e oportunidades de *aproximação*. Este primeiro processo (a negociação) consiste, de acordo com os testemunhos da Coordenadora do Projeto, na criação de condições para que os atores escolares e as crianças, jovens, encarregados de educação e famílias assumam que existe um conflito, uma divergência, um problema, um desencontro, um desequilíbrio e a necessidade de superá-los; trabalhar com um terceiro interlocutor pode constituir uma via nesse sentido.

> Nós propusemos em alguns agrupamentos, outros foram os próprios agrupamentos que disseram, "Olha, não fazia sentido vocês estarem aí, pelo menos, permanentes duas manhãs?", e se calhar até foi daí que partiu. Acho que até foi daí que partiu, pediram-nos. (E2, p. 8)
> estar constantemente a auscultar as necessidades tanto de um lado, como do outro, para todas as outras atividades de âmbito escolar poderem ir em função dessas mesmas necessidades. (E2, p. 1)
> o fundamental é fazer esta relação entre os encarregados de educação, os professores, os diretores de turma, os auxiliares educativos, e os próprios jovens e crianças. Tem que haver esta comunicação (E2, p. 10)
> Portanto, tem que haver sempre o jogo, aqui, tentar perceber ambas as partes, e jogar com isso. (E2, p. 12)
> Cada uma das escolas preparou uma pequena salinha para nós, em que nós estamos, vamos imaginar, à terça e à quinta de manhã (…) e sabemos que é naquele horário que vamos receber os professores, que vamos receber os diretores de turma. Às vezes, o diretor de turma convida o pai a estar presente e já reunimos os três, por exemplo. Em que, basicamente, eu, neste caso, e o meu colega estamos calados, tentamos perceber o que é que se passa com a situação e se virmos que há ali alguma coisa que está menos bem compreendida, e tentar explicar, de ambos os lados, o que é que, cultural ou a lei, muitas vezes é isto, vai chocando, portanto, isto é um trabalho mais que diário (E2, p. 10)

A *aproximação* é descrita como um processo de rutura com o desconhecimento e de dissolução de preconceitos e estereótipos, em primeiro lugar por parte da instituição mais poderosa, a escola, dos seus responsáveis, dos seus protagonistas. O processo de aproximação, tomando como foco o polo mais poderoso da relação, é perspetivado como dependente de fatores associados quer à escola, quer à comunidade e às famílias.

> Portanto, em termos culturais, o que eu tento explicar, por exemplo, ao professor de Educação Física é que a miúda não vai tomar banho. Ou ele aceita que ela não tome banho, ou ela vai deixar de frequentar a aula, porque ela, lá está, culturalmente, ela não está preparada para se despir à frente das outras crianças. Às vezes, problemas muito básicos. Ela não faz Educação Física, porque tem que trocar os ténis, e os ténis, como são os únicos que tem, cheiram a chulé, e ela tem vergonha de descalçar os ténis. Portanto, são… Só consigo explicar-vos assim, são nestas pequenas coisas. Agora, claro, que se um pai vem dizer, "Ai, porque a minha filha não vai mais para a escola, porque está a botar corpo, está a botar corpo, não vai mais para a escola, porque está em idade para casar, e eu não quero que ninguém olhe para ela". Aí sim, a gente chama ambos, e é tentar explicar àquele pai específico que a escola é um ambiente seguro, que não é suposto a criança ir para a escola para fazer essas coisas, e se isso acontecer, ele vai ter que confiar nas pessoas que estão dentro da escola para que isso não aconteça. Porque nunca aconteceu, era um azar muito grande que viesse a acontecer com a filha dele, não é? Portanto, tem que haver sempre o jogo, aqui, tentar perceber ambas as partes, e jogar com isso. (E2, p. 12)
>
> Via-se os ciganos — por exemplo, os professores — como agressivos e que ninguém queria falar com eles, e é precisamente esta mediação que tem aproximado ambas as comunidades, neste caso a escolar, com as comunidades com que intervimos. (E2, p. 6)
>
> Com esta mediação permite que os professores se aproximem destas famílias e destas crianças, com quem nunca quiseram… Ou com quem nunca tiveram muita vontade de se envolver, precisamente porque anteriormente já tinha havido comportamentos mais agressivos, por exemplo, por parte dos pais, e acho que proximidade, em termos da mediação, é o termo correto (E2, p. 30)
>
> (…) A proximidade permite perceber tudo, portanto, um professor não pode falar do que… De uma cultura que está, supostamente, na cabeça dele, errada, se nem sequer conhece a cultura. Portanto, a proximidade permite principalmente isto. Portanto, reduzir os estereótipos e os preconceitos que estão associados a este tipo de comunidades, precisamente através do conhecimento e desta proximidade. Na minha opinião, acho que a proximidade é fundamental. (E2, p. 30)
>
> (…) Temos professores que já começam a ir ao bairro, por exemplo, que eu acho que já é uma… Um grande feito. (E2, p. 30)

Num contexto sociológica e tematicamente muito próximo, Pedro Silva propôs o entendimento similar de que os protagonistas escolares detêm uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento da relação escola-famílias, concebida também como relação de poderes entre culturas; tal perspetiva assume o facto de que sociologicamente a escola é a instituição mais poderosa, sobretudo face às famílias de categorias sociais mais desfavorecidas: "a escola, enquanto elemento estruturalmente mais forte da relação, tem maior facilidade em ser ela a romper com a inércia e assumir uma atitude pró-activa na relação" (cf. Silva, 2008, p. 127)[1].

[1] E de seguida o autor explicita e reforça o argumento: "É que a escola, enquanto a) representante (e simultaneamente veículo e instância legitimadora) da cultura socialmente dominante; b) representante local do Estado (pelo menos no caso, largamente maioritário, das escolas públicas); e c) organização que historicamente se tem imposto às famílias, é aquela que tem capacidade para tentar estabelecer pontes com as culturas locais (muitas destas provavelmente assentando numa comunicação onde impera a oralidade" (Silva, 2008, pp. 127-128).

Fatores que contribuem para superar o insucesso e abandono escolares

Na perspetiva da Coordenadora do Projeto, a Prática N_CB_2 depende de fatores que contribuem para superar o insucesso e abandono escolares. Estes fatores remetem para condições da própria intervenção, por um lado — (i) uma presença ativa na escola e uma relação sólida com os EE; (ii) tempo e continuidade da intervenção — e do posicionamento dos sujeitos: (iii) perceção da necessidade de mudança e abertura à diversidade.

> Julgamos que o sucesso académico dos participantes diretos tem apresentado francas melhorias, pelo facto de a equipa passar muito do seu tempo dentro do recinto escolar, mediando conflitos na hora e aproximando professores, encarregados de educação e alunos." (Relatório Anual 2016, p. 7)
> Em especial [assenta] numa relação sólida constituída com os encarregados de educação, para que confiem em nós, equipa, e no sistema escolar." (E2, Bloco II, preenchido pela entrevistada)
> o agrupamento de L, porque é aquele que se manteve connosco ao longo de todo o tempo, e com quem contactamos de forma mais assídua, porque, lá está, porque já vem connosco de há mais tempo (E2, p. 14, 15)
> Isto também aliado ao facto de ser um projeto de continuidade e de a equipa se manter intacta, permite-nos ganhar uma confiança cada vez maior com estas pessoas (E2, p. 6)
> (…) são os mais interessados, na minha opinião, são aqueles que estão mais dispostos à mudança. Porque depois, também, tem que haver esta perceção por parte da comunidade escolar, que tem que haver mudança… (E2, p. 14)
> (…) são pessoas que são muito mais dedicadas, e que estão muito mais dispostas a aceitar este… Vá lá, este diálogo intercultural do que… (E2, p. 14)
> da nossa perceção, são os que estão mais abertos a esta diversidade cultural (E2, p. 14)
> (…) esta questão da tal diversidade, de eles poderem estar abertos a esta linguagem dupla que é utilizada. Portanto, é a proximidade, por um lado, e por outro lado, vamos dizer que é abertura à mudança, (E2, p. 30)
> através da perceção do outro, em que o outro já não é o diferente, porque nós também somos diferentes para ele, não é? Portanto, é a perceção do outro como alguém que vive no mundo como eu, e que tem um pensamento diferente, pronto, se calhar por aí. (E2, p. 30)

Explorando o esboço de tipologia de modos de organização da escola para responder à diversidade dos seus públicos proposta por D'Acosta Balbín (2016), a informação em presença sugere que a prática N_CB_2 procura interferir com um contexto institucional escolar híbrido, em que é possível identificar orientações e práticas atribuídas a categorias distintas daquela grelha de leitura. Algumas dessas orientações e práticas podem inscrever-se, com intensidades e relacionamentos distintos, em modos de organização da escola *compensadora* (com 'apoio a tempo parcial', por exemplo), da escola *integradora* ('escola comum para crianças diferentes', 'diversidade de alunos', 'equipas diversas'), da escola *inclusiva* (persegue a 'melhoria da escola com a inclusão de todos os membros da comunidade escolar', a 'inclusão como uma busca de formas de responder à diversidade, sem deixar de buscar uma certa confluência', 'interação escola-família e abertura à comunidade') (cf. D'Acosta Balbín, 2016, pp. 4-5).

Referências Bibliográficas

D'Acosta Balbín, M. Á. (2016). Comunidades de aprendizaje como modelo de atención a la diversidad. In *Libro de actas #CIMIE16 de AMIE – Investigación educativa con impacto social*. Recuperado de http://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/109_T9.pdf.

Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade. Actas de um Seminário realizado em 16 de outubro de 2007* (pp. 115-140). Lisboa: CNE.

Vellos, R. E., & Vadeboncoeur, J. A. (2015). Rebuilding attendance practices with youth: The role of social mediation. *Educational Studies*, *41*(1-2), 91-108. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955735.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'instituition*. Paris: Seuil.

Lahire, B. (2003). Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação & Sociedade*, *24*(84), 983-995.

Silvano, F. (1997). *Territórios da identidade. Representações do espaço em Guimarães, Vizela e Santa Eulália*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.

INFÂNCIA E JUVENTUDE: PRÁTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO

Revisão sistemática: documentação pedagógica nas práticas docentes da educação infantil

Flávia Lamounier Gontijo
Universidade de Aveiro, Portugal
flavia.lamounier@ua.pt
Gabriela Portugal
Universidade de Aveiro, Portugal
gabriela.portugal@ua.pt

No Brasil e em Portugal, observa-se nos normativos oficiais para a educação de infância a indicação de utilizar os registros como forma de acompanhar e avaliar as crianças e qualidade das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a prática de documentação pedagógica (DP), como processo envolvendo diferentes tipos de registros, assume um importante papel ao longo do processo educativo pois se torna forte ferramenta na ação cotidiana dos professores, uma vez que materializa as experiências das crianças e práticas pedagógicas no espaço da Educação Infantil constituindo-se como instrumento de memória e reflexão, envolvendo dimensões avaliativas e comunicativas. Na intenção de conhecer as produções académicas realizadas nos últimos 5 anos, neste âmbito, pesquisámos no banco de dados da WoS, Scopus e ERIC, a partir do termo: Pedagogical Documentation. O propósito deste trabalho é apresentar uma síntese das principais ideias recolhidas nas produções sobre DP disponíveis nos bancos de dados escolhidos.

Palavras-chave: revisão sistemática; documentação pedagógica; educação infantil.

Introdução

Os registros que professores realizam das observações ocorridas na convivência cotidiana com as crianças e as possibilidades de discussões que esses registros permitem são ações defendidas por autores interessados na área da educação infantil. Em diferentes épocas e contextos verifica-se a indicação para se registrar as observações dos professores sobre as crianças e as práticas pedagógicas durante o período em que estão nas instituições. Essa indicação da utilização de registros nas práticas docentes como forma de memória, de comunicação e de reflexão não é recente (Montessori, 1965; Freinet, 1975 e Freire, 1996) mas continua atual (Ostetto, 2017).

Dentro do contexto de práticas de registros, a documentação pedagógica (DP) ganha relevância por não se restringir a captura de imagens das crianças nos espaços da educação infantil (EI) mas por abarcar a dimensão reflexiva e interpretativa do que foi registrado por parte do professor (Fleet, 2017). Assim, a indicação para o seu uso na EI é clara em diferentes documentos, enfatizando a relação entre a prática de documentar com os processos de acompanhamento e avaliação das ações educativas e das crianças. Entre

eles, no trabalho: “Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases Para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares”:

> (...) para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações educativas com as crianças pequenas, a observação, o registro e a documentação potencializam a ação do docente. Eles capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los, desenvolvê-los, ampliá-los (Barbosa, 2009, p. 101).

Em Portugal, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (OCEPE), (Ministério da Educação, 2016) também se encontra a indicação para essa prática:

> A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registro constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação (p. 16).

Nesse contexto, este artigo tem por finalidade levantar pesquisas realizadas sobre DP em que se procura conhecer o que se entende e o que se pratica nas escolas de educação infantil. Este estudo faz parte da pesquisa de literatura para uma tese de doutoramento em educação.

1. Método

Considerando a pertinência e interesse do tema DP, realizámos uma revisão sistemática da literatura com vista à construção de uma síntese de caráter mais qualitativo (Gomes & Caminha, 2014) a respeito do que se tem pesquisado sobre DP em contextos de EI.

No primeiro momento, o objetivo foi analisar pesquisas que tratam a DP na EI para identificar conceitos, ideias e práticas. Nos últimos cinco anos, foram identificadas 108 publicações no banco de dados WoS e 146 na Scopus[1].

A partir do primeiro resultado, como segunda etapa, acrescentou-se às bases de dados a ERIC, por também oferecer acesso a pesquisas na área da educação. Foram utilizadas como descritores: “Pedagogical Documentation” AND “assessment” AND “planning”.[2] Somente um artigo foi encontrado na WoS, porém não tinha a DP como objeto de análise, sendo utilizada como forma de publicação de uma experiência de formação docente.

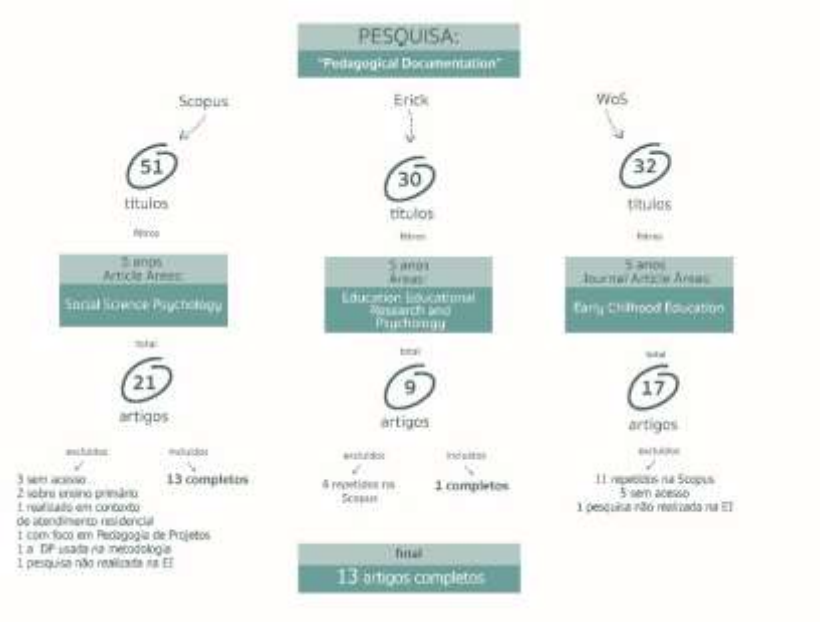
Após esse resultado, as buscas continuaram nas mesmas bases, entretanto, com um único descritor: “pedagogical documentation”[3] e foram encontrados: 51 títulos na Scopus, 32 na WoS e 30 na Erick[4].

Tendo como base esse levantamento, foram aplicados critérios de inclusão selecionando: somente artigos que apresentavam no título e/ou resumo o termo DP; publicados entre 2013 a 2017; em língua inglesa e espanhola; nas áreas da educação e psicologia. Excluiu-se artigos sem acesso ao texto integral; artigos publicados em conferências e não substanciados em práticas na educação infantil.

A seguir, o fluxograma apresentando o processo de escolha dos títulos:

[1] Pesquisa iniciada em 25 de outubro de 2017, a partir do termo: Pedagogical Documentation.
[2] Pesquisa realizada em dezembro de 2017.
[3] Pesquisa realizada em janeiro de 2018.
[4] Estes bancos de dados foram escolhidos por seu caráter multidisciplinar incluindo as áreas de educação e psicologia.

Figura 1. Seleção de artigos



Fonte: acervo das autoras.

Após aplicação dos critérios de inclusão foram selecionados treze artigos completos.

2. Análise e discussão

Num primeiro momento, os dados retirados dos artigos foram compilados em quadros (Apêndice 1). Após a leitura de todos os artigos, foram identificados conteúdos ou temas de destaque para esta discussão sobre DP. Identificam-se de seguida os temas em ligação com os artigos selecionados (enumerados de acordo com a sua apresentação nos quadros síntese).

2.1 Participação das crianças nos processos de DP

No A1, Knauf (2017) afirma que quando as crianças participam das documentações, os processos são mais avançados. Mesmo não sendo tema central, o assunto sobre participação das crianças no contexto da DP aparece em outros artigos: A2 (Rintakorpi, 2016), A7 (Knauf, 2015) e A8 (Meehan, 2015). No A10, Samuelsson (2014), além da participação das crianças, também ressalta a participação das famílias e dos educadores no contexto avaliativo. Pettersson (2015) (A6), foi o que mais se dedicou na discussão e defesa da participação das crianças nos processos de DP.

2.2 Tipos de DP

Encontramos referências a diferentes tipos de documentação. No A1, Knauf (2017) diz que na Alemanha a DP se concretiza, principalmente, em painéis, portfólios e apresentação de trabalhos das crianças. Em outro trabalho Knauf (2015) (A7), enfatiza

que o portfólio é a DP mais difundida, depois os painéis em parede e a documentação de trabalhos e vivências das crianças. Emilson e Samuelsson (2014) (A11) apontam uma variedade de meios para a DP: painéis com fotos de atividades das crianças, suas interações ou mesmo emoções, vídeos de eventos especiais ou episódios significativos das crianças e relatórios escritos. No A12, Rintakorpi *et al* (2014), apoiando-se na ideia de Ferrari (2011, 2013), reconhece dois tipos de documentação, um fraco e outro forte. Este último tem natureza transformadora, pois "*They are acts with power and consequences; they 'force' people to do things"*. Enquanto o mais fraco são registros sem consequências práticas.

2.3 Desafios enfrentados no processo de documentação:

Os desafios enfrentados por quem documenta foram apontados em dois artigos: (A3) e (A10). No primeiro, Rintakorp (2016) indicou as restrições de tempo, dificuldades de aprendizado dos métodos e deficiências dos equipamentos técnicos ou nas habilidades técnicas dos professores. No segundo, Emilson e Samuelsson (2014) identificam como dificuldades no processo de DP o longo tempo que leva para realizá-la, o risco de acumular muita documentação e não usá-la para a reflexão conjunta e para o desenvolvimento da pré-escola.

2.4 Benefícios da DP:

Rintakorp (2016) (A2) reconhece como benefícios da DP o desenvolvimento profissional, a possibilidade de dar visibilidade à EI, o avanço nos processos pedagógicos, o foco na criança e participação. Reynolds e Duff (2016) (A4) dizem que a DP promove conversas e conexões com as famílias e, por meio dela, melhor se entende a aprendizagem das crianças.

2.5 DP e a dimensão avaliativa

A dimensão avaliativa foi a mais tratada nos artigos. Oito trabalhos discutiram a relação entre documentação e avaliação. Rintakorpi (2016) (A2) reconhece evidências empíricas sobre benefícios da DP como ferramenta de avaliação. A autora vincula a DP com o desenvolvimento profissional do professor na medida em que se auto avalia. Knauf (2016) (A3) identifica o portfólio como uma forma de DP e como uma forma diferente de avaliação. Ainda a mesma autora (A7) aponta duas formas de interpretação para DP dizendo que há autores que entendem a DP como uma prática que apoia os processos de aprendizagem das crianças, em uma "pedagogia da escuta", e há outros que entendem como ferramenta para a avaliação do desenvolvimento de habilidades. Pettersson (2015) (A6) reconhece a DP na Suécia como ferramenta benéfica para professores e crianças na prática cotidiana na escola e como método avaliativo mais útil do que testes padronizados. Assim, como Knauf (2016), Hedges (2015) (A9) cita o portfólio como DP avaliativa. Emilson e Samuelsson (2014) (A10) dizem que a DP é essencial para a visualização dos processos na escola e como base para a avaliação da educação pré-escolar de qualidade. Para Picchio, Di Giandomenico e Musatti (2014) (A11) a qualidade do serviço educativo para as crianças na Itália é avaliada com base na DP. E por fim, Rintakorpi, Lipponen e Reunamo (2014) (A13) apontam para evidências empíricas que indicam a DP como ferramenta de avaliação tanto quanto para a construção de identidades das crianças.

2.6 Dimensão comunicativa na DP

Além da dimensão avaliativa, a comunicação é também considerada por autores nos artigos A4, A5 e A8. No primeiro, Reynolds e Duff (2016) tiveram como objetivo determinar as percepções, opiniões e experiências das famílias sobre os educadores que compartilham aprendizados de crianças por meio da documentação pedagógica, explorando as conexões entre família, escola e crianças. Fleck et al (2015) centraram-se na comunicação entre mães e crianças por meio da DP. E Meehan (2015) também valoriza a comunicação entre família, escola e comunidade, ressaltando a importância de ouvir as crianças. Contudo, em um artigo encontramos questionamento sobre o valor da comunicação entre educador e criança no processo de documentação. Emilson e Samuelsson (2014) (A10) dizem que nos momentos de documentação o educador se coloca como observador (silencioso) das experiências das crianças, e assim, essa prática não estaria em consonância com critérios de qualidade em EI, tais como *emotional presence and playfulness*.

3. Conclusão

Ao longo das leituras dos artigos foram identificadas variadas denominações para DP mas, ao final das análises e discussões, este trabalho qualifica a DP como estratégia, um procedimento metodológico, envolvendo ações de planejar, observar, registrar, refletir, avaliar e replanejar entendidas em uma dinâmica circular, não linear, cujas fronteiras entre essas ações são permeáveis e dialógicas.

Contudo, a materialidade envolvida nos processos de DP é reconhecida como ferramenta que permite reflexões por parte de quem participa da documentação, seja por meio de registros escritos e das imagens capturadas ou mesmo pelo material que finaliza o processo, apresentado em forma de folheto, painel, banner e outros.

O facto de encontrarmos mais artigos que recomendam e valorizam a DP, a crítica apontada por Emilson and Samuelsson (2014) a respeito da interação que o adulto estabelece com as crianças enquanto documenta merece consideração não somente pela importância da argumentação, mas, sobretudo por alertar que, como toda prática pedagógica, a utilização de registros não está, e nem deve estar, isenta de críticas.

Nesse cenário, acredita-se também que o simples ato de registrar o que se observa, não significa desenvolver práticas educativas de qualidade. Considerar que todo tipo de registro está associado diretamente a práticas de qualidade na educação pode naturalizar uma experiência que deveria legitimar dimensões reflexivas e interpretativas para além da descrição das atividades das crianças.

Ressalta-se, portanto, a reflexão do professor a respeito do que registra como comportamento que promove, dentre outras decorrências, o entendimento sobre o que observa e o replanejamento de situações que promovam aprendizagens por parte das crianças. Com isso, não se desvaloriza documentações com intenções essencialmente informativas, ou seja, com intuito de descrever e comunicar cenas vividas pelas crianças, mas pretende-se chamar a atenção para a pontencialidade reflexiva no processo de documentação que vai além da perspectiva descritiva.

Outras questões, não menos importantes postas em artigos apresentados neste estudo, fomentam o pensar sobre repercussões e desafios dessas práticas no trabalho docente. O tempo que se gasta, as condições oferecidas em relação ao tempo e espaço, a preparação e acompanhamento do professor (A3), a falta de reflexão conjunta que não

colabora com o desenvolvimento da instituição (A 10) são desafios que denunciam o quanto as condições materiais, humanas e a gestão do tempo e espaço representam aspectos condicionantes das práticas de documentação. Além disso, a dimensão política e social existente nos contextos institucionais deve ser reconhecida como estruturante na documentação. Nesse sentido, o diálogo entre professores, famílias, crianças, a intenção de comunicar os pensamentos e as ações das crianças e dos professores indicam princípios e dinâmica de participação valorizada em ambientes democráticos de educação.

Ainda sobre a naturalização de práticas de registros aliadas à qualidade de ação educativa e os desafios enfrentados pelos professores quando documentam, questiona-se até que ponto documentar se torna instrumento de reflexão e produção docente ou mais uma tarefa burocrática intensificando o trabalho do professor. Com isso se diz que a realização de registros não significa que esteja a serviço de uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem a ponto de favorecer práticas pedagógicas de qualidade para e com as crianças, se não, que podem carretar em tarefas destituídas de função epistêmica.

Um tópico pouco explorado nos artigos analisados foi em relação ao planejamento na prática de DP do professor. Somente, posteriormente, em Alvestad e Sheridan (2015) encontrou-se esse tema e ainda assim a pesquisa não evidenciou o que é um planejamento aberto e flexível como anunciado e defendido pelos professores envolvidos no trabalho.

Considerando que o planejamento pedagógico não é neutro em relação a concepções, ao contrário, ele se apoia em conceitos e experiências de quem o elabora, como se articula o planejamento na DP e a prática cotidiana na educação infantil? Qual a especificidade no planejamento e avaliação (vistos como ações conjuntas) no processo de documentação? E de que maneira o planejamento do professor se articula com as concepções de criança, infância, ensino e aprendizagem no contexto da EI?

Por último, percebe-se que ao mesmo tempo em que é indicada a utilização de registros e documentações nas práticas em EI (DCNEI, Brasil, e OCEPE, Portugal) não fica claro nesses documentos e nem nos artigos analisados como se planeja e acompanha os processos de documentação; como a dimensão avaliativa perpassa esses processos; e qual implicação nas práticas cotidianas a partir da experiência em documentar por parte do(a) professor(a).

Referências Bibliográficas

Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, *185*(3), 377-392. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861.

Barbosa, M. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.* Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

Emilson, A., & Samuelsson, I. P. (Eds.). (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, *34*(2), 175-187. https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664.

Fleck, B., Richmond, A. S., Sanderson, J., & Yacovetta, S. (2015). Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations ? *Cogent Education*, *2*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1124824.

Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (Eds.) (2017). *Pedagogical documentation in early years practice : seeing through multiple perspectives*. Sidney: Sage Publications.

Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna.* Editorial Estampa.

Freire, M. (1996). *Observação, registro e reflexão*: *Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.

Gomes, I. S., & Caminha, I. D. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: Uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, *20*(1), 395-411. Recuperado de http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358.

Hedges, H. (2015). Sophia's funds of knowledge : theoretical and pedagogical insights , possibilities and dilemmas possibilities and dilemmas. *International Journal of Early Years Education*, *23*(1), 83–96. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.976609.

Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, *35*(3), 232-248. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011066.

Knauf, H. (2016). Making an impression: Portfolios as instruments of impression management for teachers in early childhood education and care centres. *Early Childhood Education Journal*, *45*(4), 481-491. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0791-0.

Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(1), 19–35. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403

Meehan, C. (2015). Every child mattered in England: but what matters to children? *Early Child Development and Care*, *186*(3), 382-402. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1032957

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar

Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant.

Ostetto, L. E (Org.) (2017). *Registros na educação infantil*: *pesquisa e prática pedagógica.* Campinas, SP: Papirus.

Pettersson, K. Elfström (2015). Sticky dots and lion adventures playing a part in preschool documentation practices. *International Journal of Early Childhood*, *47*(3), 443-4670. https://doi.org/10.1007/s13158-015-0146-9.

Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, *34*(2), 133-145. https://doi.org/10.1080/09575146.2014.897308

Reynolds, B., & Duff, K. (2016). Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13*, *44*(1), 93-100. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1092457

Reynolds, B., & Duff, K. (2016). Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13*, *44*(1), 93-100. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1092457

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical and practises. *Early Years*, *36*(4), 399-412. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628

Rintakorpi, K., Lipponen, L., & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, *34*(2), 188-197. https://doi.org/10.1080/09575146.2014.903233.

Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, *187*(11), 1611-1622. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637.

Apêndice

Quadros das categorias analisadas dos treze artigos

Figura 2. Artigo (A1)

Ano	**Título**	**Autor / País**
2017	Documentação como ferramenta para participação na educação e assistência da primeira infância na Alemanha	Helen Knauf / Alemanha
Questão(ões) Quais tipos de práticas de documentação são empregados pelos educadores em ambientes de primeira infância? **Objetivo(s)** Preencher uma lacuna na pesquisa, descrever e categorizar a prática diária da documentação em 40 centros de EI, alemães, e analisar em termos de importância da participação.		
Conceito de DP: A documentação é composta de todas as formas de registro verbal ou visual das atividades de crianças com intuito de fazer os seus pensamentos compreensíveis e os seus aprendizados visíveis. Dessa forma, a documentação é essencial no processo pedagógico da educação da primeira infância.		
Conclusões: A pesquisa mostra que três formas de documentação predominam: portfólios, painéis de documentação e apresentações dos trabalhos das crianças. Na maioria dos centros de EI visitados, a documentação é considerada algo que os educadores fazem além do trabalho de assistência à criança. Em alguns casos, a documentação parece mais uma demonstração do trabalho do educador do que uma reflexão da experiência da criança. Incentivar a participação e apoiar as atividades de aprendizado não são geralmente vistas como objetivo da documentação pedagógica. De um modo geral, os centros de EI que deixam as crianças participar na documentação são muito mais avançados nos procedimentos de documentação. A efetividade de uma ampla documentação pode não ser possível sem o envolvimento de crianças.		

Fonte: De "Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care".

Figura 3. Artigo (A2):

Ano	**Título**	**Autor / País**
2016	Documentação para professores de educação da primeira infância: a documentação pedagógica como ferramenta para desenvolvimento de pedagogia e práticas para a primeira infância	Kati Rintakorpi / Finlândia
Questão(ões)		

(1)Quais benefícios e desafios os professores de jardim de infância experienciam quando eles usam a documentação na prática de EI? (2) Quais são os efeitos dos documentos de EI na realidade social? **Objetivo(s)** Esse estudo empírico examina os desafios e benefícios que um grupo de professores finlandeses de pré-escola experienciou quando aprendeu a documentar o seu trabalho. Além disso, examina a documentação do ponto de vista de professores de ensino para crianças na primeira infância e mostra resultados no nível conceitual por delimitar o poder e possibilidades da documentação na teoria filosófica da documentalidade. Foco nas experiências dos professores de EI.
Conceito de DP: A documentação normalmente se refere a um procedimento que faz as atividades diárias, desafios, possibilidades, processos e pensamentos de crianças e adultos visíveis e abertos a debate e reflexão.
Conclusões: Os participantes no estudo (N=35) produziram um total de 88 concepções negativas e 229 positivas sobre o uso da documentação na EI. Portanto, 72% de todas concepções foram positivas. Os problemas foram relacionados com restrições de tempo, dificuldades de aprendizado dos métodos e deficiências dos equipamentos técnicos ou nas habilidades técnicas dos professores. Benefícios da documentação: desenvolvimento profissional, dar visibilidade à EI, processos pedagógicos, concentração na criança e participação.

Fonte: De **"**Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises".

Figura 4. Artigo (A3)

Ano	Título	Autor / País
2016	Deixando uma boa impressão: Portfólios como instrumentos de gestão de impressão para professores de centros de ensino infantil	Helen Knauf / Alemanha
Questão(ões) A questão central do presente estudo são as impressões que os professores querem criar quando elaboram portfólios. **Objetivo(s)** O objetivo é examinar quais atributos e expectativas são relacionados com as impressões e como elas ficam visíveis em produtos de documentação pedagógica.		
Conceito de DP: Não apresenta conceito de DP, mas diz que o portfólio é uma forma de documentação.		
Conclusões: O estudo não teve a intenção de apontar desdobramentos negativos na prática com portfólios, mas mostrar que eles documentam e transmitem mais que atividades e conquistas de uma única criança, pois desempenham, também, papel importante no gerenciamento de impressões dos centros de educação e cuidado na primeira infância (Early Childhood Education and Care , ECEC). Afirma que "the portfolio entries" pois indicam as crenças pedagógicas que prevalecem no centro. Ao final, a autora reconhece que o portfólio deve ser visto como "parte de uma realidade maior" e como resultado de um trabalho profissional em um contexto particular.		

Fonte: De "Making an Impressio: Portfolios as Instruments of Impression Management for Teachers in Early Childhood Education and Care Centres".

Figura 5. Artigo (A4)

Ano	Título	Autor / País
2016	As percepções das famílias sobre educadores de primeira infância que promovem conversas e conexões por compartilhar os aprendizados de crianças com documentação pedagógica	Bronwyn Reynolds & Katia Duff / Alemanha
Objetivo(s) O objetivo dessa pesquisa foi determinar as percepções, opiniões e experiências das famílias sobre os educadores que compartilham aprendizados de crianças por meio da documentação pedagógica.		
Conceito de DP:		

A documentação pedagógica é para dar visibilidade ao aprendizado e pode ser alcançada quando educadores que registram experiências, memórias, pensamentos e ideias como processo e produto das crianças.
Conclusões: Os resultados mostram que as famílias consideram que o compartilhamento de documentação promove conversas em família sobre as experiências de aprendizado das crianças e ajuda a criar conexões mais fortes entre o centro de ensino, a casa e toda a família. Outro tópico recorrente nas respostas das famílias foi que as crianças ficam orgulhosas e com um senso positivo de identidade quando os seus trabalhos documentados são compartilhados com a família.

Fonte: De "Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation".

Figura 6. Artigo (A5)

Ano	**Título**	**Autor / País**
2015	A documentação pedagógica reforça as conversas de recordação materna?	Bethany Fleck, Aaron S. Richmond1 , Jordace Sanderson and Sara Yacovetta ; EUA
Questão(ões) Estudos prévios relataram que a documentação estimula a memória de crianças (Fleck *et al*., 2013). A questão agora é: como a documentação funciona dessa maneira? As conversas que a documentação estimula e apoia podem ser uma característica essencial. **Objetivo(s)** O objetivo desse estudo é determinar como a documentação muda as conversas que a acompanham. As conversas de mães com filhos sobre um evento no aprendizado são registradas tanto na presença da documentação como na sua ausência.		
Conceito de DP: A documentação, no sentido amplo, se refere ao processo contínuo e colaborativo de observação e registro os trabalhos das crianças. Nesse processo, os educadores estão extensivamente observando, registrando e exibindo os trabalhos das crianças durante a progressão. A documentação envolve observação e manutenção de registros das crianças como memórias, pensamentos e ideias que incluem amostras do seu trabalho em vários estágios de realização e de várias maneiras em uma contínua espiral de atividades. Embora não seja o seu propósito inicial, educadores e pesquisadores utilizaram a documentação como técnica de avaliação formativa para decidir onde a criança se encontra no aprendizado e qual rumo tomar. A análise do trabalho da criança e o compartilhamento posterior dos produtos provocam reflexão e servem como um ponto de partida para os próximos passos das aulas.		
Conclusões: Os resultados indicam que as características das conversas entre mães e filhos foram mais amplamente elaboradas quando a documentação estava presente do quando ausente. As crianças também adicionaram mais informações à conversa, que corrobora a noção de que tais conversas reforçam a memória sobre as aulas.		

Fonte: De "Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations?".

Figura 7. Artigo (A6)

Ano	**Título**	**Autor / País**
2015	Adesivos de bolinha e aventuras com leões representando nas práticas de documentação na pré-escola.	Katarina Elfström Pettersson / Suécia
Questão(ões) Como objetos materiais como fotos, papéis e computadores influenciam a prática da documentação em uma pré-escola sueca.		
Conceito de DP: Os documentos deste artigo consistem principalmente de fotografias, projetadas em uma parede e impressas em papel, com ou sem legendas, mas também de textos escritos, digitais ou analógicos. Nesse artigo, a documentação refere-se ao ato de documentar, bem como ao objeto ou produto deste ato.		
Conclusões:		

Os resultados desse estudo apontam para a função da materialidade na prática da documentação. Esse estudo fornece percepções valorosas para praticantes sobre a importância de examinar os materiais de documentação que são usados na prática.

Fonte: De “Sticky Dots and Lion Adventures Playing a Part in Preschool Documentation Practices”.

Figura 8. Artigo (A7)

Ano	**Título**	**Autor / País**
2015	Estilos de documentação na educação da primeira infância alemã	Helen Knauf / Alemanha
Objetivo(s) O presente artigo examina como essas diferentes perspectivas sobre a documentação são empregadas na prática pedagógica nos centros de EI na Alemanha.		
Conceito de DP: Existem duas ideias fundamentais diferentes sobre as motivações, funções e formas de documentação pedagógica: (1) A documentação pedagógica é descrita como uma estratégia para interagir com as crianças e os pais, e é uma das ferramentas do ofício pedagógico. Nesse caso, uma conexão é frequentemente feita com a abordagem Reggio, em que a documentação é um elemento essencial (Gandini).		
Conclusões: A forma de documentação mais predominante e, de longe, a mais difundida é o portfólio. (38 dos 40 centros de EI). As exposições nas paredes também são populares (32 dos 40 centros), embora essa forma se sobreponha a cartazes de informações para os pais. As apresentações dos trabalhos das crianças foram observadas em 26 dos 40 centros. Em centros individuais, também há formas especiais como documentação de projetos em forma de livro ou livros de registro em grupo que registram eventos importantes da rotina diária do grupo.		

Fonte: De “Styles of documentation in German early childhood education”.

Figura 9. Artigo (A8)

Ano	**Título**	**Autor / País**
2015	Todas as crianças importam para a Inglaterra, mas o que importa para as crianças?	Catherine Meehan / Reino Unido
Questão(ões (1) O que é a unidade de documentação? Qual é a mensagem principal sendo transmitida? (2) Quem fez a documentação? Quando a documentação foi feita e qual era a razão da sua criação? (3) Quem mais estava envolvido na criação da documentação? Qual era a sua perspectiva sobre o trabalho? (4) Qual é a “voz da criança” na documentação e como ela foi apresentada? (5) Qual é o contexto social e cultural em que o trabalho foi criado? **Objetivo(s)** Saber o que importa para as crianças.		
Conceito de DP: A documentação pedagógica é um método para dar visibilidade ao “aprendizado”. A documentação pedagógica não é apenas uma técnica para registrar o aprendizado e desenvolvimento das crianças pelos educadores, mas também é uma ferramenta para planejamento e reflexão do aprendizado dos educadores também.		
Conclusões: As pequenas descobertas apresentadas nesse artigo mostram que as crianças têm perspectiva do que é importante para elas. O desafio para os educadores e outros profissionais que trabalham com crianças pequenas é encontrar maneiras para certificar que a perspectiva das crianças seja alcançada, considerada e inclusa no mundo adulto. A documentação pedagógica é um mecanismo que facilita o diálogo e discussão entre adultos, crianças, pais e a comunidade mais ampla.		

Fonte: De “Every child mattered in England: but what matters to children?”.

Figura 10. Artigo (A9)

Ano	Título	Autor / País
2015	Recursos de conhecimento da Sophia: *insights* teóricos e pedagógicos, possibilidades e dilemas	Helen Hedges / Nova Zelândia
Objetivo(s) O presente artigo propõe que um entendimento mais aprofundado sobre o aprendizado das crianças com base em perspectivas socioculturais e de teoria crítica é necessário para interpretar e problematizar os interesses das crianças no contexto de seus primeiros anos para esses interesses serem uma fonte autêntica de tomada de decisão pedagógica.		
Conceito de DP: Não apresentou, pois a DP foi utilizada como um instrumento de análise como portfólios, entrevistas e observação participante.		
Conclusões: O artigo argumenta que os recursos de conhecimento como forma de repertório cultural da prática fornecem um potencial enquadramento analítico. No entanto, ele também argumenta que esse enquadramento não deve ser aceito *ipso facto* não acompanhado de um pensamento crítico por parte dos professores e pesquisadores em relação ao conhecimento e pensamento que as crianças devem representar em contextos de centros para a primeira infância, como crenças de gênero e práticas.		

Fonte: De "Sophia's funds of knowlede: theoretical and pedagogical insights, possibilities and dilemas".

Figura 11. Artigo (A10)

Ano	Título	Autor / País
2014	Documentação e comunicação em pré-escolas da Suécia	Anette Emilsona and Ingrid Pramling Samuelsson / Suécia
Questão(ões) O que caracteriza a comunicação entre professores e crianças quando os professores estão documentando simultaneamente? Qual é o foco da documentação? **Objetivo(s)** O presente artigo investiga as variadas situações de documentação para coletar conhecimento sobre características da comunicação entre professores e crianças nessas situações como também para identificar o foco da documentação.		
Conceito de DP: O conceito de documentação pedagógica difere do conceito geral de documentação porque ele enfatiza a importância da documentação levando a análise, reflexão e interpretação. A função desse tipo de documentação é, segundo Rinaldi (2000), que os professores da pré-escola devem coletar a visão da criança e o seu potencial		
Conclusões: Os resultados mostram que os professores da pré-escola ou se tornaram observadores silenciosos ou ávidos defensores de uma descoberta em particular e que as conquistas das crianças são principalmente documentadas. O que é comunicado e documentado pelos professores tem um alto nível de abstração e a comunicação é de caráter estratégico. Embora a intenção do professor seja se aproximar da perspectiva da criança, a análise sugere que é a perspectiva do professor que permeia a comunicação. Essa situação talvez comunica um sentimento de não ser competente ou capaz de conquistar ou mediar a sua posição como um veículo? Quais são as consequências quando professores fazem exigências que as crianças não conseguem realizar? Seriam então as "ações corretas" que são documentadas? Outra consideração é se a documentação como apresentada aqui leva ao desenvolvimento tanto das competências das crianças, habilidades de diferentes tipos e melhor qualidade na pré-escola.		

Fonte: De "The use of documentation in Swedish preschools Anette".

Figura 12. Artigo (A11)

Ano	Título	Autor / País
2014	O uso da documentação em um sistema participativo de avaliação.	Isabella Di Giandomenico & Tullia Musatti / Itália
Objetivo(s)		

Nós iremos mostrar que a documentação desempenha um papel importante em cada estágio da atividade de avaliação, ou seja, na definição de metas e práticas para obtê-las, na análise das experiências das crianças e dos pais e na expressão de julgamentos de qualidade do EI. Nosso grupo de pesquisa projetou um sistema de avaliação de serviços de EI que a documentação é o centro da atividade de avaliação.
Conceito de DP: A documentação pedagógica na primeira infância é geralmente dirigida a fazer visível os processos de aprendizado das crianças durante a sua participação nas atividades do serviço de EI.
Conclusões: Requer algumas condições específicas: a primeira e mais importante é a disponibilidade de uma quantia paga de horário sem atendimento que os praticantes estão dispostos a gastar nessas atividades; desenvolvimento da qualidade do serviço de EI bem como as atividades de avaliação poderiam ser apoiados por um profissional específico, o coordenador pedagógico. Finalmente, iniciativas de desenvolvimento profissional contínuo são necessárias para acompanhar tanto coordenadores pedagógicos e praticantes nas suas atividades de documentação.

Fonte: De "The use of documentation in a participatory system of evaluation".

Figura 13. Artigo (A12)

Ano	**Título**	**Autor / País**
2014	Documentando com crianças e pais: um estudo de caso finlandês	Kati Rintakorpi, Lasse Lipponen and Jyrki Reunamo /Finlândia
Questão(ões) Quais tipos de traços foram criados e registrados, e como? Sobre o que eram esses traços? Como foram aplicadas as inscrições para o trabalho pedagógico? **Objetivo(s)** Como a documentação pedagógica pode ser usada para entender uma criança, o Leo, na sua fase de transição da sua casa para o jardim de infância.		
Conceito de DP: A documentação pedagógica é uma ferramenta para compreender o que acontece na prática pedagógica. O propósito da documentação é fazer as práticas pedagógicas visíveis e fazendo isso, abri-las para reflexão.		
Conclusões: As análises demonstraram que o projeto FAN (pasta construída pelos pais e educadores com fotos e anotações sobre a criança), como uma ferramenta pedagógica, não só era útil para o registro de fatos, mas também tinha valor institucional. Envolver os pais na documentação apoiou a ideia de usar a documentação pedagógica para aumentar as práticas reflexivas e democráticas na educação.		

Fonte: De "Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study".

Figura 14. Artigo (A13)

Ano	**Título**	**Autor / País**
2016	A documentação pedagógica e a sua relação com as atividades nos primeiros anos.	Kati Rintakorpi and Jyrki Reunamo / Finlândia
Questão(ões) 1. Quais qualidades do espaço de aprendizado estão relacionadas à documentação? 2. Quais atividades e aprendizados observados estão relacionados à documentação? 3. Como a documentação se relaciona com as habilidades e qualidades da crianças avaliadas pelos professores? **Objetivo(s)** O objetivo do nosso estudo é discutir a questão da documentação pedagógica usando dados quantitativos extensos para analisar como a documentação está relacionada com as ações observadas das crianças, o aprendizado e o espaço de aprendizado.		
Conceito de DP: Os currículos finlandeses não definem a documentação; no entanto, em pesquisas e literatura da ECE, a documentação geralmente se refere a um procedimento que faz a atividades diárias, desafios, possibilidades, processos e pensamentos de crianças e adultos visível e aberto ao debate e à reflexão.		
Conclusões: Nosso estudo mostra que a DP está conectada com métodos que são favoráveis a partir da perspectiva de desenvolver e regenerar a prática institucional de ECEC do ponto de vista da participação das		

crianças, bem-estar abrangente e aprendizagem. Na ECEC finlandesa, a documentação está fortemente relacionada ao desenvolvimento pedagógico e ao planejamento cuidadoso das atividades direcionadas junto às crianças. A DP também está conectada com ECEC criativo, lúdico e orientado ao processo, e expressão emocional infantil positiva, alto nível de envolvimento, aprendizado desejável e apego seguro aos educadores.

Fonte; De “Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years”.

Formação de Professores: Reflexões acerca da Educação de Bebés

Graziele Gonçalves Fülber
Universidade do Minho
grazielefulber@gmail.com
Marcio da Costa Berbat
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
marcioberbat@yahoo.com.br

O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões a respeito da educação de bebés no contexto de uma sala de berçário a partir do conhecimento sobre o processo contínuo de formação pedagógica dos profissionais que atuam nos ambientes escolares de 0 a 3 anos, tomando como base uma pesquisa realizada em uma creche localizada em Braga/Portugal. Trata-se de um estudo de caso, com referenciais nos estudos da formação dos professores para a educação infantil em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2008) no qual acompanhamos o cotidiano de um berçário durante dois meses, utilizando como recursos metodológicos, entrevistas informais com os profissionais da creche, anotações em diário de campo e registros fotográficos. Partindo da análise dos registros das práticas vivenciadas neste berçário, pudemos perceber que o trabalho pedagógico está marcado pelas ações do cuidar, presente nas relações entre as professoras e os bebés, que muitas vezes não são percebidas pelas próprias professoras dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização desta profissão "professor de educação de bebés". Estas ações na creche estão imbuídas de uma compreensão humana (Morin, 2015) que implica na percepção de cada bebé, tendo como cenário o papel da educação, da família e das docentes para humanização do cuidado com os bebés. Diante dos desafios atuais de uma mudança na política de formação para a infância em Portugal, percebe-se que a concepção pedagógica dos professores está baseada numa rotina de reprodução de trabalho, voltada apenas para as necessidades básicas do bebê, pouco explorando a potência que as emoções e expressões do corpo, alma e espírito contribuem no desenvolvimento integral dos bebés. Entende-se a partir da pesquisa, que a formação do professor de educação infantil com bebès deve compreender as infâncias na sua dimensão cultural, política e com os ambientes naturais e seus pares.

Palavras-chave: educação de bebés; educação infantil; formação de professores.

Introdução

Importa esclarecer que, por experiência pessoal e profissional, já estou familiarizada com o contexto de desenvolvimento do Babyoga e este em nada se assemelha ao que muitas vezes é designado de aulas de yoga, como se existisse um professor ou instrutor para ministrá-las.

As várias situações em que observei, que configura o que designo como experiência das práticas do Babyoga, são realizadas em espaços informais, com condições

adequadas de segurança, conforto e confiança, cumprindo as questões éticas necessárias, tanto com os familiares como com os bebés, cabendo à profissional responsável pela prática do Babyoga envolver os bebés e as mães nessa mesma prática, ou seja, na essência o yoga com os bebés é feito diretamente pelas mães, com uma orientação discreta da profissional presente. Interessa-me especialmente investigar o modo como essa experiência – que é simultaneamente individual e coletiva – faz imergir e emergir sentimentos e emoções, em grande medida associadas ao amor e ao afeto que une o grupo de participantes, especialmente os bebés e as mães.

A Maternura funciona como uma rede de suporte à Infância e Maternidade, recebendo bebés de 0-3 anos e crianças de 3-6 anos, com horários flexíveis de acordo com a demanda das famílias. O espaço é sempre aberto aos pais, que podem passar tempo livre com os seus próprios filhos e também ajudar no cuidado aos outros bebés sempre que desejarem. A associação está instalada em uma grande casa, com uma extensa área aberta e integrada a natureza, a qual as crianças podem frequentar e prioritariamente brincar.

A experiência da prática do Babyoga

A prática do babyoga, além de promover estímulos multissensoriais para os bebés, une o toque, o movimento, o som, o contacto visual na mesma atividade tornando-a uma experiência salutar no ato de dar e receber amor entre bebé-mãe, gerando laços de afetividade consciencial diante o bebé e a parentalidade.

Considerando a importância de observar os bebês e deixá-los sentir o espaço e se acomodarem, o Babyoga é uma prática que se realiza entre adultos e bebês. As aulas centram-se no desenvolvimento psicomotor e emocional das crianças. A prática pode ser realizada sempre que o bebê estiver receptivo.

O ideal seria todos os dias na mesma hora. O que é necessário para que a prática do Babyoga aconteça? Primeiro: - O coração estar presente – coração com coração- Bebê-mãe. Segundo: - A voz – cantar para o bebê – todas as posturas são acompanhadas por música e a principal música é a voz da mãe que o acompanha. Precisamos respeitar os sinais do bebé, o ritmo e a receptividade, o tempo e a velocidade. Nós adultos somos o ponto de partida, começa em nós o sentir, sentar confortavelmente, deitar o bebé com as costas no tapete e os pés juntos a ti. Fechar os olhos, permitir que teu bebé te observe de olhos fechados, inspira e expira! Pedimos permissão ao bebé antes de tocá-lo como uma atitude de respeito e amor. Sempre! Vamos comunicando ao bebé o que vamos fazer. Colocar as mãos na zona do peito do bebé e do coração. Fechar os olhos e intencionar amor, carinho, tranquilidade, o que estivermos sentindo neste momento. Pedir permissão para o teu bebé para uma comunicação de respeito, sentir o ritmo da respiração dele e estabelecer um vínculo entre bebé-mãe.

O mais importante de cada encontro desta prática é estar atento aos sinais do bebé, ele será nosso condutor. A prática acontece a partir do movimento do bebé, do seu modo de estar, de o quanto ele mostra interesse, ao observá-lo vamos percebendo seu desenvolvimento e com esta alavanca muito sutil iremos lentamente nos colocando oferecendo nossas mãos para juntos nos apropriarmos das posturas e sentir o que nosso corpo, mente e espírito são capazes quando apenas estamos sendo na convivência com o outro. Tudo pode acontecer na experiência do Babyoga à mãe amamenta, troca e brinca. Às vezes é só dar espaço para o bebé para que ele se manifeste e respire do lado com a

mãe, o importante é saber/sentir que o bebé perceba que estamos ali quando quiser. E a partir daí inicia-se.

Metodologia

Enquanto método de pesquisa, a cartografia tem uma série de particularidades. É um método que não se aplica, mas se pratica. Quer dizer, não há um conjunto de passos abstratos, a priori. Nesse sentido, trabalha-se com um modo de fazer pesquisa que se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com as necessidades que surgem, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão.

A cartografia permite uma aproximação dos lugares onde pretendo investigar e habitar os territórios. A cartografia tem a primazia do encontro, de fazer "[...] falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais." (Barros & Kastrup, 2010, p. 61). Cartografar é acompanhar, percorrer, é viver, é conectar, é praticar, é também:

> Habitar um território existencial, diferente da aplicação da teoria ou da execução de um planejamento metodológico prescritivo, é acolher e ser acolhido na diferença que se expressa entre os termos da relação: sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, eu e mundo. A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras. (Alvarez & Passos, 2010, p. 149)

Ao pesquisar com crianças, Manuela Ferreira (2010, p. 160) defende que não é só uma questão de fazer opções teoricamente ajustadas: "tudo se joga nos processos e relações que vivem no trabalho científico no terreno e esses, porque contingentes, conjunturais e fluídos, jamais serão completamente previsíveis à partida pelo (a) investigador (a)". Todavia, nesta pesquisa, os bebês são os protagonistas, que contam as suas histórias, pelos seus modos de fazer, dizer e ser como atores sociais competentes capazes de mostrarem, a partir de suas perspectivas, as suas ações: o que veem, sentem e expressam no contexto e nas situações em que participam.

Partindo da análise dos registros das práticas vivenciadas neste berçário, pudemos perceber que o trabalho pedagógico está marcado pelas ações do cuidar, presente nas relações entre as professoras e os bebés, que muitas vezes não são percebidas pelas próprias professoras dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização desta profissão "professor de educação de bebés". Estas ações na creche estão imbuídas de uma compreensão humana (Morin, 2015) que implica na percepção de cada bebé, tendo como cenário o papel da educação, da família e das docentes para humanização do cuidado com os bebés.

Diante dos desafios atuais de uma mudança na política de formação para a infância em Portugal, percebe-se que a concepção pedagógica dos professores está baseada numa rotina de reprodução de trabalho, voltada apenas para as necessidades básicas do bebé, pouco explorando a potência que as emoções e expressões do corpo, alma e espírito contribuem no desenvolvimento integral dos bebés. Entende-se a partir da pesquisa, que a formação do professor de educação infantil com bebés deve compreender as infâncias na sua dimensão cultural, política e com os ambientes naturais e seus pares.

Notas reflexivas acerca da relação bebé-mãe e o amor na experiência da prática do babyoga

"É um momento meu e dela, pois ela é segunda filha e parece que não lhe dou atenção". (fala da mãe – Diário de Campo).

O autor José Machado Pais (2006), no livro – Nos rastos da solidão, no capítulo intitulado – Seguindo rastos, fixando rostos, escreve:

> "Quando o outro está fisicamente próximo, mas socialmente distante, quando os muros do silêncio não deixam ver nem ouvir o que o outro tem para dizer, então, o conceito de solidão pode desenhar-se como apropriado, se expressa numa quebra de laços sociais que afetam o sentido da vida". (p. 19).

A solidão do ser gera a busca do outro. Esta não é uma afirmação gratuita, imaginária, mas resultante desta pesquisa. A impressão que se tem é essa de solidão da mãe em relação com a filha e ao fazer a prática do babyoga significa ter um momento exclusivo para as duas. Nos encontros foi percebível a mãe presente e amorosa. Quando o bebé chorava, logo a mãe o segurava no colo até o mesmo ficar tranquilo. Não se pode pesquisar o Amor somente nos livros, nos estudos teóricos a respeito, nas múltiplas opiniões dos sábios, nem apenas nas relações humanas ou nas relações do homem com os outros seres ou com as coisas.

A pesquisa do/sobre/com Amor exige o método existencial da vivência individual e relativa ao Ser. Brota da estrutura psíquica de uma pessoa, define-se na ação relacional de um indivíduo com outro (ser ou coisa) e tem sua causa na profundeza das exigências ônticas, nas fontes do Ser. Se quisermos compreender o Amor Divino temos de partir do Amor Humano. Esta é a nossa única possibilidade de abordagem para a pesquisa do/sobre/com Amor.

Fora dele nos embrenhamos na complexidade da afetividade e somos arrebatados pelo fluxo dos sentimentos amorosos na correnteza indomável dos anseios, dos desejos, da mística religiosa, da poesia, do sonho, do delírio e do verbalismo emotivo. Pesquisando o Amor em nós mesmos, na análise introspectiva dos seus impulsos iniciais e do seu desenvolvimento em fases sucessivas - e experimentando-o ao longo da vida, nos seus sucessos e nos seus fracassos, podemos então passar ao exame extropectivo do seu desenvolvimento nos outros, aplicando-o nas nossas relações sociais.

E é aí que venho dar visibilidade a experiência da prática do babyoga, não tenho a pretensão de solucionar nenhum problema do/sobre/com o amor, mas apenas de provocar a pensarmos um pouco sobre nossas ações, principalmente quando falamos das relações bebé-mãe. Nas nossas existências, o amor é, pois, simultaneamente solução e problema. Só amando nos sentimos implicados no mundo; sem amor, tudo nos deixaria indiferente.

Referências Bibliográficas

Alvarez, J., & Passos, E. (2010). Cartografar é habitar um território existencial. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividad*. (pp. 131-149). Porto Alegre: Sulina.

Barros, L. P., & Kastrup, V. (2010). Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.

Berbat, M. C., & Fulber, G. G. (2016). Vivências Espaciais com Bebês e Professoras: Diálogos em um Berçário de Braga. In *II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) - Universidade do Minho, Portugal.

Ferreira, M. (2012). ”Ela é nossa prisioneira!”- Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, *18*(2), 160.

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.

Pais, J. M. (2006). *Nos rastos da solidão deambulações sociológicas*. Porto: Ambar.

Souza, N. I. (2016/2017). *Registro de Observação. Associação Maternura*. Aveiro. Portugal.

Formação de professores para a educação infantil indígena e a aplicabilidade da lei nº 11.645 de 2008

Maristela Bortolon de Matos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil
maristela@ifrr.edu.br
Eduardo Lima Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Brasil
eduardo.santos@ifto.edu.br

Esse artigo tem como tema a formação de professores e a Lei 11.645 de 2008, em uma escola de Educação Infantil Indígena. O problema de pesquisa levantado foi: existe aplicabilidade da Lei nº 11.645 de 2008 na Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila e qual a influência da formação de professores nela? Quando levamos em consideração a Lei nº 11.645 que inclui a obrigatoriedade no currículo oficial das escolas sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e verificamos as mudanças que ocorreram até a presente data, é que percebemos que apesar dela estar em vigor desde 2008 ainda não atende a todos os segmentos, apesar de diversas ações para que ela fosse implementada, não está chegando de forma efetiva até ao aluno. A escola pesquisada está localizada na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, no Estado de Roraima. O texto inicia abordando a legislação, seguida de um pequeno texto referente à Formação de Professores. Por ser uma escola indígena a próxima abordagem expõe sobre a questão cultural, pois é ela que permeia todas as ações que ocorre na escola e sendo uma escola de Educação Infantil e indígena apresenta a influência e participação dos pais de forma bastante efetiva, assim como de toda a comunidade indígena. Foi realizada uma pesquisa etnográfica sendo observado o conhecimento e aplicabilidade da referida lei, levando em consideração a formação dos envolvidos com as crianças da escola e posteriormente uma discussão entre os autores. No decorrer da pesquisa foi possível perceber como a Lei nº 11.645 e as outras leis são discutidas, consideradas e aplicadas dentro da escola.

Palavras-chave: legislação; formação de professores; educação infantil.

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil esteve pautada por mudanças expressas na própria legislação e, em cada um desses períodos, a cultura indígena foi considerada de diferentes maneiras. A Lei nº 11.645 é uma legislação para todos, independentes de serem indígenas ou não indígenas

Essas mudanças legais que ocorrem na área da educação necessitam de abordagens adequadas para que possam ser efetivadas, em especial, na Educação Escolar Indígena. São necessárias várias ações, e uma das ações esta diretamente ligada à formação dos docentes, considerando que os mesmos são os responsáveis em colocar em prática a legislação proposta. Para que isso ocorra é necessário que os docentes tenham o conhecimento teórico e que saibam como efetivar na prática.

A falta de discussões referente as relações étnico-raciais ainda é um empecilho para que a aplicação da Lei nº 11.645 seja efetivamente aplicada, tanto nos cursos de formação, quanto aos docentes que já concluíram e estão exercendo sua profissão.

Há diversos estudos e pesquisas no que se refere a aplicação dessa lei, e diversas instituições governamentais e não governamentais que apóiam e fomentam isso, mas são poucos os estudos direcionados a escola indígena, um dos grupos especificamente abordado na referida lei. E essa pesquisa busca conhecer essa realidade.

Legislação

Nesse texto será abordada a legislações referente Lei nº 11.645, de 2008. Anterior a essa lei existia a Lei nº 10.639/3003 que abordava apenas a educação afro-brasileira e determinava o ensino de história e cultura afro-brasileira por meio de temas como história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Posteriormente essa lei sofre alterações e passa também a abordar o tema Indígena.

A Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que consta de um artigo e dois parágrafos que institui a obrigatoriedade do estudo da temática afro-brasileira e indígena às escolas no âmbito do ensino fundamental e médio; define que conteúdos de aprendizagem que podem ser trabalhados referentes ao tema e determina os componentes curriculares. E a Lei nº 11.645, de 2008, afirma que:

> **Art. 26**-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> **§ 1º** O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> **§ 2º** Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A abordagem deve considerar e atender os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar no currículo escolar, considerando a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

A aplicabilidade deve utilizar ações que envolva o todo, como uma política pública contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, envolvendo todos os segmentos que fazem parte dela e ao qual ela faz parte.

Para que uma Lei entre em vigor, não basta ela ser publicada, é necessário que ela seja implantada. Isso delonga tempo e organização. A Lei Nº 11.645 é de 2008 e ainda não conseguiu ser implantada de forma eficaz. Para sua aplicabilidade ela perpassa por outros elementos, como a capacitação e Formação de Professores. A seguir será apresentada, de forma sucinta um olhar referente à realidade da Formação de Professores no que concerne essa lei.

Formação de Professores

Para a implantação da Lei Nº 11.645 é necessário que os docentes que já concluíram sua formação e que no decorrer do processo não foram contemplados com orientações que auxiliem na aplicação dessa lei sejam capacitados. A capacitação existe, mas é reduzida e não está acessível a todos, e algumas capacitações deixam a desejar em sua abordagem, apenas apresentam a lei e informam que deve ser aplicada, mas não apresentam possibilidades de como fazer. E nem sempre se preocupam com a sensibilização, a conscientização do motivo da existência e necessidade dela ser executada.

As licenciaturas começam a oportunizar em sua formação o conhecimento referente à questão étnico-racial, seja por meio de componentes curriculares específicos ou por ações institucionais. Mas isso está ocorrendo de forma lenta e nem sempre com a atenção que a mesma necessitaria, mais como uma exigência legal do que de uma necessidade de conscientização.

Apenas a formação e a capacitação não garantem que os docentes que estão passando pelo processo de formação e os que estão ou foram capacitados estejam prontos para colocar em prática o que propõe a Lei Nº 11.645. É necessário que os professores se sintam preparados para trabalhar esse tema, não apenas em sua sala de aula, mas em todo o ambiente escolar.

Para que as mudanças no ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena ocorram é importante conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, onde o MEC orienta as Secretarias de Educação a instituir equipes técnicas permanentes para assuntos relacionados à diversidade cultural e étnica.

O que tem que ficar claro é que não basta saber da existência e conhecer a Lei Nº 11.645, pois corre-se o risco de enfatizar e usar literaturas antigas onde é enfatizado o contexto primitivo, estereotipado dos indígenas, valorizarem apenas o contexto religioso dos afro-brasileiros, entre outros elementos.

O problema não está apenas em ter acesso ao material didático e de apoio que considerem a diversidade étnica e cultural, mas sim como utilizá-lo. Não basta conhecer, é necessário interiorizá-lo e aplicá-lo. Somente com a aplicação e discussões isso será possível, pois o material já existe, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que disponibiliza os subsídios de como abordar as relações raciais para dentro da escola. Assim como é possível encontrar propostas de abordagens e sugestões de atividades para os diversos níveis escolares, nas Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, na Coleção Educação para todos (volume 2, 5 a 9, 11 a 15, 29 e 30), entre outros.

Cultura e Identidade

Pela pesquisa ter sido realizada em uma escola indígena, é essencial que seja abordado a questão cultural, pois ela foi determinante nas conclusões alcançadas

Utilizo-me das palavras de Tassinari (1995) para definir cultura como sendo “o conjunto de símbolos compartilhados pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações” (p. 448).

A necessidade de conhecer os valores culturais e como se apropriam dos novos conhecimentos, está embasada na afirmação de Morin (1991)

> os homens de uma cultura, pelo seu modo de conhecimento, produzem a cultura, que produz o seu modo de conhecimento. A cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura" e que o "conhecimento depende de múltiplas condições socioculturais, e, em retorno, condiciona essas condições. (p. 21).

As formas como os indígenas se apropriam de determinados conhecimentos e o que fazem, como aplicam esse conhecimento, se fez bastante presente no momento em que foi realizada a pesquisa referente à Lei nº 11.645, de 2008, considerando suas particularidades culturais, e que de acordo com Lévi-Strauss (1989, p. 331) "a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer".

É necessário levar em consideração que a cultura é um fenômeno dinâmico, que pode ser reinventado conforme as ações dos sujeitos, e os indígenas resistem às mudanças que não fazem sentido ou não atendem aos seus anseios. Isso não significa que ignoram ou não incorporam os elementos que chegam até eles, eles adéquam as mesmas a sua própria realidade.

Segundo Tassinari (1995, p. 450), "não existe uma história única a ser trilhada por todos os povos e, por isso, se uma sociedade indígena passa por alterações, ela não precisa necessariamente mudar no sentido da nossa sociedade e tornar-se, igual a nós".

Para esclarecer o pensamento e ações dos indígenas poderia escrever somente sobre esse tema, embasado em diversos autores, mas o objetivo era apenas contextualizar que a cultura é essencial a essa pesquisa, considerando a influência direta nos resultados da mesma.

Considerando a Cultura definida como as ações coletivas de um terminado grupo, percebe-se a necessidade de definir identidade como "um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade" (Berger e Luckmann apud OLIVEIRA, 1976, p. 43). A identidade resulta, pois, da interação, da diferenciação que os grupos sociais utilizam em suas relações para serem reconhecidos como únicos.

Os indivíduos possuem suas identidades e fazem parte de um grupo, em que de certa forma suas ações definem sua cultura. Nessa perspectiva, concordo com Paredes (1996), quando afirma que

> a verdadeira identidade está construída no interior de cada pessoa e de cada grupo social", fazendo com que "cada um se sinta ele mesmo, único, irrepetível e, às vezes, diferente dos demais, ao mesmo tempo que pertencente a esse grupo social. (p. 22).

Considerando a questão cultural e a identidade, verifica-se a necessidade do Estado de adotar estratégias e políticas que atendam a diversidade e multiplicidade de processos inerentes às sociedades multiculturais. E a escola indígena é uma organização indígena, constituída por indivíduos indígenas e que tomaram decisões adequadas ao a sua cultura e que o sistema somente será construído na e pela relação entre eles.

Educação Infantil

A Educação Infantil passou por alguns processos nos últimos tempos, onde ocorreu mudanças relativas a faixa etária e consequentemente a currículo. Para muitos talvez essa mudança não tenha sido detectada no dia a dia, mas para quem vivencia diariamente essa realidade as mudanças foram bem perceptíveis.

A pesquisa teve como contexto empírico a Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, localizada na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, no Estado de Roraima.

A escola possuía uma professora apenas e contava com uma ajudante. A ajudante não era contratada, ela auxiliava em colaboração com a escola, fato que já evidencia a necessidade de levar em consideração a realidade e característica cultural deles, pois em uma escola não indígena é difícil encontrar alguém que colabore (trabalhe) todos os dias sem remuneração.

A Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, funciona com poucos alunos, mas todos os períodos funcionam na mesma sala e no turno matutino. A professora possui contrato na prefeitura e no Estado, exercendo sua função no turno matutino para a prefeitura, atendendo a Educação Infantil e no turno vespertino para o estado, ministrando aulas para o Ensino Fundamental.

A escola não possui secretaria ou gestor. Ela é composta pela professora que realiza todas as funções, com exceção de merendeira e de vigia. Não possui prédio próprio, funcionando na escola estadual e por isso a merendeira e o vigia atendem as duas esferas.

A professora e a auxiliar possuem o magistério indígena e não fizeram nenhuma capacitação referente às legislações existentes. A função da auxiliar, além de ajudar no processo de ensino aprendizagem, era de dar banho nas duas crianças com necessidades especiais, quando necessário, auxiliar na merenda, acompanhar as crianças ao banheiro, entre outras atribuições.

Por ser uma escola indígena a abordagem da questão cultural foi essencial, pois é ela que permeia todas as ações que ocorrem na escola. E sendo uma escola de Educação Infantil e indígena a influência e participação dos pais é bastante efetiva, assim como de toda a comunidade indígena.

Metodologia

Para identificar como a Lei Nº 11.645 e outras leis são discutidas, consideradas e aplicadas dentro da Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, foi realizada uma pesquisa etnográfica. No decorrer dos quatro meses de pesquisa foi observado se conheciam as leis, e especial a Lei Nº 11.645 e se aplicavam a referida lei, levando em consideração a formação e capacitação de todos os envolvidos com as crianças da escola.

A observação ocorreu de forma direta, dentro e fora da sala de aula. Inclusive no momento em que levava as acrianças para brincarem (Educação Física), lancharem, escovarem os dentes, cantarem o Hino Nacional e do Estado, etc.

A formação da professora foi disponibilizada pela secretaria de Educação do município, onde foi realizado entrevistas com a Secretária de Educação e a responsável pedagógica da escola.

Nas entrevistas constatou-se que devido à falta de formação superior da maioria dos docentes lotados na Secretária Municipal de Educação, as ações de formação para os docentes são voltadas para a prática docente, metodologia e avaliação. O processo de ensino aprendizagem é o foco principal das ações, abordando o ensino das disciplinas previstas nos componentes curriculares.

Devido à convivência e aproximação, muitos diálogos informais ocorreram e neles, tanto a professora como a colaboradora, expuseram opiniões e situações que

comprovaram o que havia sido observado, de que a legislação esta relegada a um plano secundário.

Resultados

Pode-se constatar que a professora e a colaboradora da Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila desconhecem a Lei Nº 11.645 de 2008 e que no Magistério Indígena conheceram apenas a LDB. Afirmaram que desde que concluíram o magistério somente participaram das semanas pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, em que os temas eram o planejamento, a avaliação, implantação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno.

Como a escola funciona no mesmo espaço físico da escola estadual e onde a professora também é docente, ela participou da elaboração do PPP da escola estadual e disse que somente irá adequar para a Educação Infantil, pois o "resto" tudo é igual.

Pode-se constatar que a Lei Nº 11.645 de 2008 não é aplicada na Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, devido à falta de formação de professores e de ações desenvolvidas pelos órgãos competentes, tanto municipais quanto estaduais, já que a referida professora presta serviço nas duas esferas.

Discussões

Como desenvolver as ações e que ações desenvolver para que se efetive a aplicação da Lei Nº 11.645 de 2008 deveria ser o foco das discussões. O que está sendo feito e como está sendo feito seria a essência da discussão, mas ainda estamos, depois de tantos anos enfrentando a realidade do desconhecimento da lei.

O desconhecimento de não saber para que serve a lei e o objetivo de sua existência é algo a ser refletido por todos no que tange as escolas indígenas e as escolas localizadas em quilombolas, mas apenas trazer à tona essa abordagem não cabe nesse momento, pois nesse caso o aprofundamento seria mais cultural que de formação.

Considerações Finais

A Lei nº 11.645 de 2008 está sendo aplicada de forma lenta e fragmentada, com pequenas ações descontextualizadas e que se fazem presente mais para atender uma exigência legal do que para conscientizar e valorizar à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.

A pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, no que se refere à Lei nº 11.645 de 2008, deixa claro o desconhecimento da docente e dos evolvidos diretamente com a escola e do desinteresse deles frente a isso. Pode-se constatar que, para eles, a mesma não faz sentido em existir, pois é uma comunidade indígena sem a presença dos afra-descendentes e sua cultura indígena é algo inerente da vida cotidiana.

Para ocorrer mudanças é necessária uma ação, e para que ocorra uma ação é necessário querer agir. Com o desconhecimento não há, não existe necessidade e nem vontade.

Referências

Brasil. *Lei nº 10.639/2003.* 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 dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso 16/08/2015.

Brasil. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996* **.** Diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=26194.

Brasil. *Lei nº. 11.645/2008*. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Recuperado de http://www.planalto.gov.br.

Lévi-Strauss, C. (1989). Raça e história. In *Antropologia estrutural dois*. São Paulo: Tempo Brasileiro.

Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Oliveira, R. (1976). Identidade étnica, identificação e manipulação. In *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira.

Paredes, J. (1996). Educação indígena e identidade. In E. Assis (Org.). *Ed. Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas*. Belém: Associação das Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará.

Tassinari, A. (1995). Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In A. L. da Silva & L. D. B. Grupuoni (Org.). *A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

Repensando a prática pedagógica: O papel da feira de ciências no Ensino Fundamental I

Nayra Paoli
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
nayra.paoli@gmail.com
Penha Souza Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
penhadss@gmail.com

As séries iniciais da Educação Básica é o momento em que os alunos têm a oportunidade de desenvolver diferentes habilidades, as quais poderão contribuir potencialmente em seu dia a dia. Para tanto, cabe ao professor, como mediador do processo, estimular os seus alunos propiciando diferentes atividades dentro da gama de disciplinas do Fundamental I, levando em consideração os diferentes contextos da sala de aula. A Ciências, além de possibilitar o conhecimento sobre a natureza, é uma disciplina que contribui para que o educando reflita sobre questões problematizadoras e oriente as suas ações de forma consciente no meio em que está inserido. Para Faltay e Oliveira (2008), é importante que os professores desenvolvam nos seus alunos o gosto pelo aprender Ciência promovendo não apenas o seu conhecimento, mas também, a sua popularização, ou seja, sua aplicação na vida. Mancuso (2000) destaca que a feira de ciências é uma forma de trabalho que potencializa o aprendizado dessa disciplina nas séries iniciais, favorecendo assim o desenvolvimento de diferentes habilidades durante o seu processo. Além de abranger diferentes etapas como: preparação, desenvolvimento, conclusão e culminância, podem ser utilizadas diferentes estratégias de trabalho como pesquisa, experiências, observação, discussão e apresentação. Destaca-se também o papel mobilizador que este trabalho desenvolve, aproximando não apenas professores e alunos, mas também, a comunidade envolvida. Assim, o presente trabalho pretende discutir o papel das feiras de ciências nas séries iniciais da Educação Básica. Para tanto foi realizado uma pesquisa participante, no período de oito meses, acompanhando o processo de desenvolvimento de uma feira de ciências com três professoras, incluindo a autora deste artigo, e 100 alunos desse segmento de ensino de uma instituição da rede particular. Foi possível verificar durante o processo o envolvimento dos alunos nas atividades, apresentação e, também, na compreensão dos temas trabalhados na disciplina. Conjuntura que levou a equipe de professores a uma reflexão de sua prática perante essa disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; ensino fundamental; feiras de ciências

Introdução

Este trabalho apresenta o papel da feira de ciências nas séries iniciais da Educação Básica. Nas últimas décadas têm-se discutido sobre a forma como o trabalho docente, em relação à disciplina de Ciências, é realizado no espaço escolar, o qual não deve preparar o aluno apenas para reagir com respostas prontas, mas sim, saber lidar e

resolver situações-problemas em seu dia a dia, a partir da construção de uma hipótese, investigação e reflexão. Autores como Faltay e Oliveira (2008) indicam que a escola ainda apresenta um cenário precário para a divulgação científica; sendo que os estudantes obtêm, na maioria das vezes, esses conhecimentos através de jornais e, atualmente, em *sites*. Eles defendem que os professores desenvolvam nos seus alunos o gosto pela Ciência, promovendo no espaço escolar mostras e a eventos científicos, estratégias de ensino que não promovem apenas o conhecimento, mas também, a popularização da Ciência.

O ensino de Ciências, além de possibilitar um conhecimento sobre a natureza, contribui para que o aluno reflita sobre questões problematizadoras e oriente as suas ações de forma consciente sobre o meio. Consideramos que a feira de ciências é uma estratégia que poderia ser mais utilizada nas escolas, pois é um meio que favorece que o aluno se torne sujeito de sua aprendizagem, ou seja, ele ressignifica o mundo, construindo explicações norteadas pelo conhecimento científico e suas ações sobre esse. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) (documento oficial que referendou a educação brasileira até a implementação da Base Nacional Comum Curricular no presente ano), as aulas de Ciências são espaços privilegiados para o aluno expor e comparar diferentes explicações sobre o mundo e fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem. “Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e questionadora, investigativa e de não aceitação à priori de ideias e investigações”. (Brasil, 2001, p.22).

A educação em Ciências não pode mais se ater, estritamente, ao ambiente escolar. Essa afirmativa parece ser consenso entre educadores que defendem o papel de espaços de educação não-formal, como feira de ciências, museus de ciência e tecnologia para a alfabetização científica dos indivíduos (Corsini & Araújo, 2007). É desejável que o ensino da Ciência, nas escolas, sejam abordados de maneira mais ampla, além de concepções meramente pedagógicas, ou seja, extrapolando o que está proposto nos conteúdos didáticos. Os currículos de ciências devem se apresentar como um projeto de sociedade a fim de identificar e construir os saberes e competências necessárias a um cidadão participativo e consciente, ou seja, o ensino de ciências nas séries iniciais é importante para a formação cidadã. Nesse sentido, a formação científica e a formação cidadã são indissociáveis, destacando assim, que o ensino de Ciências é uma estratégia relevante na formação desse indivíduo crítico no meio em que vive (Porto, Ramos & Goulart, 2009).

1. Ensino de Ciências e o trabalho com feiras de ciências

1.1. O ensino de ciências nos anos iniciais

Os alunos chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental com um grande repertório de ideias sobre fenômenos e processos dos quais participam diretamente ou que observam. Ao manipular objetos, ao lidar com a luz, as sombras, a água e o vento, ao observar o comportamento dos animais, o desenvolvimento dos animais e das plantas e ao perceber o próprio corpo, as crianças vão construindo concepções que fundamentam suas expectativas quanto ao modo como as coisas funcionam. Essas elaborações pessoais também são feitas a partir das interações socioculturais que se dão em várias esferas da comunidade. (...) Algumas ideias dessas interações possuem semelhanças com a concepção científica; outras compreendem descrições causais e explicações alternativas

em relação à ciência. De qualquer forma, essas concepções apresentam, de modo geral, grande solidez e interferem na aprendizagem de conteúdos de Ciências, servindo como embriões para sua construção, apoiados na ciência atual (Silva, Morais & Andrade, 2009).

O conhecimento científico apresentado no ensino de ciências é importante para as crianças uma vez que ele ajuda na construção dos conceitos sobre o ambiente que as cercam. Não se considera primordial o conhecimento científico elaborado visando à apropriação de nomenclaturas e conceitos rebuscados fora do alcance das crianças, mas sim, de um conhecimento baseado no aproveitamento do que os alunos trazem a partir de suas experiências. Um ensino que mude e desenvolva, por meio da complementação de informações, o conhecimento que já possuía sobre os fenômenos que conhecia. De acordo com Loureiro e Lima (2013), desenvolver e cultivar o interesse natural pelo conhecimento é o objetivo central da escolarização, por meio do incentivo da leitura de diferentes suportes textuais, formulação de perguntas, as quais podem promover a criação ou invenção de explicações e soluções para as questões problematizadas. Ao tentar explicar o mundo ao seu redor e propor soluções a problemas, desenvolve-se assim, o gosto pelas ciências. Dessa forma, espera-se que o ensino de ciências nas séries iniciais contribua para a elaboração das explicações da criança levando-a a avançar em relação às mesmas. O professor, nesse sentido, deve ser o mediador do conhecimento, possuindo um olhar diferenciado para com os seus alunos, selecionando, organizando e problematizando conteúdos a fim de estimular o avanço na formação social desse sujeito. A atenção desse professor deve se voltar também para a idade das crianças com que está trabalhando, buscando temas coerentes e relacionados com as necessidades das mesmas, facilitando assim, a elaboração das ideias das crianças. (Porto, Ramos & Goulart, 2009). Desenvolvendo o trabalho dessa maneira, o professor apresenta-se como consciente de que seus alunos, ainda que muito novos, conseguem associar e assimilar novos conteúdos, significando assim que o aluno não necessita ler e escrever para compreender e explicar fenômenos relacionados às Ciências da Natureza.

Os alunos das séries iniciais, ainda que muito novos, constroem ideias sobre o fazer científico a partir de interações sociais, seja por meio da escola ou dos meios de comunicação. Assim, conhecer temas relacionados à ciência não é algo direcionado somente aos “pequenos gênios”, mas sim, a sujeitos que problematizam, investigam, experimentam e, até mesmo, contestam algumas respostas e resultados obtidos. Os alunos dos anos iniciais chegam à escola com um grande número de informações sobre fenômenos e processos que observam diariamente e diretamente. Ao observar o próprio corpo, ao utilizar diferentes objetos, ao observar o desenvolvimento dos seres vivos e dos fenômenos naturais, os alunos vão desenvolvendo ideias que embasam sua compreensão de como as coisas funcionam ou acontecem. Neste caso, não destacamos a aprendizagem dos temas que envolvem ciências somente para as crianças alfabetizadas, mas também, é claro, àquelas que ainda não desenvolveram esse processo (Silva, Morais & Andrade, 2009).

Sabe-se que o professor das séries iniciais tem um papel muito importante como mediador dos saberes das Ciências nessa faixa etária. Para que sua atuação seja efetiva, esse profissional deve refletir a fim de compreender que a ciência escolar é diferente da “ciência dos cientistas”. Apesar dos dois tipos de ciências serem entendidos como atividades humanas e impulsionadas pela sociedade, o ensino de ciências envolve a transposição didática; método que se refere a uma série de transformações, assimilações, adaptações e acomodações pelas quais os saberes, ao serem compartilhados, perpassam até serem aprendidos pelas crianças. (Porto, Ramos & Goulart, 2009). Nessa transposição

didática o professor visa que o aluno avance nas suas explicações podendo chegar, ou não, aos conceitos ditos como científicos.

Há algumas décadas, a disciplina de Ciências, segundo Loureiro e Lima (2013), era ministrada apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, entendia-se que só era capaz de aprender Ciências quem já estivesse alfabetizado. Porém tal concepção mudou, indicando, principalmente, que é possível aprender a ler e a escrever a partir dessa disciplina. As autoras indicam ainda que "a educação em ciências apresenta como papel inicial fornecer aportes para uma leitura de mundo, a qual, normalmente, argumenta as ideias comuns trazidas pelos alunos para o ambiente escolar" (Loureiro & Lima, 2013, p.15-16).

Segundo Bizzo (2009), ensinar ciências no mundo atual deve ser de suma importância e prioridade nas escolas desde as séries iniciais, pois é importante investir no desenvolvimento de uma população mais consciente e crítica diante as escolhas e de decisões a serem tomadas.

Moraes, Ramos e Galiazzi (2004) não desconsideram a importância dos conceitos, porém destacam que o conhecimento de ciências envolve outros aspectos além desse, como aprender sobre a natureza da ciência, como fazer e como falar sobre a ciência. Esses autores afirmam ainda que os conhecimentos não vêm apenas do conteúdo ministrado, mas também, dos saberes que cada educando possui sobre o assunto que está sendo abordado, da sua forma como explica e apresenta esses assuntos. Nesse sentido, a feira de ciências é um recurso positivo para o aprendizado das ciências, uma vez que explora a participação do aluno em todas as etapas e estimula a sua reflexão e participação apresentando as suas ideias.

1.2. Feira de ciências

As feiras de ciências nos moldes atuais buscam o desenvolvimento de trabalhos que estimulam o pensar, priorizando o molde investigativo em detrimento do descritivo. Ribeiro (2015) ainda destaca que o professor ao organizar uma feira de ciências deve estar atento ao caráter transformador que essa atividade pode desempenhar na educação dos jovens.

Bizzo (2009, p.37) considera que "o desenvolvimento de projetos de Ciências na escola pode despertar o interesse e a motivação dos alunos, mas principalmente desenvolver uma postura crítica em relação ao contexto social e às questões que os afetam como cidadãos". Portanto, o projeto de desenvolvimento de feiras estimula o trabalho coletivo, promovendo o diálogo sobre os conteúdos, procedimentos e atitudes desenvolvidas durante as aulas.

Segundo Mancuso (2000), apesar do caráter reprodutivo inicial, as feiras de ciências apresentam uma oportunidade de diálogo entre os expositores e os estudantes, constituindo um momento de discussão sobre os conhecimentos e a criatividade dos alunos referente ao aspecto de suas apresentações. Além de possibilitar que os estudantes aprendam por meio do seu trabalho, a feira permite que os educandos conheçam e discutam atividades que foram desenvolvidas por outros alunos, das demais séries da instituição em que o evento foi realizado (Ribeiro, 2015). Nesse sentido, as feiras de ciências se transformam em convites para despertar a curiosidade e aprendizado do aluno, da criatividade e mobilização do professor e da vida social na instituição em que ela é desenvolvida (Lima, 2008).

Lima (2008) destaca o caráter argumentativo das feiras de ciências. Segundo a autora, as feiras são espaços que permitem o diálogo, questionamentos e indagações que

surgem da diversidade de pontos de vistas. Ainda para essa autora, a feira de ciências gera no grupo um compromisso para com o trabalho buscando melhor qualidade. Essa afirmativa não se apresenta apenas na culminância do trabalho, mas durante todo o período de organização e preparação.

O docente deve ter consciência de que ensinar ciências a partir do projeto da feira é um caminho possível e rico. Do ponto de vista metodológico, o processo de desenvolvimento das Feiras de Ciências oportuniza o envolvimento dos professores e alunos e, consequentemente, a aprendizagem colaborativa, nas quais, não somente os alunos aprendem, mas também, os professores com seus pares, possibilitando a reflexão sobre as suas práticas e seu planejamento de ensino. Dessa forma, o conhecimento é "construído" durante o processo, pois ambos (professor e aluno) constroem ideias acerca dos fatos, estimulando assim, a curiosidade do discente pela disciplina em questão. (Farias & Gonçalves, 2007).

2. Percurso metodológico

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que valorizou o diálogo e a participação educandos envolvidos no processo de desenvolvimento e organização de uma feira de ciências com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma instituição da rede particular de ensino localizada na cidade de Contagem. Como estratégias iniciou-se pela coleta e análise bibliográfica, passando pela participação no ambiente escolar, desenvolvimento das aulas, utilizando estratégias como: observação, problematização, experimentação, construção de hipóteses e busca à solução de problemas; estratégias que foram trabalhadas ao longo do desenvolvimento das atividades propostas no livro didático sobre os temas abordados dentro da unidade "Ecossistema e Vida": "Água, Ar e Solo", por um período de oito meses, iniciando em abril e culminando em novembro. Ao final, foi realizada uma reflexão, embasada nas observações, participação e informações registradas no diário de bordo da pesquisadora e dos alunos. Esta reflexão que foi além da observação do envolvimento dos alunos, envolvendo, também, uma análise da prática pedagógica. Os métodos utilizados durante a pesquisa possibilitaram, além da produção de conhecimento, o aprender criativo e o questionar positivo.

2.1. Construção do objeto de pesquisa

O tema "feira de ciências" surgiu a partir da minha vivência de uma das autoras deste artigo que é professora dos anos iniciais e, dos seus estudos no curso de Especialização em Educação em Ciências realizadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No referido curso, vários questionamentos foram realizados pelo corpo docente e, também, pelos alunos; estes questionamentos que instigaram a busca da professora por maiores informações sobre o tema nos anos iniciais da Educação Básica.

Diante da oportunidade de pesquisar a própria prática para um trabalho de conclusão de curso, a professora/pesquisadora investiu nos seguintes questionamentos: de que forma a Feira de Ciências contribui para o ensino de Ciências nas séries iniciais da Educação Básica? Os estudantes, na observação do mundo cotidiano, utilizam a problematização como análise de situações, em prol de uma solução que aponte um sentido? Como usar a Feira de Ciências como estratégia para motivar os alunos para as

aulas de Ciências? A experiência em elaborar e desenvolver uma Feira de Ciências alterará a prática pedagógica das docentes envolvidas?

A partir dessa reflexão iniciou-se então, um projeto voltado para a organização e o desenvolvimento do referido trabalho.

2.2. Desenvolvimento da pesquisa

O trabalho foi realizado em duas etapas: realização de atividades prévias à feira, como visita técnica ao zoológico de Belo Horizonte, experimentos, conversas informais, registros e atividades, e a culminância, que foi a apresentação da feira. Durante as atividades realizadas os alunos demonstravam seus conhecimentos prévios sobre os temas trabalhados, apresentavam suas ideias e registravam coletivamente as conclusões sobre cada tema abordado. A apresentação das atividades desenvolvidas em sala como cartazes dos estados físicos da água, registros sobre as experiências sobre a permeabilidade do solo, e montagens como de um terrário que apresentava a importância dos elementos, foram organizadas a partir de questionamentos dos alunos. A professora conduziu o processo de organização da feira, mas o protagonismo no desenvolvimento e apresentação foi dos educandos. A dialogicidade foi um caminho utilizado desde o início do processo sendo possível perceber, maior envolvimento e encorajamento para compartilhar suas ideias para a turma.

Foi possível observar o envolvimento dos alunos nas atividades e, principalmente, nas aulas de ciências. Indicavam que esperavam com ansiedade pelo dia da aula, buscavam participar durante toda a aula argumentando e apresentando novidades, informações que foram pesquisadas com os familiares. Além disso, questionavam se poderiam expor algumas experiências ou trazer um material para apresentar ao grupo sobre o tema abordado. Destaco a primeira aula no mês de agosto, após o retorno do recesso do período escolar, na qual indagaram quando ocorreria a feira, pois queriam participar e apresentar aos seus familiares. Esse fato é respaldado pela autora Lima (2008), quando aponta que a Feira é geradora do protagonismo infantil, os alunos sentem-se estimulados e protagonistas da atividade; estimulando também, o trabalho cooperativo. Conforme indicado, tais percepções advêm não apenas da observação, mas de registros do diário de bordo da professora/pesquisadora e de relatos registrados nos cadernos dos alunos ao final de cada tema, indicando uma “memória de aula”, onde o aluno indicava o que mais gostou, de que maneira contribuiu e o que mais gostaria de aprender sobre o tema trabalhado.

3. Considerações finais

A presente pesquisa objetivou apresentar o papel que uma feira de ciências representa nas séries iniciais da Educação Básica. A partir das atividades desenvolvidas e relatadas no percurso metodológico supracitado, foi possível compreender que as atividades desenvolvidas para feira de ciências são instrumentos que possibilitam, sem dúvida, que essa estratégia seja colocada em prática. Consideramos que esta estratégia favorece o protagonismo do aluno, com diálogo, participação e liberdade, na qual o aluno é sujeito do seu pensar. Uma estratégia que possibilita a troca de experiências e que busca alternativas produtivas para práticas pedagógicas já existentes.

Promover conexão entre procedimento e conhecimento foi um dos principais objetivos do trabalho com a feira de ciências, entretanto, para que ele seja alcançado, não

podemos deixar de ponderar as variáveis e limitações envolvidas nesse processo educativo, como: falta de tempo e espaço no ambiente escolar, resistência inicial por parte dos professores envolvidos, falta de materiais para as atividades, pouca bibliografia para orientar o estudo do Ensino Fundamental I, falta do laboratório, excessivo número de alunos em sala de aula, e formação profissional defasada dos professores em relação à disciplina de Ciências. Porém, esses impasses não impediram o resultado positivo e gratificante da pesquisa.

A Feira de Ciências realizada pelas turmas do 3º ano despertou o interesse alunos pela ciência, os quais inicialmente apresentavam uma experiência livresca referente a essa disciplina, ou seja, havia uma separação do que era aprendido, com o modo de como o conhecimento é utilizado. Com o desenvolvimento do projeto, que abordava práticas investigativas e discursivas, os alunos foram se apropriando de novas formas de se expressarem, adquirindo mais independência, autonomia e confiança em seu aprendizado (Munford & Lima, 2007). Esse tipo trabalho desenvolveu a busca pelo conhecimento, estimulou a participação, envolvimento, curiosidade, a mudança positiva do encantamento pelos conteúdos, e colocou os educandos como pesquisadores iniciantes, desenvolvendo o espírito crítico e criativo sobre os problemas sociais apresentados; com isso, os educandos tornaram-se sujeitos de sua aprendizagem.

Além do crescimento pessoal e ampliação dos conhecimentos, as atividades práticas, desenvolvidas na Feira, relacionadas às reflexões com diálogo, possibilitaram a ampliação da capacidade argumentativa, o que foi fundamental para que os alunos trabalhassem e compreendessem o "pensamento por trás do fazer", construindo assim uma coerência dos conceitos em sua aprendizagem (Carvalho, 2007). A ampliação dessa capacidade argumentativa não foi uma tarefa fácil, mas só foi possível porque as professoras mudaram a sua postura referente ao diálogo em sala de aula, oportunizando assim, a exposição de ideias e criando um ambiente encorajador onde os alunos passaram a se sentir seguros e envolvidos com as práticas científicas. Esse relacionamento reflexivo entre professoras e alunos propiciou o uso e a assimilação de uma linguagem adequada ao tratamento científico da natureza (Carvalho, 2007). Os educadores envolvidos no processo foram atingidos diretamente com esse trabalho, o qual ocasionou em uma mudança positiva da prática pedagógica, resultando em maior envolvimento, dedicação ao estudo, planejamento das aulas e gosto pelo ensino da disciplina. Conforme indicado, não despertou o interesse da Ciência apenas nos educandos, mas também, nos professores e coordenadores envolvidos resultando assim, como forma de reconhecimento das ações positivas, a continuidade desse tipo de trabalho nos próximos anos letivos. Segundo Carvalho (2007), esses resultados só foram possíveis devida à mudança no enfoque de ensino, onde as professoras envolvidas foram "modificadas", assumindo novos discursos e novas práticas além das que eram usadas tradicionalmente.

Portanto, acredita-se que a realização de eventos desse tipo, envolvendo alunos do Ensino Fundamental I, corresponde a uma prática pedagógica positiva e que deve se tornar frequente nesse segmento de ensino. A Feira de Ciências atua como um instrumento de valorização pessoal e gerador de resultados, propiciando o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas a essa faixa etária e mudando positivamente a ação pedagógica.

Referências Bibliográficas

Bizzo, N. (2009) *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Biruta.

Brasil, Ministério da Educação - MEC. (2001). *Parâmetros currículares nacionais: ciências naturais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Carvalho, A. M. P. de. (2007). Habilidades de professores para promover a enculturação científica. *Contexto & Educação, 77*, 25-49.

Corsini, A. & Araújo, E. (2007). Feira de Ciências como espaço não-formal de ensino: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental., não paginado, sem data. *ABRAPEC.* Recuperado de http: www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/

Faltay, P., & Oliveira, A. (2008). Itinerância e Encontro de Ciências. In: A. Pavão & D. Freitas (Orgs.). *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*. (pp.330–332) São Carlos: EDUFSCar.

Farias, L. de N., & Gonçalves, T. V. O. (2007). Feira de Ciências como espaço de formação de professores e aluno. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, *3*(6), 24-27.

Lima, M. E. C. (2008). *Feiras de Ciências: a produção escolar veiculada e o desejo de conhecer no aluno*. Recife: Espaço Ciência.

Loureiro, M. B., & Lima, M. (2013). *Trilhas para ensinar ciências para as crianças***.** Belo Horizonte: Fino Traço.

Mancuso, R. (2000). Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. *Contexto Educativo Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologias*, *6*(1), 57-83. Recuperado de http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-7.htm.

Moraes, R., Ramos, M. G., & Galiazzi, M. do C. (2004). Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores. In: R. Moraes & R. Mancuso (orgs). *A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em ciências: alguns pressupostos teóricos* (pp.85-108) Unijuí: Editora UNIJUÍ.

Munford, D., & Lima, M. (2007). Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo? *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, *9*(1q) ,72-89.

Porto, A., Ramos, L., & Goulart, S. (2009). *Um olhar comprometido com o ensino de ciências*. Belo Horizonte: Editora FAPI.

Ribeiro, F. (2015). *Como organizar uma feira de ciências.* Natal: Infinita Imagem.

Silva, P. S., Andrade, M. H. de P., & Morais, M. B. (2009). Feiras de Cultura, Ciência e Tecnologia. *Presença Pedagógica*, *17*(99) 28-33.

Letramento visual com crianças em áreas de assentamento na Amazônia

Maura Lúcia Martins Cardoso
Universidade Federal do Pará, Brasil
mauralmc@ufpa.br
Adelice Sueli Braga Delgado
Universidade Federal do Pará, Brasil
adelicebraga@ufpa.br
Maureanna Cardoso Alvão
Universidade Federal do Pará, Brasil
maureanna@gmail.com

O presente estudo trata acerca do letramento visual, com crianças do 1º ano do ensino fundamental, na área do assentamento "Jesus de Nazaré", na ilha de Caratateua conhecida por Outeiro, região amazônica do Brasil. Surgiu do desejo de entender até que ponto se pode ser mais aplicado, para fazer com que a leitura de imagens aconteça de modo significativo em sala de aula, haja vista que o texto imagético pode ser construído a partir de efeitos de sentido. O letramento visual se constitui na capacidade de ver, compreender e finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado por meio da visualização (Rocha, 2008). O letramento visual é também a habilidade de entender e produzir mensagens visuais, capacidade que gera benefícios a professores e alunos advinda da inversão do domínio da escrita para o uso da imagem, produzindo assim, uma revolução nos usos e efeitos do letramento, requerendo do leitor um letramento visual (Procópio & Souza, 2009). Esta pesquisa tem por objetivo geral identificar os níveis de leitura visual das seis crianças, do 1º ano do ensino fundamental I, do assentamento, por meio de textos visuais do livro didático utilizado em classe, a partir de perguntas por indução e respostas por indução e abdução. No plano metodológico no que concerne a abordagem do problema optou-se pela pesquisa qualitativa e quantitativa (Kuhn, 2006), do ponto de vista dos objetivos o uso da pesquisa exploratória e pesquisa bibliográfica (Gil, 2007), incluindo apontamentos do método etnográfico (Peirano, 2008) e nas análises dos textos visuais (Dondis, 2003) e (Peirce, 2005) e na consistência teórica do letramento visual (Santaella & Nöth, 1998) e (Silvino, 2012) dentre outros. Os resultados da pesquisa sinalizam que por meio de textos visuais, as crianças do assentamento se tornam mais habilidosas em atividades de leitura e escrita e as imagens contribuem para a melhoria do nível de compreensão dessas crianças no processo de escrita e leitura. Conclui-se então, a inegável contribuição do letramento visual nas fronteiras territoriais e textuais da vida escolar contemporânea.

Palavras-chave: letramento visual; livro didático; leitura e escrita

Introdução

Existem diferentes formas de se perceber o letramento visual por meio de textos visuais. A imagem vista apenas em si mesma, como mera ilustração vem carregada de

significados, que prescindem de maiores esclarecimentos, haja vista que a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais. A imagem é um símbolo da sociedade moderna e está por toda parte e por isso se precisa exercitar o olhar, para que se entenda as diversas formas de representação, que fazem uso da linguagem visual. A escola considerada uma das principais agências propulsoras do conhecimento não deve limitar o conhecimento dos alunos somente a uma forma de letramento, mas estimular as crianças e jovens aos diversos tipos de letramento e em particular o letramento visual, visto que é também por meio da leitura de imagem, que se estimula o aluno a aprender a ler, interpretar o mundo a sua volta e a posicionar-se criticamente sobre sua realidade.

O tema surgiu do desejo de entender até que ponto se pode ser mais aplicado, para fazer com que a leitura de imagens aconteça de modo significativo em sala de aula, haja vista que o texto imagético pode ser construído a partir de efeitos de sentido. Assim o estudo acerca do Letramento Visual com crianças em áreas de assentamento na Amazônia pretende identificar os níveis de leitura visual das seis crianças, do 1º ano do ensino fundamental I, por meio de textos visuais do livro didático utilizado em classe intitulado "Aprender juntos: letramento e alfabetização", de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental I – 1° ano, Edições SM adotado e trabalhado pelas crianças do Assentamento "Jesus de Nazaré", na Ilha do Outeiro a partir de perguntas por indução e respostas por indução e abdução sinalizando a inegável contribuição do letramento visual nas múltiplas relações estabelecidas na vida escolar contemporânea.

1. Trilhando o(s) letramento(s): um olhar histórico

Antes de dar início nas incursões teóricas sobre o Letramento Visual se faz necessário tecer algumas considerações conceituais sobre Letramento e Alfabetização. Sobre este aspecto, inúmeros são os autores que se debruçam na tentativa de conceituar o termo Letramento. O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa traz o conceito sobre alfabetização: ato ou efeito, modo ou processo de alfabetizar (ensinar ou aprender a ler e a escrever com a devida compreensão do significado das palavras e do contexto) (Ferreira, 2010).

Conforme Soares (2007) a origem do termo Letramento foi introduzido no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80 e que foi inicialmente usado por Mary Kato (1986), em sua obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística".

Ainda segundo Soares (2007) o termo letramento é a tradução para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. É importante destacar que a palavra *literacy* designa todo o complexo processo de alfabetização. No Brasil, o termo "letramento" não substituiu a palavra "alfabetização", mas aparece associado a ela.

Soares (2007) então afirma que "a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever" (p. 47), refere-se, portanto, a ação pelo qual se adquire uma tecnologia: a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler (decodificar) e para escrever (codificar), ao passo que Letramento vai além desta prática. O letramento é conceituado como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Dessa forma, Rojo (2009), discute o conceito de letramento em oposição ao de alfabetismo, ela salienta que:

> o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos e escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (p. 98).

Entretanto, a escola tida como principal agência formadora do letramento não tem tido a devida preocupação com o letramento social, por conta disso tem recebido muitas críticas.

Nesse sentido, Kleiman (1995) aponta que:

> o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (p. 20).

Como afirma a autora acima, a escola tem direcionado seu trabalho unicamente para o processo de aquisição de códigos alfabético e numérico o que foi por muito tempo, suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Assim, conforme Soares (2007) alfabetizar e letrar apesar de serem processos diferentes não devem ser ensinados isoladamente, o essencial seria que o professor utilizasse essas duas ações simultaneamente em aula: alfabetizar e letrar ao mesmo tempo haja vista que no paradigma tradicional a alfabetização é um processo isolado do ato de letrar, pois se limita apenas ao processo de codificação e decodificação, não ampliando para as práticas sociais.

Dessa forma, Soares (2007) dá um exemplo claro de criança que mesmo

> sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas (p. 32).

Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, emergem as discussões concernentes ao Letramento Visual, que diz respeito à competência leitora visual e/ou imagética. Na ótica de Silvino (2012), o letramento visual pode ser definido como a construção de efeitos de sentido, a partir de textos imagéticos, o que significa que o enunciador pode atribuir um sentido a partir do olhar subjetivo nas imagens, isto é, nesses textos construídos com base na linguagem não-verbal, em alguns casos, a partir da mescla verbo-visual.

Neste tipo de letramento, a produção de sentido se dá por intermédio da percepção dos diversos traços semióticos do texto. Assim, o leitor deve atentar para os

mais diversos aspectos e marcas textuais materializados no texto, como, ilustrações, cores, formatos, formas, disposição, elementos tipográficos etc. (Silvino, 2012).

O leitor, então, lança mão da sua percepção, atentando, desse modo, para os mais diversos elementos "multissemióticos" materializados na construção linguística de um gênero textual e a partir desse ato atribuir/elaborar sentido. Santaella & Nöth (1998) dizem que "desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento da escrita as imagens têm sido meios de expressão da cultura humana" (p. 13). Isso remete as mensagens visuais que estão presentes na vida cotidiana desde as propagandas televisivas no café da manhã até as notícias no telejornal da meia noite.

De acordo com Dondis (2003) as imagens compõem o "mundo visual" e sua produção destina-se a diversos objetivos, sendo a ampliação e melhoria da comunicação o principal deles "[...] a maior parte do material visual produzido diz respeito à necessidade de registrar, preservar, reproduzir e identificar pessoas, lugares, objetos ou classes de dados visuais. Esses materiais são de grande utilidade para demonstrar e ensinar, tanto formal quanto informalmente" (p. 9).

Assim, o uso de imagens pode persuadir, orientar, contar histórias, exprimir conceitos e também instruir. Em diversos casos, a imagem pode substituir um texto visando transmitir a mensagem de maneira mais direta e veloz. Em outros, a imagem pode reforçar o conteúdo de um texto, fornecendo informação extra e permitindo que o leitor reflita e construa novas interpretações, reforçado por Rocha (2008) onde a imagem é a capacidade de ver, compreender e interpretar e comunicar o que foi interpretado, por meio da visualização.

Assim, não basta o indivíduo identificar (ou decodificar) imagens para ser considerado *expert* nos letramentos visuais. É necessário que ele as compreenda de modo construtivo, sendo sua interpretação o resultado de um julgamento. Primeiramente, cabe dizer que o processo visual envolve componentes elementares, ou seja, "elementos específicos emergem a partir das possíveis experiências individuais trazidas no momento da leitura da imagem" (Dondis, 2003, p. 10).

Esse momento subjetivo prescinde de conhecimentos prévios para o início de qualquer composição visual, pois os componentes elementares citados por Dondis (2003) são necessários e imprescindíveis para possíveis atos de criação e representação de qualquer objeto. Assim, justifica-se a presença do letramento semiótico como parte de uma exigência dos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem:

> o conhecimento e as capacidade relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Rojo, 2009, p. 89).

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta na escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. Percebe-se então, que as palavras e imagens são elementos centrais da comunicação humana e da relação sociocultural a suscitar múltiplas leituras, construídas pelo leitor, quando lê que tanto pode ser ao momento real de produção de sentido, como pode ser por base de outras criações e formam-se por uma rede de significados de leitura de imagens nas fronteiras textuais e territoriais.

2. Conceitos de movimentos sociais: o papel da cultura em área de assentamento

Na realidade histórica, os movimentos sociais sempre existiram e se crê que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam.

O que caracteriza um movimento social? Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, tem opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência.

Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural, ou seja, o cotidiano dos assentados gira em torno de uma multiplicidade plural.

E segundo Certeau (1994):

> o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), pressiona-nos dia após dia, oprime-nos, pois existe uma opressão do presente que prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história "irracional", ou desta "história", o que nos interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...] (p. 31).

Percebe-se na fala desse autor que o cotidiano dos assentados é um caminho de incógnitas, de incertezas, de imprevisibilidades.

E ainda segundo Martín-Barbero (2004) "o cotidiano é visto como lugar de práticas sociais, articulam, desarticulam, criam e recriam as tramas culturais e são fontes de produção de sentido" (p. 19). Esse autor enfatiza um ponto nevrálgico nas relações que se estabelecem nas áreas de assentamento. As tessituras nas relações dos assentados são muito fluidas e via de regra ocasionam rupturas irreconciliáveis.

Percebe-se na fala de Certeau (1994) e Martín-Barbero (2004) que a cultura que subjaz por meio das práticas sociais é que se constitui na essência por meio das tramas culturais donde o ser humano se identifica e mergulha no seu cotidiano.

3. Incursões metodológicas

Se fez opção da abordagem qualitativa e quantitativa, que conforme Kuhn (2006) tem fundamentalmente o trabalho da descrição e também não permite ao pesquisador

fazer julgamentos, nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa, como também houve a necessidade da pesquisa exploratória descritiva para a obtenção de dados relevantes acerca das experiências práticas com o problema pesquisado que conforme Gil (2007) visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado E, finalmente, foram usados alguns apontamentos da etnografia, haja vista que neste método alguns passos foram importantes para o estudo de campo, já que a etnografia "é uma descrição densa e o etnógrafo enfrenta, de fato, a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) as rotinas mais automatizadas de coletar dados" (Peirano, 2008, p. 19).

No primeiro momento como parte da estratégia metodológica deste estudo a realização de uma oficina de letramento visual com as 06 (seis) crianças selecionadas, envolvendo 02 (duas) imagens do livro didático adotado em classe, para identificação do nível de leitura e escrita dessas crianças e no segundo momento, a análise das (duas) imagens do livro didático.

4. Contextualização histórica da Ilha do Outeiro: lócus da pesquisa e do sujeito

A Ilha de Caratateua, Ilha das Barreiras ou Ilha de Outeiro como é popularmente conhecida, é um distrito pertencente ao município de Belém-Pá, compondo a região norte do município de Belém do Pará (Santos et al, 2014). A Ilha de Caratateua, mais conhecida como Outeiro é conhecida como um dos balneários mais próximos de Belém e de grande atração popular. Apesar de centenária, os moradores da Ilha de Caratateua ainda lutam por políticas públicas, que permitam aos seus mais de 80 mil habitantes a garantia de emprego, educação, transporte coletivo e infraestrutura.

A constituição dos assentamentos está diretamente relacionada a um movimento social ou sindical. Reconhecidos como unidades territoriais e administrativas recentes, no âmbito rural ou urbano, os assentamentos são transitórios (Leite, 2004). O assentamento "Jesus de Nazaré" locus desta pesquisa está vinculado a Associação Ação Social "Jesus de Nazaré" e em dezembro de 2017 se tornaram assentados.

O assentamento "Jesus de Nazaré" foi se formando a partir da articulação das lutas isoladas pela terra na Ilha de Outeiro e define-se como movimento social pela igualdade de direitos e de cidadania, a partir de janeiro de 2014. É um movimento social, que luta pela terra e pela reforma agrária, sendo esta última entendida como a garantia da terra e das condições para produzir e permanecer na terra. Além de garantias econômicas, a comunidade do assentamento "Jesus de Nazaré" entende que a educação é fundamental para a permanência, o crescimento e bem-estar da família no campo.

O assentamento dispõe de um barracão onde funciona tarde e noite a Associação da Ação Social "Jesus de Nazaré" e pela manhã funciona a escola com 60 alunos, distribuídos em três turmas, todos filhos dos assentados. A escola funciona em um barracão da Associação Social "Jesus de Nazaré", com apenas 3 (três) turmas, 3 (três) professoras, três salas de aulas, funcionando apenas no turno da manhã. A clientela é constituída pelas crianças do assentamento. O espaço é pequeno, construído de madeira, bem ao centro do assentamento. As seis crianças no processo de aquisição da escrita encontram-se na transição do nível silábico alfabético para o nível alfabético obedecendo os critérios de fonetização da escrita conforme Ferreiro & Teberosky (1985) quando afirmam: "[...] as letras combinam-se para formar sílabas e palavras no processo de construção gráfica e a escrita alfabética tem valor sonoro convencionado.

5. Estratégia Metodológica: oficina de letramento visual

A pesquisadora apresentou duas imagens para as seis crianças durante a oficina de letramento visual perguntando quem tinha entendido a primeira imagem, imediatamente as crianças 1, 2 e 4 levantaram as mãos e pediram para dizer o que conseguiram entender da imagem.

A criança 1 "[...] disse que via uma velhinha dando comida para um cachorro"; a criança 2 "[...] disse que via uma velhinha, que morava sozinha num terreno abandonado e aí apareceu um cachorro" e a criança 4 "[...] disse que via uma velhinha muito rica e com um carro grandão, mas que morava num lugar abandonado, só mato". E assim, foram fazendo uma leitura visual da imagem e construindo o texto oral ao seu entendimento, dando o seu próprio significado a imagem apresentada.

Percebe-se assim, que as crianças, vivem num contexto de letramento(s), pois convivem com livros e revistas, ouvem histórias contadas ou lidas por adultos, fingem que escrevem ou lêem. Essas crianças de acordo com Soares (2007) "já são de certa forma "letradas", ou seja, já adquiriram certas práticas de leitura e escrita que fazem com que elas possuam um certo grau de letramento".

Com base nas respostas das crianças em relação a imagem e para melhorar o nível de leitura e escrita das crianças, a pesquisadora oralizou de forma bem objetiva a estória da Velhinha que dava nome às coisas. Mesmo após a contação da estória a pesquisadora ainda no processo de ampliação das ideias perguntou quem mais teria algo a falar acerca da imagem. Neste momento a criança 2 "[...] disse que via uma velhinha conversando com o cachorro e chamando ele de Totó", a criança 4 "[...] disse que o carro na garagem era muito velho" e a criança 1 "[...] que a imagem era de uma velhinha que morava em uma fazenda".

Em seguida foi apresentado a segunda imagem, também uma capa do livro "Alice Viaja nas Histórias". Todas as seis crianças do Assentamento não apresentaram dificuldades em responder esses enunciados, inclusive as crianças 2, 5 e 6 fizeram a relação da personagem Alice, com o conto clássico "Chapeuzinho Vermelho", de Perrault (2007), ampliando assim, o olhar visual no Nível Representacional, conforme excerto de falas [...] "as crianças 2 e 5 disseram que a Alice ia viajar para visitar os parentes que moravam longe e a 6 [...] estava apressada porque ia visitar a amiga dela para contar história da Chapeuzinho Vermelho.

6. Análises das imagens utilizadas pelas crianças do livro didático "Aprender juntos: Letramento e Alfabetização" de Vasconcelos (2014)

As respostas, a partir de perguntas por indução e respostas por indução e abdução das seis crianças do 1º ano do ensino fundamental da primeira imagem, capa do livro "A velhinha que dava nome as coisas" , Vasconcelos (2014, p. 40) se distanciaram da essência do conteúdo do enunciado – nomes próprios, com exceção das crianças 1, 2 e 4, que se aproximaram ao nomear na resposta o cachorro de Totó.

Assim por meio da primeira imagem da oficina de letramento visual, as crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental ampliaram o contato com a linguagem visual, permitindo-lhes desenvolver habilidades de leitura e escrita com compreensão, inclusive identificando a categoria sígnica ícone de Peirce (2005) representado pela

imagem da Velhinha, o Índice o abanar do rabo do cachorro ao ser chamado pelo nome para receber a comida e o Símbolo os paus da cerca indicando uma propriedade rural.

Partindo do princípio que uma imagem possibilita múltiplas leituras, das seis crianças ao verem a primeira imagem, apenas as 1, 2 e 4 puderam atribuir o significado de acordo com o conhecimento de mundo e daí fazer interpretações, fazendo uma leitura visual e compreensiva avaliando os elementos visuais.

A segunda imagem, também uma capa do livro "Alice Viaja nas Histórias" do livro didático do autor Vasconcelos (2014, p. 160), mesmo com reforçamento de ideias (contação de estórias) apenas as crianças 2, 5 e 6 se aproximaram do enredo da estória (nome próprio), associando o texto escrito a imagem, se inserindo no nível representacional de leitura esses níveis de comunicação visual segundo Dondis (2003) podem ser expressos e recebidos a partir do nível representacional aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência, isto denota que o nível de leitura por meio dos textos visuais das duas imagens trabalhadas com as crianças do Assentamento, do 1º ano do ensino fundamental é significativo em relação aos nível representacional, como também fizeram uma associação com as categorias sígnicas de Peirce (2005) onde perceberam-se que o Ícone está representado na figura da Alice, o Índice representado pela cesta nãos mãos de Alice e o Símbolo o livro que Alice carrega nas mãos.

Esses elementos facilitaram a leitura visual das crianças em estudo e certamente ampliaram a habilidade na leitura e escrita. Por meio das atividades nas oficinas de letramento visual as crianças se inseriram na transição do nível silábico alfabético para o alfabético, ao grafarem nomes dos elementos centrais das imagens e no nível de conceitualização da leitura leram alfabeticamente, embora com algumas dificuldades na fluência de vocábulos complexos.

Acredita-se então, que por meio do letramento visual as crianças do 1º ano do ensino fundamental I, de seis anos, tornam-se mais habilidosas no ensino da leitura e escrita, como também é importante que o letramento visual seja mais trabalhado em sala de aula, aliado a noções básicas de semiótica, por parte das professoras que ministram aulas neste nível de ensino e para esta faixa etária.

7. Conclusão

Com base nas análises, percebeu-se que o letramento visual contribui para melhor compreensão da leitura e escrita com crianças do 1º ano do ensino fundamental, em área de assentamento como também o estudo sobre o uso de imagens em livro didático, possibilitou uma leitura significativa das imagens, já que facilitou a identificação do nível de leitura visual representacional e a categoria sígnica Ícone. Nas diversas atividades de leitura com imagens desenvolvidas com as seis crianças, na faixa etária de seis anos foi possível perceber, que embora elas ainda dominem parcialmente o código da leitura e da escrita, não apresentaram dificuldades acentuadas em relação ao letramento visual.

Referências Bibliográficas

Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

Dondis, D. A. (2003). *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Edição Histórica 100 anos* (5 ed.). Curitiba, PR: Editora Positivo.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Kleiman, A. B. (1995). Os significados do letramento. In A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas* (9 ed.). São Paulo: Perspectiva.

Leite, S. P. (2004). *Impacto dos assentamentos. Um estudo sobre o meio rural brasileiro, Brasília: IICA/NE AD*. São Paulo: Ed. Unesp.

Martín-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Peirano, M. (2008). *A favor da etnografia***.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Peirce, C. S. (2005). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Perault, C. (2007) *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Companhia das Letras.

Procópio, R. B., & Souza, P. N. (2009). Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. *Revista Acta Scientiarum, 31*(2), 139-146. https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.8421.

Rocha, F. (2008). *Imagem e Palavra. A produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari*. Realizada como trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia pela UFMG.

Rojo, R. H. R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Santaella, L., & Nöth, W. (1998). *Imagem. Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.

Santos, L. S. dos; Silva Junior, O. M. da, & Sousa, T. G. de. (2014). Análise da dinâmica da cobertura vegetal urbana na ilha de Caratateua, distrito de Belém-PA, utilizando índice de vegetação por diferença normalizada para os anos de 1984 e 2008. *XXVI Congresso Brasileiro de Cartografia*. Gramado, RS.

Silvino, F. F. (2012). Letramento visual. In *Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS*. Recuperado de http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714.

Soares, M. B. (2007). *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Vasconcelos, A. (2014). *Aprender juntos. Letramento e alfabetização, 1° ano - ensino fundamental - anos iniciais* (4 ed.). São Paulo: Edições SM.

Os fazeres artísticos na sala de aula: A negação da autoria da criança

Isabel Cristina Gomes de Morais Cabral
Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
agilisabel@hotmail.com
Maria das Graças Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
mariaeduc2013@gmail.com

A linguagem de Artes Visuais na educação infantil possibilita experiências significativas e ampliação do universo cultural da criança. Este artigo traz um recorte da pesquisa monográfica que teve como objeto a prática docente com Artes Visuais na pré-escola pública municipal de Campina Grande-PB. Para isso, foi realizada uma investigação qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados a observação, as anotações do diário de campo, os registros fotográficos e a realização de entrevista semiestruturada. Para a análise de dados, utilizamos os pressupostos teóricos da análise de conteúdo e a contribuição da proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Nessa triangulação, o ensino de Artes passa a ser composto por três ações que incluem: a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou da imagem e a contextualização. Esses aspectos são de suma importância para a organização do conhecimento, permitindo que a criança produza cultura infantil e compreenda a Arte enquanto pertencimento e leitura do seu próprio mundo. Isso nos faz pensar sobre o impacto da prática pedagógica da professora participante da investigação na relação da criança com a linguagem das Artes Visuais. Os resultados da pesquisa mostram a tendência em silenciar a expressão da criança, limitando seu processo criativo nas atividades majoritariamente dirigidas pela professora no dia-a-dia. Além disso, constatamos que as propostas de atividades se concentram na reprodução ou cópia de modelos selecionados pelo adulto.

Palavras-chave: fazer artístico; prática docente; educação infantil

Introdução

Esse artigo é parte da monografia da Especialização em Educação Básica, intitulada “A prática docente com Artes Visuais na pré-escola pública na cidade de Campina Grande”. É importante destacar que, embora o foco da pesquisa evidencie a prática docente com Artes Visuais, não temos como ocultar a participação das crianças, tendo em vista que para analisarmos o objeto de estudo, faz-se necessário introduzir suas falas, expressões, questionamentos e suas produções artísticas. Portanto, nesse texto, o foco está centrado nos sujeitos da ação pedagógica, nas crianças e na professora.

A presença da Arte aparece de forma significativa no desenvolvimento infantil devido a sua amplitude de possibilidades e de formas de trabalhar na educação com crianças. Podemos considerar que algumas formas de expressão, a exemplo da “[...] Arte, são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é

admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia [...]" (Coli, 1995, p.3). Assim, é imprescindível que as crianças tenham acesso à Arte nas instituições de educação infantil.

Ao definir o conceito, Leite (2005) afirma que "[...] A Arte é um sistema de manifestações e códigos que se interpenetram e se recodificam a cada momento; uma forma particular de ver e expressar o mundo, que atua como uma reação emocional e conceitual à vida [...]" (p.22). De fato, a Arte é uma linguagem importantíssima na educação infantil, pois possibilita que a criança vivencie e faça uma leitura dos significados construídos culturalmente, como também permite o estreitamento entre o seu mundo imaginário e sua vivência real. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCN (Brasil, 1997),

> As artes visuais além das formas tradicionais: (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades formais, que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (p.45).

Ao compreendermos essa amplitude das Artes Visuais, podemos pressupor que a instituição de educação infantil se configure como espaço de vivências e ampliações de repertórios, proporcionando experiências com Artes Visuais e levando a criança a perceber-se enquanto parte integrante da cultura a qual está inserida. Entretanto, potencializar o contato das crianças com a Arte e a sua construção de conhecimento é um desafio desta modalidade de ensino.

Nesse sentido, segundo Barbosa e Coutinho (2011), a proposta triangular de Ana Mae Barbosa traz importantes contribuições para o ensino de Artes ao relacioná-lo a três ações que incluem a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem e a contextualização. Esses três aspectos são de fundamental importância para organização do conhecimento das obras de Arte. Tal estratégia pode contribuir para a imersão cultural das crianças no universo da Arte de modo que elas tenham participação e que sejam produtoras de cultura.

Metodologia

O presente trabalho teve como referencial metodológico a pesquisa qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação participante, registro em diário de campo e fotográficos, entrevista semiestruturada e, aliado a estes, estudos bibliográficos que nos proporcionaram uma melhor compreensão acerca da temática.

Os dados foram obtidos em dois períodos distintos: O primeiro em novembro/dezembro de 2016. Durante esse período, foram observados 10 dias letivos, presenciando desde a chegada até a saída das crianças na instituição. Fizeram parte da pesquisa: a professora e dezesseis crianças com faixa etária entre quatro e cinco anos de idade. As crianças eram muito participativas, porém havia grande rotatividade em relação à presença delas na sala de aula.

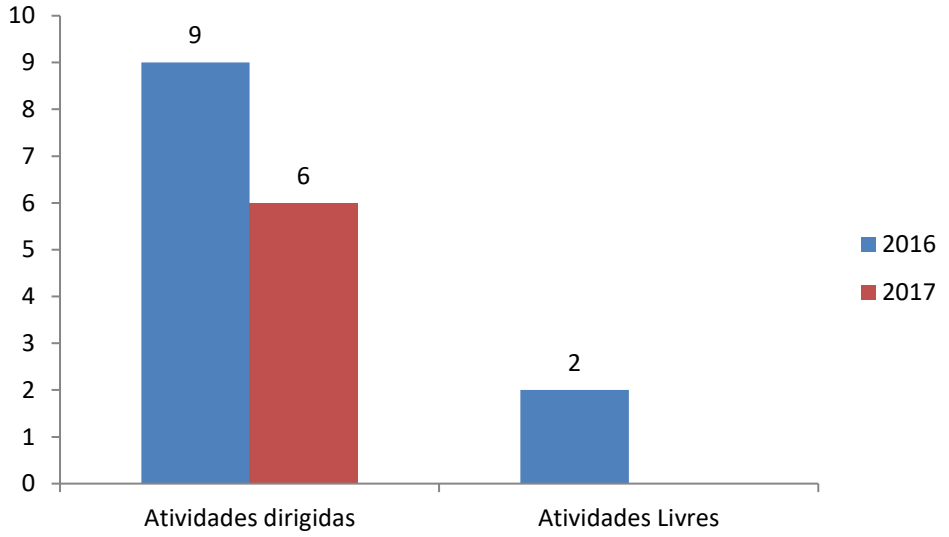
A coleta de dados teve continuidade nos meses de março/abril de 2017, com 11 dias de observação. Após agendamento com a professora, retornamos à creche no dia 5 de maio para realização da entrevista. Um dos critérios utilizados na escolha da professora foi a sua disponibilidade e assiduidade no trabalho com Artes Visuais.

Resultados e discussões

Ao refletirmos sobre o fazer artístico das crianças, tendo como parâmetro as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), principalmente expressas no princípio estético, que compreende "a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (DCNEI, 2010, p.16), entendemos que a criança necessita do acesso à Arte em suas diferentes facetas. Tendo em vista que ela vivencia o seu próprio tempo, torna-se sujeito histórico, de direito, e tem garantida a participação ativa nas diversas atividades educativas no espaço das instituições de educação infantil. E o fazer artístico, nesse contexto, se configura como um direito da criança. Nessa compreensão, a ampliação de repertório da criança no aprendizado de Artes ocorre com as possibilidades e condições de diálogos, entendendo que a Arte revela conhecimentos e valores que estão atrelados numa prática que evidencie a participação e autoria da criança.

A seguir, o Gráfico 1 retrata a dinâmica das aulas de Artes visuais dirigidas e livres da professora participante da pesquisa:

Gráfico 1. Dinâmica das aulas de Artes Visuais



Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Essas atividades ocorreram de forma individual e coletiva. A professora comenta a sua proposta para o ensino de Artes Visuais e a perspectiva dela em relação à recepção pelas crianças da seguinte maneira:

> [...] Eu leio um texto e digo vamos ilustrar o texto, aí elas vão lá e ilustram, vamos supor, se eu mostrar um desenho elas dizem, não tia eu, eu não sei desenhar. Agora se for uma ilustração espontânea, eles vão lá e desenham. [...] (Professora, entrevista em 05. maio. 2017).

Percebemos que na fala da professora, as crianças demonstram a vontade de representar seus traços, suas combinações e suas impressões. Contudo, o trabalho

sistematizado numa prática totalmente dirigida pela docente, prevalecendo a reprodução de modelos, tende a dificultar o desenvolvimento da criatividade infantil.

Nesse aspecto, o olhar sensível do(a) professor(a) para o fazer artístico é fundamental para a compreensão e visibilidade da produção artística da criança. É perceptível o fato dela estar reinventando e, em algumas situações, reafirmando suas escolhas. Pois, "[...] A criança exercita as possibilidades lúdicas de poder escolher, a partir da ação provocativa da cor, a produção de mundos". (Richter, 2012, p.76-77). De acordo com a autora, é nesse processo de expressão da criança por meio de desenhos que está a sua criatividade. Sendo assim, ela estará manifestando o seu desejo de revelar sua visão de mundo e participar de forma ativa na atividade que lhe foi proposta.

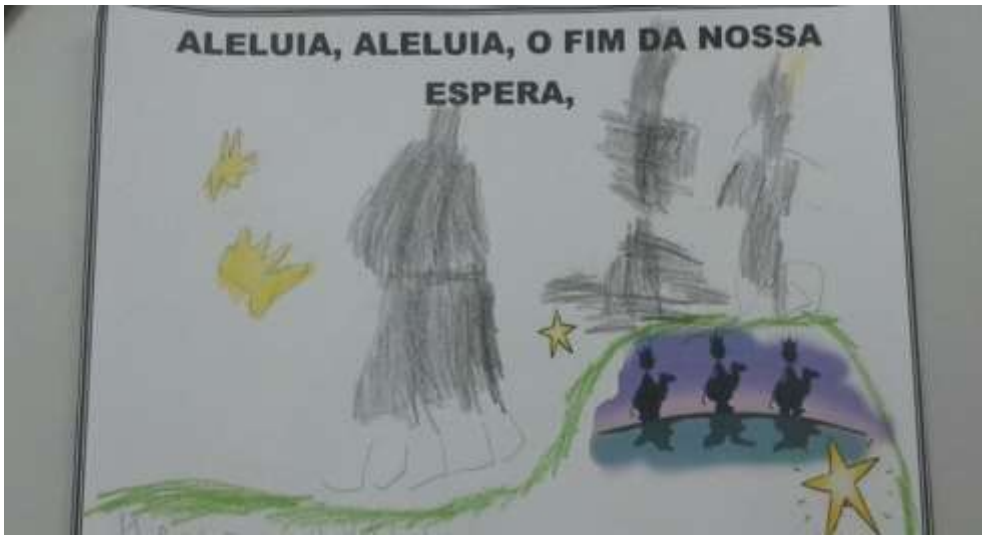
Dessa forma, entendendo o desenho como uma atividade presente na educação infantil, compreendemos que é através dele que os primeiros rabiscos são constituídos. Normalmente, a criança ao adentrar no universo pré-escolar, chega querendo explorar o ambiente de diversas formas, seja através do movimento, da curiosidade, da interatividade com as outras crianças ou por meio dos registros feitos através das atividades artísticas.

Sobre esse aspecto, Porcher (1982) afirma que "O desenho é um ato da inteligência, desenhar é um ato inteligente. Isso quer dizer, notadamente, que para as crianças ele representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e, em particular, do espaço [...]" (p.106). Portanto, é possível dizer que o desenho representa a visão de mundo para a criança. Podemos citar como exemplo o fato de que quando as crianças começam a criar laços de amizades, geralmente, representam em desenho os amigos mais próximos.

No primeiro desenho (Figura 01), a professora entregou para a criança uma folha contendo uma imagem dos três reis magos e parte de uma canção natalina escrita assim: "Aleluia, aleluia, o fim da nossa espera". Em seguida, pediu para a criança fazer a reprodução da imagem, o que ela chama de releitura. Ao reproduzir o desenho dos três reis magos, conforme lhe foi solicitado, a professora indagou:

Professora: - Você vai pintar tudo escuro?
Criança: continuou pintando
Professora: - Assim, não dá para ver os olhos.
Criança: continua pintando e termina o desenho (Diário de campo: 13/12/16)

Figura 01. Os três reis magos



Fonte: Arquivo próprio (2016)

É perceptível a sensibilidade da criança ao fazer essa reprodução, notadamente, expressa na riqueza das formas, traços e detalhes apresentados na imagem (Figura 01). Como lembra Kohan (2008), "A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa" (p.59). Percebemos que não há um entendimento no diálogo anteriormente entre professora e criança. A docente não se deu conta da reprodução perfeita que a criança fez, esquecendo que na representação da sombra não aparece os olhos. Considera-se que, nessa proposta de reprodução ou cópia, a criança cumpriu a tarefa dada pela professora, que não compreendeu o desenho dela e que a atividade contribuiu para que a expressão artística, por meio do desenho, tenha sido uma ação atrelada aos modelos apresentados. Podemos observar uma tendência à perspectiva tradicional nesta prática pedagógica desenvolvida pela docente, pois segundo Ferraz e Fusari (2010), o ensino de Arte na pedagogia tradicional priorizava "as cópias do 'natural' e com apresentação de 'modelos' para alunos imitarem" (p.25). Tais práticas desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e percepção, pois tornavam o sujeito condicionado à reprodução. Essas autoras destacam ainda que a pedagogia tradicional surge no século XIX e que nesse período o desenho ocupa um lugar de destaque com o sentido utilitário.

Com relação aos aspectos metodológicos da aula de desenho na escola tradicional, na opinião de Ferraz e Fusari (2010**),** eram direcionadas por meio de exercícios, os quais os alunos reproduziam modelos sugeridos pelo professor.

Podemos afirmar, a partir destas considerações, que esta prática pedagógica com a Arte Visual está em dissonância ao previsto pela legislação brasileira para a educação infantil. Nesta, a criança deveria ter acesso às diferentes manifestações artísticas, como a dança, música, poesia, de modo a expressar a sua visão de mundo, a sua sensibilidade e a sua imaginação. Concordamos com a noção que

> A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (Vygotsky, 1984, p. 127)

Ao refletir sobre essa colocação de Vygotsky, torna-se evidente um trabalho docente com Artes Visuais que propicie diferentes experiências artísticas, vivenciando novas descobertas e criando novas formas. A esse respeito, concordamos com Cunha (2012) quando afirma que a participação dos professores junto aos alunos se dá com o intuito de ampliar a visão sobre o mundo: "[...] Para as crianças, o criar – que está em todo o seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda, principalmente a si mesma" (p.23). Ao receber uma proposta para fazer uma reprodução, a criança limita-se ao traçado contido no desenho e sofre com essa limitação.

No segundo desenho (Figura 02), a criança desenhou Jesus na manjedoura. Foi possível perceber o direcionamento da professora em relação às cores, porém, ao pintar a luz, a professora deu o lápis amarelo para a criança, a mesma falou para professora:

> **Criança:** Quero pintar com o rosa
> **Professora:** Não! A luz é amarela
> **Criança:** Fez um bico, representando sua insatisfação e pintou com o lápis amarelo sugerido pela professora (Diário de campo: 13/12/16).

Figura 02. O rei Jesus

Fonte: Arquivo próprio (2016)

Percebemos que, mesmo não concordando com a professora, a criança termina a atividade mostrando sua insatisfação através da expressão facial. Como explicitado acima, Richter (2012) afirma que

> É comum encontrarmos práticas cristalizadas em concepções que geram orientações do tipo: "Não misturem as cores!" Como se fosse possível para a criança respeitar tais ordens, quando a sua frente às cores seduzem o olhar e convidam as mãos a conduzirem os pincéis para verem manchas cada vez mais inusitadas e brilhantes. Dessa forma, a ação de pintar acaba tornando-se extremamente chata e desinteressante pelas inúmeras restrições, sejam dos adultos ou dos materiais (tintas, pincéis finos demais e suportes inadequados), ao gosto espontâneo e maravilhoso da criança interessada em explorar todas as possibilidades do brilho úmido e colorido que pode produzir. (p.89-90).

Richter (2012) retrata muito bem, na citação acima, a importância fundamental da experiência da criança com as Artes Visuais. Não podemos esquecer que o fazer

artístico está dentro desse contexto de ludicidade. As experiências da criança com o universo das cores não são estagnadas e nem estereotipadas. Conforme a autora, "[...] Transformar ludicamente a realidade material proporciona às crianças um canal exclusivo para abordar e elaborar significados complexos que o verbal não alcança nessa idade. (p.79). Como é possível perceber, a criança procura dar sentido à atividade artística. Esse processo de construção ocorre entre outros, por meio de da ludicidade.

De acordo com as DCNEI (2010), as propostas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil devem ter como eixos as interações e brincadeira, cujas experiências: "[...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza [...]" (p.26). Assim, o ensino de Artes Visuais deve possibilitar à criança atividades que proporcionem experimentos de cores e tonalidades diferentes. É ao experimentar que a criança descobre novas tonalidades, novas formas, novos olhares participando ativamente por meio da expressão artística do mundo da cultura proporcionado pelo currículo da instituição.

Para a atividade a seguir (Figura 03), a professora trouxe a tinta verde para carimbar em formato de árvore e misturou vermelho com verde para conseguir o tom marrom para fazer o tronco (sem demonstrar para as crianças). Em seguida, as crianças individualmente foram chamadas para a mesa da docente. Ao carimbar de verde, a criança percebeu a cor vermelha ao lado e falou:

> **Criança:** Eu quero o vermelho
> **Professora:** Não, é para pintar de verde.
> **Criança:** Não tia, me deixa pintar com o vermelho?
> **Professora:** Não! Tem que ser verde (Diário de campo 09/12/16)

Figura 03. Árvore de Natal

Fonte: Arquivo próprio (2016)

Consideramos que nessa atividade o potencial artístico da criança foi desprezado, havendo uma padronização das atividades. Nessa mesma direção, Ostetto (2011) analisa que

> No âmbito da educação infantil, falamos em ampliação de repertórios vivencias e culturais das crianças [grifo da autora] como um dos objetivos a serem conquistados,

> assim como a necessidade de um trabalho que conserve as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da "arte" em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando um produto, colocando em ação "o mesmo para todos", "é assim que se faz" [...] (p. 5).

É importante dizer que quando falamos na produção artística, o(a) professor(a), ao dirigir o olhar apenas para o produto final, esquece que o seu processo é enriquecedor. Quando se pensa no trabalho docente com Artes Visuais na educação infantil, há necessidade de entender que

> É fundamental que as crianças vivenciem seu desejo exploratório gestual e matérico, portanto é inadequado controlar seus ímpetos desbravatórios com exercícios de preenchimentos de formas ou com redução da quantidade de tintas e colas [...] (Cunha, 2012, p.38).

Ao refletir sobre essa colocação, torna-se evidente um trabalho docente com Artes Visuais que propicie diferentes experiências artísticas, vivenciando novas descobertas e criando novas formas. Podemos dizer que ao desenvolver a sua prática pedagógica com as crianças de forma predominantemente dirigida, a professora participante restringe as experiências das crianças, limitando a sua autoria e a criatividade na produção artística.

Considerações finais

Acreditamos que o ensino de Artes Visuais, como conhecimento abordado na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, instiga a pensar uma prática significativa e que atenda aos objetivos do ensino de Artes Visuais na educação infantil. A triangulação traz aspectos substanciais a serem considerados na prática pedagógica, como: a leitura, o fazer artístico e a contextualização. Esse conjunto de ações permite à criança compreender a arte enquanto conhecimento, pertencimento e leitura do seu próprio mundo. Entretanto, esta perspectiva não está presente na ação pedagógica da professora investigada.

As atividades artísticas estão presentes na prática da professora, porém da maneira como são conduzidas por ela, negam a autoria da criança e destoam da perspectiva teórico-metodológica contemporânea para o ensino das Artes Visuais, especialmente na educação infantil. Desse modo, compreendemos que a imersão da criança no universo das Artes Visuais e o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dão condições para que ela realize atividades que sejam prazerosas e tenham sentido. Por isso, é importante a participação social e cultural da criança no fazer Artístico de forma que seja valorizado seu potencial criador.

Referências Bibliográficas

Barbosa, A. M., & Coutinho, R. G. (2011). *Ensino de arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: UNESP. Recuperado de http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf.

Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/ SEB.

Coli, J. (1995). *O que é Arte* (5 ed). São Paulo: Editora Brasiliense.

Cunha, S. (2012). A importância das artes na infância. In S. Cunha. *As artes no universo infantil.* Porto Alegre: Editora Mediação.

Kohan, W. O. (2008). Infância e filosofia. In M. Sarmento & M. Gouveia (Orgs). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Leite, M. I., & Ostetto, L. E. (Orgs.). (2005). *Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus.

Ostetto, L. E. (2011). *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de formação da UNIVESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Porcher, L. (1982). *Educação artística: Luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus.

Richter, S. R. S. (2012). Crianças pintando: Experiência lúdica com as cores. In *As artes no universo infantil.* Porto Alegre: Editora Mediação.

Vigotsky, L. (1994). *A formação social da mente.* In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Org.). São Paulo: Martins Fontes.

Sou jovem, trabalhador e estudante universitário! Desafios para permanência na educação superior

Miriam Pires Corrêa de Lacerda
Universidade Feevale, Brasil
miriamlacerda@feevale.br
Andreia Mendes dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
andreia.mendes@pucrs.br
Victor Hugo Nedel Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
victornedelcap@gmail.com

Este artigo discute e articula alguns dados provenientes de uma pesquisa já concluída em 2014, que investigou aspectos socioeconômicos culturais e crenças de jovens estudantes universitários, aos achados de outra pesquisa, em andamento, que objetiva conhecer quem são os jovens estudantes do curso de Pedagogia e que estratégias vem sendo utilizadas por eles, no que tange ao acesso e permanência, na Educação Superior. Entendendo, na esteira de Coulon (2008), que todo o acadêmico para permanecer na universidade necessita apropriar-se dos códigos que balizam a vida intelectual, adaptar-se as suas rotinas, conhecer recursos que são postos a sua disposição, em síntese, tornar-se nativo desta nova cultura universitária, este estudo tem, entre outras referências teóricas, Pais (2002, 2003, 2012, 2017), Coulon (2008), Corrochano; Abramo (2016), e Zago (2006). A pesquisa, ora em desenvolvimento, adota uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, tendo como interlocutores os estudantes universitários. Para a coleta dos dados, foi feito uso de um questionário autoaplicável e de grupo focal (GATTI, 2005) e, em relação aos procedimentos para análise, fez-se uso de princípios da análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). Os achados apontam na direção de uma mudança de perfil do jovem que chega a Universidade: de um estudante que trabalha, no curso de Pedagogia, hoje, podemos dizer, temos um grupo de trabalhadores que estudam. Na convergência dos dois estudos, revela-se uma nova realidade que está a exigir das Instituições de Educação Superior e dos professores, que atuam neste curso, um olhar para a pluralidade dos sujeitos jovens presentes no espaço universitário o que é um grande desafio, visto que, por vezes, há um distanciamento e um estranhamento dessa presença também em razão de um desconhecimento da condição juvenil.

Palavras-chave: juventudes universitárias; curso de pedagogia; acesso e permanência.

A título de iniciação

Este artigo é organizado a partir da identificação de uma mudança no perfil dos jovens estudantes universitários, de uma condição de estudantes e trabalhadores para a condição de trabalhadores estudantes. Assim, o texto aborda os desafios colocados aos jovens estudantes universitários que precisam trabalhar para manter-se na Universidade.

No caso brasileiro, ao nos referirmos aos jovens estudantes, estamos nos dirigindo a sujeitos com idades entre 15 e 29 anos e, neste sentido, estamos também anunciando nossa posição de considerar que juventude é um fenômeno histórico, cultural e social, e, por conseguinte, que se há que ter presente as múltiplas possibilidades de vivê-la.

No que se refere ao contexto sócio histórico da sociedade brasileira, este tem sido marcado por múltiplas desigualdades as quais, segundo Fernandes (1999), criaram um *fosso* entre os que tinham acesso e usufruto de bens culturais e os que não tinham possibilidade de inserção e participação na vida social, cultural, política e econômica, coletivamente produzida e privadamente apropriada. A expressão disso pode ser comprovada no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016), apresentado pelo INEP em 2017, que identificou 8.048.701 estudantes matriculados no ensino superior, com a seguinte distribuição: 1.990.078 estão em Instituições Públicas, enquanto a maioria, o que equivale a 6.058.623 estudantes frequentam Instituições Privadas.

A partir destes dados, o que se observa é um maior número de alunos no ensino superior disponibilizados por instituições privadas, apesar da conjuntura econômica-social denunciar as dificuldades e desigualdades do povo brasileiro. Em que pese, o que se pode pensar é o inegável afluxo e a democratização do acesso à educação superior de um público distinto que até bem pouco tempo não tinha acesso à Universidade. Em nosso país, estas transformações são decorrentes de um conjunto de investimentos que se concretizaram em políticas públicas nessa área, como – por exemplo - o ProUni (Programa Universidade para Todos), das cotas raciais e sociais, da ampliação e melhoria do financiamento estudantil e do Sisu (Sistema de Seleção Unificada).

Destacamos que os incentivos concedidos pelas Instituições para que jovens, que até então não conseguiam matricular-se na Educação Superior, possam estudar, sob o nosso ponto de vista, representam um avanço no exercício do direito à educação e mais especificamente à universidade, na medida em que esse crescimento também é um indicativo da possibilidade de uma maior emancipação social. No entanto, não podemos deslembrar que esses mesmos jovens, passaram a caracterizar um novo segmento social – os trabalhadores que estudam - que precisam administrar uma série de novos desafios.

> A passagem para a universidade é acompanhada de modificações na relação dos indivíduos com três fatores presentes em todo o percurso da aprendizagem no âmbito universitário, sendo eles, o tempo, o espaço e as regras do saber. Na universidade a relação com o tempo é diferente das experiências do Ensino Médio, bem como o ritmo e a densidade dos trabalhos a serem produzidos. O espaço também é maior em relação ao colégio, o que leva a terem dificuldade de localização para salas de aulas e demais espaços. A relação com o saber é totalmente modificada, visto que há uma amplitude dos campos intelectuais e uma ligação entre esses saberes e a atividade profissional futura (Oliveira & Rosa, s/d, p.6).

Tais mudanças trouxerem aos pesquisadores do campo, novas questões uma vez que, assegurado o acesso, passamos a nos questionar acerca de quais as condições e possibilidades se abrem para que os estudantes permaneçam nas faculdades e universidades lembrando que uma política pública "constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado" (Azevedo, 1997, p.61).

Percurso Metodológico

O percurso metodológico envolveu uma abordagem mista de pesquisa. Tomamos o cuidado de utilizar os mesmos procedimentos de coleta de dados nos dois estudos que aqui são referenciados.

Para a caracterização dos jovens estudantes de Pedagogia fez-se uso de um questionário autoaplicável que havia sido validado pelo Observatório Juventudes de uma Instituição Privada de Educação Superior, por ocasião da Pesquisa "Aspectos socioeconômicos culturais e crenças de jovens estudantes da Universidade". Esta decisão permitiu que cotejássemos os achados daquele o estudo anterior com os dados coletados por ocasião da pesquisa com os estudantes de Pedagogia. Para escuta dos estudantes fez-se uso do Grupo Focal, (Gatti, 2005) na medida em que entendemos que tal estratégia permite aceder a conteúdos que de outra parte, talvez não acessássemos.

O cenário para investigação dos jovens estudantes de Pedagogia foram quatro cursos presenciais com distintas organizações e prerrogativas acadêmicas (uma Faculdade, duas Universidades e um Centro Universitário), totalizando 102 acadêmicos. Foram tomados os cuidados éticos conforme preconiza a Resolução 510/2016, a saber: as instituições autorizaram a realização do estudo e os jovens estudantes, todos com mais de 18 anos, manifestaram seu consentimento através de termo livre e esclarecido. As análises obedeceram aos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2002) e resultaram nas categorias de Tempo de Estranhamento, Tempo de Aprendizagem e, Tempo Afiliação, que são coincidentes aos tempos que os estudantes, conforme propõem Alain Coulon (2008), vivenciam por ocasião do ingresso na universidade.

Os estudantes de Pedagogia

Partindo da realidade de que está chegando um novo contingente de estudantes na Educação Superior, buscou-se recuperar alguns dados de uma pesquisa já concluída em 2014 que investigou aspectos socioeconômicos culturais e crenças de jovens estudantes universitários, que frequentavam vinte e três cursos de graduação de uma universidade privada, articulando-os aos achados de uma nova investigação, então em andamento, que objetivava conhecer quem eram os jovens estudantes que optavam pelo curso de Pedagogia e quais eram suas estratégias de acesso e permanência no ensino superior.

No que tange à caracterização do grupo de estudantes de Pedagogia, foco deste artigo, foram ouvidos 102 estudantes em diferentes Instituições do sul do Brasil e identificamos a elevada prevalência de mulheres, correspondendo a 97,3% dos jovens estudantes. Este dado demonstra a manutenção do perfil já identificado em estudos anteriores, como os desenvolvidos por Ferreira e Carvalho (2006), Gutierrezetal (2012) e Lacerda et al (2014), que apontaram a presença de uma questão de gênero em relação a procura cursos de formação de professores, principalmente nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre etnia, 11% autodeclaram-se pardos e negros, 88% brancos e, 1% outros. A partir disso, o que é manifesto ainda é a dificuldade de jovens que pertencem a minorias étnico-raciais ingressarem na Educação Superior. E quando o fazem, acabam, com

frequência, por escolher cursos nos quais a relação candidatos /vagas é menor[1].

Outro dado relevante, quanto a procedência, constatou-se que a maioria, 69%, frequentou apenas escolas públicas durante a Educação Básica e esse achado pode ser associado a renda familiar declarada, que tem em uma média, no máximo, três salários mínimos (à ocasião, equivalia a 714 euros).

Com relação a intersecção do lugar do estudante ao de trabalhador, 93% dos respondentes informaram que exercem atividade remunerada e, entre estes, 73% declarou trabalhar entre seis a dez horas diárias, recebendo para 42% deles, até 238 euros mensais. Este dado permite melhor entender a razão pela qual 70 % dos que foram ouvidos, dedicam entre uma cinco horas diárias ao estudo, incluindo o tempo de aulas.

Se cotejarmos estes dados com a pesquisa anterior (2014) veremos que permanence ocorrendo uma mudança no perfil dos acadêmicos que optam pelo curso de Pedagogia. A maioria vem da escola básica pública, têm altas jornadas de trabalho, nem sempre em atividades relacionadas com o curso que estão realizando, ganham pouco e dispõem de pouco tempo para dedicar-se à leituras e para estudar.

Fenômeno não tão recente, mas ainda com dificuldades de ser percebido em suas reais implicações, a chegada de um novo contingente de jovens à educação superior com outras características, muitos deles pertencentes a segmentos sociais que, por longo tempo viram negada a sua possibilidade de ascender a esse nível de ensino, exige que não só reconheçamos a sua diversidade como busquemos novas estratégias para alcançar os resultados desejados no que tange à qualidade pedagógica, social e politica da formação que lhes é oferecida. Há que ter muito cuidado para não oferecer uma formação aligeirada e sem rigor acadêmico, em função das especificidades de vida dos estudantes.

As lentes de Alain Coulon para analisar os achados

Mas o que acontece, com estes acadêmicos já no ingresso, quando tomamos como fio condutor as reflexões de Alain Coulon (2008)?

Segundo este sociólogo, todo o acadêmico para permanecer na universidade necessita apropriar-se dos códigos que balizam a vida intelectual, adaptar-se as suas rotinas, conhecer recursos que são postos a sua disposição ... Em síntese seria necessário tornar-se nativo desta nova cultura universitária, membros dela, “tendo presente que, quanto maior a distância entre o capital cultural de origem daquele exigido pela universidade, maiores serão as dificuldades de permanência” (Borba, 2017, p.52).

Essa aprendizagem a qual ele denominou, Ofício de Estudante, envolveria três tempos: tempo do estranhamento, tempo de aprendizagem e tempo de afiliação, que serão coincidentes às categorias de análise neste texto adotadas.

Para o autor “a universidade é uma experiência de estranhamento radical, o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio” (Coulon, 2008, p. 70)

Tomo um relato de uma acadêmica de Pedagogia que frequenta uma Universidade no qual ela diz da sua dificuldade com o vocabulário corrente. Isso permitirá melhor exemplificar o que estou trazendo.

[1]Informação coletada durante a pesquisa quando se indagava a razão pela qual escolheram o Curso de Licenciatura. Estudantes trouxeram que escolhiam o curso porque viam maiores chances de ingresso na Educação Superior em razão da menor concorrência e, ainda, poderiam, caso fosse possível, já na universidade, trocar pelo curso que, efetivamente, desejavam.

P - Professora eu estou pensando em abandonar o curso. Eu sou motorista de táxi, e eu não sei o que querem dizer as palavras que as professoras usam! (GF, I2)[1]

Tempo de Aprendizagem

Passado o tempo de estranhamento o jovem estudante universitário, passa a vivenciar outras demandas que irão caracterizar o tempo de aprendizagem conhecido também como fase de ambiguidade, na qual o estudante, superada a fase inicial, para muitos, de angústia face ao desconhecido, precisa "se tornar membro competente da comunidade universitária e a ser reconhecido como tal" (Coulon, 2008, p.147).

Como ele adquire esta "cultura particular?" Seguramente não só de maneira acadêmica Muitos destes códigos estão difusos" na prática mais insignificante, na interação mais insignificante, no mais insignificante objeto, no mais insignificante aspecto da organização social" (perrenoud *apud* Coulon, 2008, p. 42).

Imaginemos como este tempo pode ser difícil para aquele/aquela acadêmico/a que trabalha o dia todo, não consegue participar de reuniões, cursos, nem sempre está a par do que acontece no curso, que vem, enfim, apenas para assistir aulas.

> P1 Eu por exemplo, não moro aqui em ..... Eu preciso tomar um ônibus, viajar duas horas antes de entrar em aula , aí quando eu chego.... não tem aula porque tem uma outra atividade da semana acadêmica que eu nem fiquei sabendo !!!! É ridículo !!! Se eu soubesse, eu não teria vindo, teria ficado em casa fazendo um monte de trabalho atrasado (GF, I2).

No mesmo grupo, quando se conversava a respeito da participação na realização de trabalhos em grupo, um acadêmico nos diz:

> P2 É eu acho isso muito ruim. Eu estou matriculada em três disciplinas. Quase não conheço as pessoas! Então quando tem trabalho em grupo é muito ruim, pois as vezes elas não me convidam para participar e aí eu fico esperando .... esperando. Outras vezes as gurias combinam se encontrar antes da aula para terminar um trabalho, e eu ainda não cheguei. Isso fica muito chato, porque acaba as pessoas me olhando torto porque eu só ponho o nome nos trabalhos (GF, I2).

Diante deste depoimento é relevante ter presente o fato de que o ingresso na Educação Superior corresponde a entrada em um mundo distinto da Escola Básica. Espera-se que os acadêmicos sejam capazes de encontrar novos companheiros, interagir com distintos colegas, em diferentes espaços pois, em um grande número de casos, não se tem "a" turma, mas outros acadêmicos de diferentes semestres com os quais se encontram uma vez por semana, em muitos casos.

Para Borba (2017, p. 55),

> [...] é preciso que uma nova rede de relações seja criada, o que pode levar tempo. Esta é uma questão importante considerando que o sentimento de estar isolado pode conduzir

[1]A partir deste momento faremos uso das falas de nossos interlocutores. Ao início dos diálogos aparece a letra P, que não remete à identidade, mas sim a posição de enunciação. Com tal providencia demarco que há variação de sujeitos. Ao final de cada extrato aparecerá uma abreviatura que corresponde GF1 (grupo focal investigação realizada em 2014) GF2 (grupo focal investigação realizada em andamento)

> ao questionamento sobre a própria presença na Universidade e, em alguns casos pode ser recebida como uma violência.

As políticas - sejam públicas ou Institucionais - que favorecem a democratização da Educação Superior no país, vêm contribuindo para que jovens economicamente menos favorecidos possam usufruir de vagas antes ocupadas somente por quem poderia pagar por elas. Essa universalização do ensino implica também no desafio de reconhecermos quais são as principais demandas dos estudantes, merecendo essa heterogeneidade, destaque na pauta universitária.

Um dos dados identificados na investigação realizada em 2014 foi que 5,5%, que corresponde a 270 estudantes pesquisados, já frequentaram uma classe de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, um dia excluídos da escola, hoje frequentam a universidade. Ampliando-se as possibilidades de entrada fica para o estudante a missão de completar os estudos. Nesta lógica, a universidade torna-se cada vez mais popular e heterogênea, abrindo as portas para jovens com distintos cotidianos entre os quais, aqueles que, nesse percurso, não conseguiram acessá-la como todos os (as) outros (as), tornando o acesso e a permanência nessas instituições mais urgentes de se pensar.

Daí o desafio de se construir projetos institucionais e processos pedagógicos que incluam esse novo contingente de estudantes que hoje integra a Universidade.

Tempo da Afiliação

Por fim, alinhada a Coulon (2008, p. 193) chega-se ao **tempo de afiliação** aquele no qual o estudante entra progressivamente em seu novo papel tornando-se definitivamente um membro da comunidade acadêmica.

Neste momento exige-se dele um manejo das regras que organizam a vida social e intelectual do âmbito universitário. Afiliar-se comporta para este estudioso, dois movimentos um deles no plano intelectual e o outro no plano institucional O primeiro envolve as habilidades de

> ler, escrever e pensar, no sentido de ousar falar e saber quando fazê-lo, saber organizar o pensamento e sua expressão. [...] O estudante deve aprender a trabalhar intelectualmente por conta própria, saber identificar as tarefas muitas vezes implícitas da universidade. Essas operações obedecem a códigos sociais que todo novo estudante precisa saber detectar, decifrar e incorporar para então exibir sua competência (Oliveira & Rosa, s/d, p.7).

A afiliação Institucional exige que o acadêmico compreenda as regras que possibilitem resolver problemas práticos e até mesmo prever exceções à regra.

O registro a seguir é exemplar, não foi colhido em grupo focal mas durante a realização da pesquisa, no espaço de uma das instituições que sediou o segundo estudo . Escolhemos colocá-lo aqui, porque é exemplar do despreparo de professores no que tange a acolhida de novos sujeitos no território da educação superior.

> P1 Eu estava numa aula e quando acabou fui até a professora perguntar se eu poderia fazer a prova com outra turma. Ela me olhou eu disse:
> Só porque és Prouni, tu não tens direitos diferentes de teus colegas!
> Se fosse no inicio do curso , acho que eu teria ido embora! Mas eu fiquei tão indignada com aquilo, por todos os outros colegas, que disse a ela:
> Professora, eu pago a minha Faculdade!

Considerações Finais

Carrano (2017) ensina que como pesquisadores das juventudes e desde esse lugar, interpretes do social, nos aproximamos da experiência das juventudes de maneira mediada, mas é um engano imaginar que estamos autorizados a dizer sobre as juventudes de qualquer tempo e lugar, partindo do pressuposto de que todos nós fomos ou, em alguns casos, ainda somos, jovens. Sobre isso Cecília Meirelles foi muito feliz quando nos disse que quem trabalha com juventudes precisa reaprender, com os jovens, o que é ser jovem no tempo presente.

O Estatuto da Juventude define que "são considerados jovens as pessoas com idades entre 15 (quinze) e 29 (vinte nove anos) ". No entanto, a noção de juventudes, não dá conta apenas da idade ela se refere também a maneira de viver a idade. Em alinhamento ao que Abramo (2005) propõe, há que se distinguir entre *condição juvenil*, vivida por todos os que compartilham esta etapa de vida e *situação juvenil* que dará conta de como jovens, que experimentam distintos graus de possibilidades e de dificuldades dada a sua realidade, vão viver esta condição juvenil. Assim, a estreia universitária de um/a jovem cuja escolaridade não encontrou nenhuma barreira, não necessitou trabalhar para auxiliar a família ou mesmo para comprar o que desejava, estudou em escola particular e fez cursinho pré-vestibular em alguma instituição renomada, desloca-se para as aulas de automóvel particular ou de uber é completamente diferente daquele/a jovem que estudou em uma escola pública em um turno , trabalhou no outro e fez cursinho comunitário à noite, pega dois ônibus para vir para Universidade, depois de uma jornada diária de trabalho, equivalente a oito horas e ingressou na universidade por meio de uma política pública.

Ao compartilhar alguns achados de dois estudos que focam nas juventudes universitárias temos claro que olhamos para sujeitos que tem traços comuns com outros universitários brasileiros, mas de forma alguma, podemos ou pretendemos generalizar tais reflexões a todo e qualquer jovem estudante do curso de Pedagogia cujas trajetórias de vida tem aspectos singulares, únicos.

O que é comum, é o fato de que a chegada de outros contingentes de estudantes à educação superior confirma que estamos em outro tempo, o que requer, das Instituições e professores que acolhem esses mesmos jovens outros olhares para seus acadêmicos o que é um grande desafio, visto que, por vezes, há um distanciamento e um estranhamento dessas presenças também em razão de um desconhecimento da situação em que vivem as muitas juventudes brasileiras.

A formação dos jovens estudantes convoca-nos a ações comprometidas com o devir humano, com a crença de que educar é apostar na possibilidade de alguém ser diferente do que vem sendo até então. Essa perspectiva está, visceralmente, envolvida e atravessada pelo compromisso ético dos formadores. Se assim acreditamos, é possível deixar-se tocar pelo outro, atravessar-se pelo pela diferença, constituindo outras formas de transitar por territórios subjetivos singulares.

Referências Bibliográficas

Abramo, H. (2005). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* Sao Paulo: Instituto Cidadania Perseu Abramo.

Azevedo, L. (1997). *A Educação como politica pública*. Campinas: Autores Associados.

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Borba, T. B. (2017). *Desigualdades na educação superior*: *acesso e permanência de bolsistas ProUni na PUC-RS.* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Brasil. (2013) *Estatuto da juventude*. LEI Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htmAndgt.

Brasil. (2018). *sinopses estatísticas da educação superior graduação*. Recuperado de http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior.

Carrano, P. (2017). Infâncias e juventudes na cidade: um diálogo com a educação. In *Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Brasil: Vitória.

Corrochano, M. C., & Abramo, L. W. (2016). Juventude, educação e trabalho docente: a construção de uma agenda. *Revista Linhas Críticas*, *22*(47), 110-129.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante*: *a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.

Fernandes, C. M. B. F. (1999). *Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. (Tese de doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.

Lacerda, M. P. C. (2016). *A Formação inicial de jovens estudantes de Pedagogia*. *Relatório de pesquisa*. Porto Alegre: PUCRS.

Lacerda, M. P. C. de. (2009). *Política de diabolização das Juventudes: educação, mídia e subjetividade.* (Tese de doutorado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Oliveira, S. S., & Rosa, D. L. (2017). *Afiliação universitária de estudantes cotistas e não cotistas*: *abordagens iniciais no âmbito dos aportes teóricos*. Recuperado de http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/artigo_afiliacao_estudantes_cotistas_e_nao_cotistas.pdf.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

Pais, J. M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: ICS.

Pais, J. M. (2012). *Sexualidade e afetos juvenis*. Lisboa: ICS.

Pais, J. M., Lacerda M. P. C., & Oliveira, V. H. N. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, *64*, 301-313.

Ribeiro, J. J., Perondi, M., Lacerda, M. P. C., & Grossi, P. K. (Orgs) (2014). *Juventudes na Universidade*: *Olhares e perspectivas*. Porto Alegre: Rede Editora.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(32), 226-370.

Aulas de ciências: O que pensam e qual a opinião dos jovens brasileiros?

Jaqueline Pinafo
Universidade de São Paulo, Brasil
jaquelinepinafo@bol.com.br
Nelio Bizzo
Universidade de São Paulo, Brasil
bizzo@usp.br

O desencanto dos estudantes pelas aulas de ciências tem promovido grandes discussões e em muitas pesquisas, são consideradas pelos jovens como descontextualizadas, cheias de conteúdo transmissivo e com dificuldades desnecessárias (Osborne, Simon & Collins, 2003; Jidesjö, Oscarsson, Karlsson, & Strömdahl, 2009; Neresini, Crovato & Saracino, 2010; Danaia, Fitzgerald & Mckinnon, 2013). Assim, percebe-se que as aulas se constituem em um momento importante para fomentar o interesse dos jovens, não só por temas/assuntos científicos, mas também estimulá-los a seguir carreiras que lidem com ciência e tecnologia ou científicas. Diante dessa constatação, conhecer a percepção dos jovens brasileiros matriculados no primeiro ano do Ensino Médio por meio da expressão de suas opiniões acerca da ciência e tecnologia é uma forma significativa de tentar fomentar o interesse destes pelas aulas de ciências, fato que poderá determinar ao longo sua vida, as suas decisões e ações, sendo este o objetivo desta pesquisa, que tem como enfoque ampliar e aprofundar essas discussões, inserindo-se no campo da avaliação educacional de natureza quantitativa. Os dados da pesquisa foram coletados pelo questionário Barômetro Brasil: Os Jovens e a Ciência, (Bizzo & Pellegrini, 2013), em uma amostra de representação nacional, baseado em um plano amostral em que 78 escolas e 2.368 jovens foram objeto de estudo. O questionário foi organizado em 9 seções, sendo a seção "D" com o título (As minhas aulas de ciências) alvo das discussões. Os resultados encontrados, no presente estudo, por meio do teste de *Mann-Whitney*, com p-valor $p < 0,005$, consideradas significativas, apontaram que os jovens brasileiros possuem atitudes positivas com relação às suas aulas de Ciências com um grau ligeiramente maior de concordância para as jovens. Tanto meninos como meninas concordam que a ciência apresentada na escola amplia as possibilidades de carreira e ainda ajuda a melhorar a saúde. Também foi possível perceber que características regionais, condições culturais e sociais exercem influência no que os jovens pensam, desse modo, observa-se que os jovens do Norte e Nordeste são os mais motivados a aprender Ciências, enquanto os jovens do Sul e Sudeste se mostram com menor motivação.

Palavras-chave: percepção pública; jovens; avaliação

Introdução

A ciência que se aprende na escola tende a se tornar de pouco interesse para os jovens, apesar de estes reconhecerem os importantes resultados de sua aplicação na sociedade; na França, mais de metade dos jovens entre 15 e 25 anos afirma ter uma imagem negativa do ensino científico, devido à forma como os conteúdos são

transmitidos; na Espanha, alunos acreditam que a ciência escolar é difícil e tediosa; no País de Gales, os alunos atribuem ao ensino de Ciências um valor puramente utilitário. (Neresini, Crovato & Saracino, 2010).

Diante desse cenário, segundo Santos-Gouw (2013), surgem diversas pesquisas que relacionam a falta de interesse pelas carreiras científicas às aulas de Ciências (Aikenhead, 2005; Vázquez Alonso & Manassero Mas, 2008). Nesse ponto, algumas questões precisam ser consideradas com relação ao desinteresse dos jovens pela ciência como conteúdos irrelevantes para as necessidades, interesses e aspirações, metodologias descontextualizadas, dificuldade em comparação com outras disciplinas e poucas aulas experimentais, levando o aluno a não se sentir envolvido no processo, muito menos pelo clima social e emocional das aulas (Fensham, 2004; Osborne, Simon & Collins, 2003; Braund & Reiss, 2006; Santos-Gouw, 2013; Vázquez Alonso & Manassero Mas, 2008).

Para Cracker (2006), o desinteresse pela ciência depende de como ela é apresentada aos alunos. Em sua pesquisa, a autora verificou que a maioria dos estudantes que seguem a carreira científica justificam a relação com seu passado, em que participaram de mais cursos ligados à ciência. Os que têm pouco contato quando jovens, dificilmente, optam por ingressar nesse tipo de carreira. Ela também percebeu que a tendência em seguir carreiras científicas está entre os homens.

Desse modo, a opinião e as percepções dos jovens sobre Ciências e suas aulas de Ciências são importantes sinalizações de como ações pedagógicas podem ser reestruturadas para que jovens tenham atitudes mais positivas, com uma educação em Ciência e Tecnologia mais politizada e infundida de valores humanos e ambientais mais relevantes. , conhecer o perfil dos jovens brasileiros matriculados no primeiro ano do Ensino Médio por meio da expressão de suas opiniões acerca da ciência e tecnologia é uma forma significativa de tentar fomentar o interesse destes pelas aulas de ciências, fato que poderá determinar ao longo sua vida as suas decisões e ações, sendo este o objetivo desta pesquisa, que tem como enfoque ampliar e aprofundar essas discussões, inserindo-se no campo da avaliação educacional de natureza quantitativa.

Os dados da pesquisa foram coletados pelo questionário Barômetro Brasil: Os Jovens e a Ciência, Bizzo e Pellegrini (2013), em uma amostra de representação nacional, baseado em um plano amostral em que 78 escolas e 2.368 jovens foram objeto de estudo. O questionário foi organizado em 9 seções, sendo a seção “D” com o título (As minhas aulas de ciências) alvo das discussões.

1. Os jovens brasileiros: o que pensam sobre suas aulas de ciências?

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados por meio de análises estatísticas que apresentam maior consistência e confiabilidade na avaliação dos resultados. Desse modo, as médias gerais e por gênero, para as questões da Seção D, “As minhas aulas de Ciências”, podem ser observadas na tabela 01. Na referida tabela, as afirmações de cada item não foram colocadas e estão representadas pelas letras correspondentes à seção do questionário, por exemplo: D42 “Penso que todos deverão aprender Ciências”.

A questão mais pontuada foi a D43, tanto no geral (3,29), quanto por gênero: meninas (3,37); meninos (3,20). O item mais apontado nas respostas dos jovens brasileiros demonstra que os conhecimentos que adquirem nas aulas de Ciências serão úteis na vida cotidiana. Esse fator reforça a premissa de que o jovem deve ser ao mesmo tempo, sujeito e objeto da ação de seu desenvolvimento, e que a educação em Ciências é

uma área de conhecimento necessária para a formação do cidadão, Schreiner e Sjøberg (2005).

Tabela 01. Médias gerais e por gênero com relação às aulas de Ciências

Item	Média geral	Desvio padrão	Feminino		Masculino		Diferença (F - M)	P-Valor*
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
D42	3,12	1,03	3,21	0,99	3,00	1,07	0,20	**0,000**
D43	**3,29**	0,91	3,37	0,87	3,20	0,95	0,17	**0,000**
D44	2,99	1,00	3,03	0,99	2,93	1,02	0,10	**0,028**
D45	3,25	0,97	3,33	0,93	3,16	1,01	0,16	**0,000**
D46	2,98	1,02	3,05	0,98	2,88	1,05	0,17	**0,000**
D47	2,57	1,14	2,63	1,11	2,49	1,16	0,14	**0,003**
D48	3,13	0,97	3,17	0,96	3,09	0,98	0,08	**0,035**

* Teste de *Mann-Whitney*.

Os resultados encontrados, no presente estudo, por meio do teste de *Mann-Whitney*, para diferenças entre gênero, com p-valor p < 0,005, consideradas significativas, apontaram que os jovens brasileiros possuem atitudes positivas com relação às suas aulas de Ciências, o que confirma a tendência constatada por Santos-Gouw (2013). Tanto meninos como meninas concordam que a ciência apresentada na escola amplia as possibilidades de carreira e ainda ajuda a melhorar a saúde.

Embora, em todos os itens, tenham sido detectadas diferenças significativas entre meninos e meninas, como todos os sinais das diferenças são positivos, há, em média, um grau ligeiramente maior de concordância para as jovens do que para os jovens, em relação a todos os itens da Seção D investigados. Assim, os dados apontam que as meninas são mais motivadas que os meninos, pois concordam com a afirmação D42, "Penso que todos deverão aprender Ciências" (diferença de 0,20; p = 0,000) e também com a D45, "As aulas de Ciências estimulam a curiosidade acerca das coisas que ainda não podemos explicar" (diferença de 0,16; p = 0,000), e ainda com a D46, "As aulas de Ciências aumentam o gosto pela natureza" (diferença de 0,17; p = 0,000).

Um dado interessante é que, apesar dessa motivação com relação à importância das aulas de Ciências, de questões ambientais, de saúde e principalmente da relação entre o que é estudado e o cotidiano e as oportunidades de carreira, não demonstram a mesma motivação com relação ao item D47, "Gostaria de ter mais aulas de ciência", sendo o item menos pontuado, tanto no geral (2,57), quanto por gênero: meninas (2,63) e meninos (2,49). Dessarte, esse dado é importante e traz boas notícias, pois mostra uma predisposição dos jovens ao aprendizado da ciência.

Na Suécia, Jidesjö et al. (2009), na coleta com o instrumento ROSE, aponta que os jovens respondentes, com faixa etária de 15 anos de idade, quando questionados sobre suas aulas de Ciências, acreditam que todos devem aprender Ciências na escola, meninas: 2,90 e meninos 2,72 (2,81 ± 1,12), e que as aulas de Ciências estimulam a curiosidade acerca das coisas que ainda não podemos explicar, meninas: 2,53 e meninos 2,42 (2,47 ± 1,10), e que os conhecimentos em ciência são úteis para a vida cotidiana, meninas: 2,75 e meninos 2,63 (2,69 ± 1,02) (Jidesjö et al., 2009, p. 218).

De modo geral, assim como no Barômetro Brasil, a tendência das meninas suecas é ligeiramente maior do que a dos meninos na questão da motivação, porém, estas consideram a disciplina de Ciências mais difícil que os meninos, com diferença de 0,34; p = <0,001. Por outro lado, os meninos suecos possuem uma posição mais positiva que

as meninas na opção de seguir carreira que lide com tecnologia (2,12 ± 1,18) ou ser cientista (1,68 ± 1,00), e, se retomarem os dados do Barômetro Brasil, da Seção B, sobre o futuro emprego e, mais especificamente, dos itens D49 e D50, é possível perceber a mesma tendência com os jovens brasileiros (Jidesjö et al., 2009).

Ademais, os jovens suecos consideram que a ciência apresentada na escola é importante, porém menos interessante do que as demais disciplinas, o que aponta uma menor motivação com relação aos dados encontrados junto aos jovens brasileiros, tanto por Santos-Gouw (2013) como pelo Barômetro Brasil. Também na Austrália, Danaia et al. (2013) verificaram que os dados demonstram que os jovens parecem não compreender que a ciência tem forte relação com o cotidiano e por isso a consideram importante, mas não para si, de modo que, de certa forma, compromete a participação consciente e, principalmente, cientificamente, informada, como cidadãos (Jidesjö et al., 2009; Danaia et al., 2012).

Danaia et al. (2013), nas três coletas que realizaram para a pesquisa sobre a relação dos jovens com a ciência escolar, no Ensino Médio (2005 com 2.016 jovens; 2011 com 1.585 jovens), tiveram a mesma constatação: a ciência que se aprende na escola não é considerada pelos jovens como útil na vida cotidiana e, portanto, desnecessária para o futuro. Dado preocupante, pois as questões como saúde, meio ambiente e a futura profissão não os preocupam.

Schreiner e Sjøberg (2007), ao comparar experiências de estudantes da Suécia, Inglaterra e Austrália, encontraram aspectos comuns no que se refere às aulas de Ciências: estudantes de ambos os países apontam que o desinteresse provém, além da falta de relação entre o conteúdo e o cotidiano, das aulas transmissivas e de muitas dificuldades consideradas desnecessárias. Para Schreiner e Sjøberg (2007), o pouco interesse pela ciência é mais característico nos jovens provenientes de países em desenvolvimento, uma vez que os estudantes de países desenvolvidos apresentavam tendência mais positiva.

Embora, neste trabalho, a intenção não tenha sido comparar o índice de desenvolvimento humano das cidades ou regiões pesquisadas, observa-se, na tabela abaixo, a grande variedade de respostas entre as mesmas com relação às aulas de Ciências e que características regionais, condições culturais e sociais exercem influência nos resultados. Para Neresini et al. (2010), essas características possivelmente influenciam as decisões dos jovens, porque se combina o que se aprende na escola com as experiências pessoais advindas da cultura e do meio social em que esses jovens estão inseridos. A tabela 02 representa a distribuição dos *rankings* médios, por região.

Tabela 02. Distribuição dos *rankings* médios, por região

Questão	Média geral	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul		P-valor*
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
D42	3,12	2,99	1,11	3,19	0,97	**3,29**	0,97	3,10	1,03	3,01	1,04	**0,000**
D43	3,29	3,30	0,92	**3,45**	0,81	3,42	0,89	3,11	0,95	3,12	0,93	**0,000**
D44	2,99	2,99	1,02	3,11	0,94	**3,17**	0,97	2,76	1,05	2,86	0,98	**0,000**
D45	3,25	3,20	1,02	3,26	0,90	3,35	0,92	3,19	1,04	**3,27**	0,96	0,188
D46	2,98	2,93	1,05	**3,13**	0,93	3,07	1,01	2,88	1,03	2,85	1,03	**0,000**
D47	2,57	2,48	1,19	**2,78**	1,04	2,67	1,16	2,47	1,12	2,41	1,11	**0,000**
D48	3,13	3,08	1,03	3,28	0,92	**3,29**	0,90	2,97	0,98	3,00	0,97	**0,000**

* Teste de *Kruskal-Wallis.*

Entre todos os itens, apenas o D45 (“As aulas de Ciências estimulam a minha curiosidade acerca das coisas que ainda não conseguimos explicar”) não mostrou diferenças estatisticamente significantes entre as regiões (p = 0,188). Desse modo, o teste de *Games-Howell* foi aplicado para cada item, com coeficiente de confiança global de 95%. Os resultados estão na tabela 03.

Tabela 03. Teste de *Games-Howell*, com relação ao interesse pelas aulas de Ciências, por região

Questão	Comparação	Diferença	P-valor*
D42	Nordeste - Centro-Oeste	0,202	0,015
	Norte - Centro-Oeste	0,305	0,000
	Norte - Sudeste	0,188	0,045
	Norte - Sul	0,280	0,000
D43	Centro-Oeste - Sudeste	0,189	0,018
	Centro-Oeste - Sul	0,176	0,028
	Nordeste - Sudeste	0,334	0,000
	Nordeste - Sul	0,321	0,000
	Norte - Sudeste	0,312	0,000
	Norte - Sul	0,300	0,000
D44	Centro-Oeste - Sudeste	0,229	0,007
	Nordeste - Sudeste	0,353	0,000
	Nordeste - Sul	0,255	0,001
	Norte - Centro-Oeste	0,183	0,030
	Norte - Sudeste	0,412	0,000
	Norte - Sul	0,315	0,000
D46	Nordeste - Centro-Oeste	0,193	0,016
	Nordeste - Sudeste	0,245	0,002
	Nordeste - Sul	0,279	0,000
	Norte - Sul	0,219	0,013
D47	Nordeste - Centro-Oeste	0,306	0,000
	Nordeste - Sudeste	0,316	0,000
	Nordeste - Sul	0,371	0,000
	Norte - Sul	0,263	0,006
D48	Nordeste - Centro-Oeste	0,200	0,009
	Nordeste - Sudeste	0,315	0,000
	Nordeste - Sul	0,290	0,000
	Norte - Centro-Oeste	0,204	0,008
	Norte - Sudeste	0,318	0,000
	Norte - Sul	0,293	0,000

* Teste de *Games-Howell.*

Conforme os dados obtidos pelo teste, observa-se que os jovens do Norte (3,29±0,97) e Nordeste (3,19±0,97) são os mais motivados a aprender Ciências, enquanto os jovens do Sul (3,01±1,04) e Sudeste (3,10±1,03) se mostram com menor motivação. Esses resultados seguem a tendência apresentada por Santos-Gouw (2013), em que os jovens das regiões Norte (2,81 ± 1.09) e nordeste (2,85±1.11) obtiveram maior pontuação no sentido de que pensam que todos devem aprender Ciências.

Essas mesmas regiões também apresentam maiores pontuações quando questionados se os conhecimentos que aprendem nas aulas de Ciências serão úteis para a vida cotidiana e também para a afirmação de que oferecem melhores oportunidades na conquista pela carreira. Mais uma vez, os jovens das regiões Sul e Sudeste tiveram um grau de concordância menor para essas afirmações.

Tanto para o item D46 ("As aulas de Ciências aumentam o meu gosto pela natureza") quanto para o item D47 ("Eu gostaria de ter mais aulas de Ciências na escola"), os entrevistados do Nordeste do Brasil apresentaram uma percepção maior em relação aos jovens das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Por sua vez, os jovens do Norte apresentaram médias ponderadas maiores que os jovens do Sul.

Finalmente, para o item D48 ("A ciência que aprendo na escola me ensina a cuidar melhor da minha saúde"), os *rankings* médios do Nordeste e do Norte (que não se diferenciaram entre si) foram estatisticamente maiores que os *rankings* médios do Centro-Oeste, do Sudeste e do Sul (sendo que estes três últimos não se diferenciaram entre si).

De modo geral, os jovens das regiões Sul e Sudeste foram os que demonstraram ter atitudes mais negativas com relação à ciência escolar, pois, em seis itens, atribuíram médias menores, apontando que: não acham que devem aprender Ciências, que esta não desperta o interesse e nem melhorará suas oportunidades de carreira, tampouco ensina a cuidar melhor da saúde, e não tiveram o gosto pela natureza aumentado. Novamente, os dados desta pesquisa estão seguindo a tendência encontrada por Santos-Gouw (2013).

2. Considerações Finais

Os resultados encontrados através dos dados da Seção D, "As minhas aulas de Ciências", revelaram uma tendência oposta encontrada em outros países, em sua maioria desenvolvidos. Os jovens brasileiros possuem interesse pela ciência escolar, estão motivados com as aulas de Ciências e reconhecem sua importância e utilidade, embora não tenham preferência por esta em relação às outras disciplinas. Em contrapartida, reforça-se a tendência encontrada nas pesquisas de muitos países em não estarem motivados a seguirem carreiras científicas.

Chang, Yeung e Cheng (2009, p. 447) corroboram essa observação, apontando que os resultados de suas pesquisas em Taiwan constataram que as estratégias em sala de aula adotadas pelos professores são fundamentais para efetuar a mudança nas atitudes dos estudantes em "relação à ciência e aprendizagem das ciências". Para DeWitt et al. (2013), a presença de um professor comprometido com o processo de aprendizagem automaticamente gera um ambiente favorável e que corresponda às aspirações dos estudantes.

Os dados aqui discutidos representam a voz dos jovens brasileiros. Espera-se que essas vozes sejam consideradas como elementos importantes no sentido de poder fornecer subsídios aos professores para a elaboração de estratégias que visem despertar o interesse, a motivação, além de possíveis ações de mudanças positivas com relação à escolha da profissão.

Referências Bibliográficas

Aikenhead, G. S. (2005). Research into STS science education. *Educación Química*, *16*(3), 384-397. Recuperado de

http://andoni.garritz.com/documentos/ciencia_sociedad/Aikenhead%20Research%20into%20STS%20Educ%20EQ%202005.pdf

Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education, London*, *28*(12), 1373-1388. https://doi.org/10.1080/09500690500498419

Bizzo, N., & Pellegrini, G. (2013). *Os jovens e a ciência*. Curitiba: CRV.

Chang, S., Yeung, Y., & Cheng, M. H. (2009). Ninth graders' learning interests, life experiences and attitudes towards science & technology. *Journal of Science Education and Technology*, *18*(5). Recuperado de http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10956-009-9162-6.pdf.

Craker, D. E. (2006). Attitudes toward science of students enrolled in introductory level science courses at UW-La Crosse. *UW-L Journal of Undergraduate Research*, *9*, 1-6. Recuperado de https://www.uwlax.edu/urc/jur-online/PDF/2006/craker.pdf.

Danaia, L., Fitzgerald, M., & Mckinnon, D. (2013). Students' perceptions of high school science: What has changed over the last decade? *Research in Science Education*, *43*(4), 1501-1515. https://doi.org/10.1007/s11165-012-9318-x

Dewitt, J., Osborne, J., Archer, L., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2015). Young children's aspirations in science: The unequivocal, the uncertain and the unthinkable. *International Journal of Science Education*, *35*(6) 1037-1063. https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608197

Fensham, P. J. (2004). Increasing the relevance of science and technology education for all students in the 21st century. *Science Education International*, *15*(1), 7-26.

Jidesjö, A., Oscarsson, M., Karlsson, K. G., & Strömdahl H. (2009). Science for all or science for some: What Swedish students want to learn about in secondary science and technology and their opinions on science lessons. *Nordic Studies in Science Education (NorDiNa)*, *5*(2) 213-229. https://doi.org/10.5617/nordina.352.

Júnior, C. A. O., Lourencini Júnior, A., & Corazza, M. J. (Org.). (2014). *Ensino de ciências: Múltiplas perspectivas, diferentes olhares.* Curitiba: CRV.

Neresini, F., Crovato, S., & Saracino, B. (2010). *Scienza e nuove generazione. I risultatí dell´indagine Internazionale ROSE*. Vicenza: Edizione Observa.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, *25*(9), 1049-1079.

Santos-Gouw, A. M. (2013). *As opiniões, interesses e atitudes dos jovens brasileiros frente à ciência: Uma avaliação em âmbito nacional*, (Tese de Doutorado em Educação não publicada), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2004). Sowing the seeds of ROSE: Background, rationale, questionnaire and data collection for ROSE. Oslo: University of Oslo, p.121. *Report Acta Didactica. 4.* Recuperado de http://ntsnet.dk/sites/default/files/ROSE,%20sowing%20the%20Seeds%20of%20ROSE.pdf

Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2005). Empowered for action? How do young people relate to environmental challenges? In S. Alsop (Ed.), *Beyond cartesian dualism: Encountering affect in the teaching and learning of science* (pp.53-69). Dordrecht: Springer Science.

Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2007). Science education and youth's identity construction – two incompatible projects? In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The re-emergence of values in the science curriculum* (pp. 231-247). Rotterdam: Sense Publishers.

Vázquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: Un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *5*(3) 274-292. Recuperado de http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen5/Numero_5_3/Vazquez_Manassero_2008.pdf

O ensino de Sociologia e sua influência nas ocupações dos Colégios Estaduais de Francisco Beltrão/PR

Denise Aparecida Lenzi
Unioeste, Brasil
denilenzi@hotmail.com
Jaqueline Tubin Fieira
Unioeste, Brasil
jakefieira@hotmail.com
Rosangela Roza
Unioeste, Brasil
rosangeladaroza@hotmail.com

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da posição da Sociologia no ensino médio, haja visto as ações do atual governo do Brasil que sinalizam para o desmonte da estrutura educacional. Busca-se aqui explicitar, baseado em alguns apontamentos realizados na pesquisa em nível de Mestrado, como as diferentes conjunturas nas quais a Sociologia esteve presente ou ausente na história da educação brasileira, bem como as reformas educacionais vigentes e o contexto político, social e econômico de cada época interferem na compreensão de sua atual situação. Pretende-se, a partir daí, atrelar e relatar a experiência do movimento estudantil com as ocupações das escolas, no município de Francisco Beltrão – PR, ocorridas em 2016. A metodologia adotada orienta-se por uma concepção que vê a realidade como um processo dinâmico, complexo, repleto de relações e determinações, ou seja, o materialismo histórico dialético, opção teórico-metodológica que possibilita uma reflexão crítica sobre os dados, considerando-os em sua totalidade, relações e contradições. Apoiamo-nos em pesquisas sobre o tema, em aspectos da trajetória de institucionalização da disciplina no Ensino Médio. Ademais, utilizamo-nos de revisão documental e bibliográfica, bem como da realização de grupo focal, ferramenta utilizada para a coleta de dados. Assim, com o intuito de abordar e analisar o campo pesquisado minuciosamente e considerar toda a largueza e subjetividade dos detalhes, sete estudantes - envolvidos nas ocupações das escolas do município - participaram da discussão. Outrossim, o presente artigo encontra-se organizado em duas seções. A primeira seção aborda a retrospectiva histórica da disciplina no currículo escolar brasileiro, explicitando o entrelaçamento entre a educação e a política. Na sequência, apresenta o contexto e a situação atual que se encontra a disciplina e o breve relato sobre a participação dos estudantes no movimento das ocupações das escolas estaduais. Afere-se que, mesmo diante das inúmeras dificuldades que perpassam o ambiente escolar público e dos entraves impostos às Sociologia, a disciplina consegue promover, mesmo que minimamente, a mudança de postura que muitos alunos apresentam. Tem-se que, ao ampliar a compreensão de mundo desses sujeitos, amplia-se também as possibilidades de inserção destes, como protagonistas na realidade que estão inseridos.

Palavras-chave: ensino de sociologia; ocupações das escolas; reformas educacionais.

Introdução

O presente artigo apresenta parte da pesquisa em nível de mestrado sobre o ensino de Sociologia, concluída em um momento de crise, sobretudo, de luta e de resistência para quem atua na área diante do contexto criado pela reforma educacional, em curso no país. Assim, partindo da premissa de que "não é possível dissociar a dinâmica presente em qualquer modalidade de ensino das políticas educacionais" e que "ensinar sociologia, matemática, ou qualquer área do conhecimento é uma prática influenciada pela dinâmica das relações entre as instituições" (Paim & Santos, 2009, p. 127), busca-se aqui explicitar como as diferentes conjunturas nas quais a Sociologia esteve presente ou ausente do currículo de ensino, bem como as políticas educacionais vigentes e o contexto político, social e econômico de cada época interferem na compreensão de sua atual situação.

A questão da Sociologia como disciplina da Matriz Curricular do Ensino Médio foi sinalizada pela instabilidade que sempre caracterizou sua ausência ou permanência em âmbito escolar. Assim, não podemos desconsiderar que esse contexto interfere em sua prática pedagógica. Contudo, no Estado do Paraná, especificamente no município de Francisco Beltrão, temos a contribuição significativa da disciplina para um posicionamento crítico dos alunos que se materializou no movimento de ocupações das escolas, o qual vivenciamos no ano de 2016.

Por compreendermos a necessidade da constante referência às transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram a trajetória histórica da Sociologia, a metodologia adotada orienta-se por uma concepção que vê a realidade como um processo dinâmico, complexo, repleto de relações e determinações, ou seja, o materialismo histórico dialético. Ademais, utilizamo-nos de revisão documental e bibliográfica, bem como da realização de grupo focal, ferramenta utilizada para a coleta de dados. Assim, sete estudantes que aturam ativamente nas ocupações dos colégios do município de Francisco Beltrão[1] participaram das discussões.

Outrossim, o presente artigo encontra-se organizado em duas seções. A primeira seção aborda a retrospectiva histórica da disciplina no currículo escolar brasileiro, explicitando o entrelaçamento entre a educação e a política. Na sequência, apresenta o contexto e a situação atual que se encontra a disciplina e o breve relato sobre a participação dos estudantes no movimento das ocupações das escolas estaduais. Afere-se que, mesmo diante das inúmeras dificuldades que perpassam o ambiente escolar público e dos entraves impostos às Sociologia, a disciplina consegue promover, mesmo que minimamente, a mudança de postura que muitos alunos apresentam.

1. A trajetória intermitente da Sociologia no Ensino Médio Brasileiro

Compreendermos a atual situação da Sociologia, enquanto disciplina do Ensino Médio, remete-nos a conhecermos sua história, sua trajetória de idas e vindas. Fazendo uma retrospectiva histórica dessa disciplina no currículo escolar brasileiro, percebe-se uma relação com o contexto político do país, grau de mobilização dos movimentos sociais e, especialmente, com a visão dos elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade.

[1] Observando os princípios éticos da pesquisa e em acordo com os entrevistados, utilizamos nomes fictícios.

A questão da Sociologia como disciplina da Matriz Curricular do Ensino Médio, marcada por uma longa trajetória, iniciou-se ainda no final do século XIX e acompanhou todas as mudanças ocorridas no Brasil pós-escravidão: consolidação da república, processo modernizador proposto por Getúlio Vargas, a ditadura militar e redemocratização do país. Estes fatos nos explicitam o entrelaçamento entre a educação e a política. A todo momento essas esferas se inter-relacionam. Alves (2002, p. 35, *apud* Ribeiro, 2009, p. 35), sobre essa complexa relação, acrescenta que "o ensino escolar no Brasil sempre teve sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; consequentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do ensino escolar."

No final do século XIX a Sociologia chega ao Brasil no processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial, sob a influência do positivista de Augusto Comte, em 1891, momento de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no país. Entretanto, tal proposta não se efetiva e em 1901, com Reforma Epitácio Pessoa, o ensino da Sociologia foi retirado do projeto antes mesmo de ser trabalhada nas escolas.

Em 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz, a Sociologia volta a figurar como disciplina obrigatória do 6ª ano e, em 1928, torna-se disciplina obrigatória em alguns Estados nos chamados cursos Normais, os quais eram voltados à formação de professores. Em 1931, a Reforma Francisco Campos promove outra mudança na estrutura do sistema de ensino de todo o país. Esta, é a primeira reforma educacional brasileira em âmbito nacional, a qual determinou a Sociologia como disciplina obrigatória no 2º ano complementar do Ensino Secundário.

Por conseguinte, com a emergência de uma sociedade urbana e industrial, o processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Secundário, iniciado em meados de 1920, é consolidado em 1930. Contudo, já em meados de 1940, a trajetória da implantação da disciplina começa a mudar. Na vigência da 2ª fase da era Vargas, com o intuito de uma mudança de perspectiva política e ideológica dos princípios da educação presentes na reforma anterior, a chamada Reforma Capanema, de 1942, promove uma reorganização de concepção, de objetivos e de estrutura educacional. Dessa forma, acabam por excluir a obrigatoriedade da disciplina do currículo do Ensino Secundário.

A Reforma Capanema perdurou até o ano de 1961. Durante esse período, com o fim do Estado Novo, bem como o fim da Segunda Guerra Mundial, e com o processo de redemocratização do país, o debate acerca da reinserção da Sociologia nos currículos das escolas secundárias volta a aparecer e conta com o apoio de importantes nomes do meio acadêmico, entre os quais tornaram-se notórios Florestan Fernandes, Luiz de Aguiar Costa Pinto e Antonio Candido.

Instaurado o regime militar, a Sociologia praticamente desapareceu dos currículos. Durante o período da Ditadura, a chamada Reforma Jarbas Passarinho, pela Lei nº 5.692/71, excluiu a Sociologia dos currículos, controlando-a e vigiando-a fortemente, pois a disciplina era vista como sinônimo de comunismo e seu ensino como uma forma de aliciamento político, o que perturbava profundamente as elites, sendo sua presença um indicador perigoso (Rêses, 2007).

O retorno da Sociologia ocorre somente em 1982, após o longo período de ausência iniciado em 1942, com a Reforma Capanema. Quarenta anos mais tarde, a discussão acerca da Sociologia se reacende, inserida no movimento pela redemocratização do país, contexto em que reivindicava-se uma reforma da educação que proporcionasse uma formação mais crítica, reflexiva e humanista, oposta à orientação tecnicista profissionalizante que se instalou na educação durante os anos de ditadura

militar.

Em 1996 é instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96. Com sua regulamentação, a Sociologia retorna aos currículos do Ensino Médio como uma sugestão e não como disciplina obrigatória, ou seja, retorna apenas como uma possibilidade de atividade ou projeto. No ano de 2006, com a emissão do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, a Sociologia e a Filosofia são incluídas como disciplinas obrigatórias. A partir de 2007 os Conselhos Estaduais de Educação deveriam regulamentar a oferta dessas aulas. Contudo, é somente no ano de 2008 que o processo de inserção obrigatória da disciplina no Ensino Médio se define. Nesse momento, ocorre a aprovação da Lei Federal n° 11. 684, de 02 de junho de 2008. Esta lei alterou o Art. 36 da LDB n° 9.394, estabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

Passados apenas 9 anos de sua institucionalização, a disciplina é atacada novamente. Aferimos, contundentemente, como a política determina e limita a esfera da educação por meio da reforma educacional instaurada no país. Logo após a consumação do golpe parlamentar, por meio do impeachment da presidente Dilma Roussef ocorrido em 2016, é publicado no Diário Oficial da União a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, anunciando reestruturações drásticas na organização dos sistemas de ensino e ameaçando o lugar curricular conquistado para a disciplina de Sociologia na educação brasileira. Em menos de cinco meses, foi aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Tal lei, além de oficializar aquilo que já havia sido anunciado pela MP nº 746/2016, revogou dispositivos importantes da LDB/1996. A Lei 9694/96 passa a vigorar, então, acrescida do Artigo 35-A e alterada no Artigo 36, o qual assegurava a Sociologia enquanto disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. Tais artigos, preveem:

> Art. 35-A (...)
> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.
> Art. 36 – (...)
> IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).
> Este inciso é excluído pela nova Lei, passando a vigorar da seguinte forma:
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Instituída a Lei nº 13.415, aprovou-se a inclusão de “estudos e práticas” de Sociologia no Ensino Médio. Ou seja, em termos práticos, ao passo que a lei não versa sobre a Sociologia enquanto disciplina obrigatória abre precedentes para que a mesma deixe de estar presente nas escolas. Ademais, seus “estudos e práticas” passam a ser diluídos de qualquer maneira no interior das demais disciplinas da área de ciências humanas.

Comprova-se com isso, ao contrário do que erroneamente parte da mídia vem noticiando, que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio não foi mantida, mas sim, a obrigatoriedade de seus “estudos ou conteúdos e práticas”, o que é prejudicial à formação humanista, crítica e reflexiva a qual se propõe tal ciência.

2. O ensino de Sociologia e as ocupações dos colégios estaduais de Francisco Beltrão/PR

No Estado do Paraná, especificamente, após a promulgação da LDB, em 1996, poucas escolas ofertavam a disciplina de Sociologia em seus currículos, uma vez que cada instituição de ensino possuía autonomia para incluir cada nova disciplina em sua matriz curricular. Em 1997 e 1998, a disciplina foi incluída na base nacional comum dos currículos e introduzida nas escolas estaduais. Contudo, em 2000, com a determinação da diminuição da carga horária total das aulas semanais, a Sociologia foi uma das primeiras disciplinas a ser afetada tendo suas horas diminuídas ou extintas. Em 2001, a disciplina voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar.

Apesar de todos esses contratempos, em 2002 e 2003 a Sociologia se manteve em 50% das escolas do Estado e, a partir de 2005, as instituições de ensino paranaenses passam a receber os professores que fizeram concurso em 2004. Com isso, gradativamente, houve um aumento no número de escolas que passaram a ofertar a disciplina. Com a obrigatoriedade do ensino da disciplina decretada pelo CEE – Conselho Estadual de Educação, em 2008, todas as escolas do Estado tiveram a inclusão da Sociologia assegurada em todas as séries do ensino médio.

Como consequência, o campo de trabalho para o profissional da área aumentou e o debate em torno da legitimidade científica da Sociologia como um saber escolar se fortaleceu. A partir daí, a disciplina foi assumindo sua posição na matriz curricular e ampliando seu impacto no espaço escolar.

O ensino da Sociologia é norteado, em âmbito nacional, pelas OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De acordo com as Orientações (2006), o ensino da Sociologia colabora para a formação científica dos estudantes do Ensino Médio, associando-se à Sociologia como ciência que possui objeto, teorias e métodos definidos que possibilitam enxergar a realidade com outros olhos, para além das aparências dos fenômenos. Nessa perspectiva, o referido documento sugere que o ensino da Sociologia se desenvolva a partir de princípios epistemológicos que se caracterizam pela pesquisa e o ensino das Ciências Sociais através do estranhamento e da desnaturalização do que se apresenta como real.

> O ensino da Sociologia é relevante exatamente porque pode revelar aos alunos as intrincadas relações nas quais estão inseridos e como essa pertença exerce um profundo efeito sobre sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo, em poucas palavras, sobre quem ele é e qual o lugar que ocupa na estrutura social. (Ribeiro & Sarandy, 2012, p. 34).

Em âmbito estadual, no caso do Paraná, o ensino da Sociologia é norteado pelas DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais, que, conforme Caridá (2014), é um exemplo a ser seguido por outros Estados. De acordo com a DCE (SEED, 2008, p. 94), os conteúdos trabalhados pela disciplina devem desenvolver nos alunos capacidades, pois

> Ao aprender a questionar sobre a sociedade, o estudante amplia a visão que tem de seu papel na comunidade, adquire significados concretos para sua vida e desenvolve o pensamento crítico no cotidiano. No contato do aluno com a sua realidade, confrontando-a com outras, a Sociologia desenvolve a capacidade de raciocínio e ensina a avaliar a realidade de diferentes perspectivas.

Afere-se que os documentos que organizam a oferta do ensino de Sociologia

apresentam o estranhamento e a desnaturalização como princípios norteadores da prática docente e revelam uma certa expectativa de que o conhecimento sociológico tem a capacidade de transformar os sujeitos envolvidos no processo de ensino modificando, assim, a realidade na qual estão inseridos. Para quem atua diariamente na escola, mesmo diante das inúmeras dificuldades que perpassam o ambiente escolar público, é perceptível que a Sociologia consegue promover, mesmo que minimamente, a mudança de postura que muitos alunos apresentam. Tem-se que, ao ampliar a compreensão de mundo desses sujeitos, amplia-se também as possibilidades de inserção destes, como protagonistas na esfera pública.

Esse protagonismo se fortalece a partir da presença da Sociologia na escola por propor aos alunos o saber sociológico que os qualifica para um debate público mais crítico. Assim, pode-se dizer que o aceso a esse conhecimento produz, em certos aspectos, uma juventude mais compromissada e consciente de seu lugar na fragmentada sociedade capitalista.

Temos como indicativo sobre essa condição, a mobilização dos jovens alunos que ocuparam as escolas em diferentes Estados, em 2016, em resposta as medidas da PEC 241/PEC 55 e MP 247 propostas pelo governo em exercício. Estudantes de todo o Brasil se manifestavam contra as medidas que propunham o sucateamento da educação, afirmando convictamente: “a escola é nossa”. Por isso o lema “Ocupar, resistir, lutar para garantir”. Com esse explícito argumento, solicitavam melhorias na educação posicionando-se contra os ataques aos direitos conquistados.

As ocupações no Paraná tiveram início em outubro de 2016. Várias escolas foram ocupadas, contabilizando 850 instituições ao todo no Estado. Segundo o Movimento Ocupa Paraná da UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – de todos os Estados brasileiros, o Paraná foi o que teve maior foco de ocupações.

No município de Francisco Beltrão, dos 13 estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio, 10 foram ocupados pelos estudantes. De acordo com um dos alunos que conduziu as ações no município,

> No Estado do Paraná, uma das medidas encontradas para manifestar nossa opinião foram as ocupações, visto que pouco se abrem diálogos para com os estudantes, e quando isto acontece estas conversas já são “pré-definidas”, ou seja, com um posicionamento e com decisões já tomadas, e isso acontece em todos os âmbitos, seja em reuniões escolares ou mesmo em eventos de maior importância. Cada escola teve sua autonomia, onde coube a seus estudantes decidirem a adesão ou não ao movimento das ocupações. Na escola em que eu estudava, as discussões começaram com o Grêmio Estudantil, o qual reforço que legalmente é o órgão de representatividade máxima dos estudantes em uma escola, e se expandiram para um grupo de alunos de várias turmas e de várias idades. Neste momento as decisões deixaram de ser tomadas apenas pelos componentes do grêmio estudantil e começaram a ser discutidas e debatidas por todo o coletivo de alunos (Lucas, 2017).

No mesmo tempo em que os estudantes estavam aprendendo a se organizar como coletivo, vivenciavam inúmeras tensões e conflitos que o movimento implicava. A tensão entre os próprios ocupantes, entre estudantes e pais de estudantes que concordavam, discordavam ou simplesmente desconheciam as intenções e atuações dos envolvidos. De acordo com outro aluno participante do movimento,

> Apesar de haver sim um grupo contrário a nosso movimento, sempre fomos abertos ao debate, sempre pudemos e sempre buscamos ouvir as mais diversas opiniões.

> Infelizmente em nosso município até mesmo a imprensa foi contra o movimento, criando matérias falsas, contorcidas que vinham com o intuito de denegrir a nossa imagem. Infelizmente, até hoje em nossa sociedade, não se aceita a opinião do jovem. Muitas vezes não éramos encarados como seres pensantes, com opinião própria e senso crítico (Isabela, 2017).

Contudo, aspectos positivos e relevantes também foram aferidos. O lugar subordinado e passivo, habitualmente reservado aos estudantes, cede espaço à uma postura crítica e consciente perante a sociedade. Estes alunos tornaram-se agentes de transformação do processo educacional. Tal fato pôde ser observado no discurso da estudante Ana Júlia Ribeiro. “Nós vamos levar a luta estudantil para frente, nós vamos mostrar que não estamos aqui de brincadeira, e que o Brasil vai ser um país de todos". Aos 16 anos, a estudante do Colégio Senador Manuel Alencar Guimarães, de Curitiba, ganhou repercussão nacional ao discursar na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP). Sua fala, firme e emocionante, ao defender as ocupações de escolas no país contra a reforma nacional do Ensino Médio, viralizou nas redes sociais.

É interessante observar que os estudantes não se limitam ao tema da educação. Eles são contra as propostas de emendas constitucionais, contra o fundamentalismo e as (in)verdades da Escola Sem Partido. E declaram, nas palavras de Ana Júlia, seu compromisso com o futuro do Brasil.

Importa ressaltar nesse sentido, o fato de que essa juventude faz parte dos primeiros ciclos geracionais que, no século XXI, tiveram acesso ao conhecimento sociológico no Ensino Médio. Como já comentado, os documentos que organizam a oferta do ensino de Sociologia apresentam os princípios que, em partes, tornaram essa manifestação possível. O estranhamento e a desnaturalização, como norteadores da prática educativa, revelam a expectativa nutrida acerca da capacidade do conhecimento sociológico em transformar os sujeitos aos quais ele se direciona e, assim, modificar a realidade na qual esses sujeitos estão inseridos se inserem.

A esse respeito, ao serem questionados sobre a relevância e o reflexo das disciplinas escolares em suas posturas, a fala do aluno a seguir é elucidativa.

> Sem dúvida as disciplinas relacionadas às áreas humanas ministradas no nosso ensino médio tiveram sim seu grau de influência em nosso movimento. Estas disciplinas nos fazem pensar sobre a sociedade em que vivemos, faz com que nosso senso crítico seja ampliado assim como nossa visão sobre o que acontece ao nosso redor. Sem dúvida, a Sociologia foi de grande importância. O estudo de outros movimentos sociais, o conhecimento sobre como funciona nossa sociedade, fez com que pudéssemos ter uma visão melhor sobre a realidade em que estávamos vivendo, conseguimos através da Sociologia interpretar e analisar melhor todo o movimento (João Pedro, 2017).

Ademais, mesmo sob ameaças das determinações da Justiça pela reintegração de posse dos colégios, definindo o fim das ocupações, os estudantes vivenciaram no período das ocupações dias de organização, aprendizado e tomada de consciência no processo de debater o modelo de educação possível, justo e adequado ao país. E a marca que resistiu após o cumprimento de cada uma das ordens da Justiça foi a de que as instituições de ensino nunca mais serão as mesmas.

3. Algumas considerações

Sintetizando o exposto, pode-se dizer que o ensino de Sociologia articula-se e dialoga com as relações sociais, políticas e econômicas que o perpassam assumindo distintos papéis em cada época. “Este fato nos permite pensar como as esferas da educação e da política se entrecruzam a todo momento e em particular como a segunda determina e limita as diretrizes e parâmetros da primeira” (Ribeiro, 2009, p. 51).

As reformas educacionais, as tendências pedagógicas vigentes em cada período interferem diretamente nas definições curriculares sobre o ensino da disciplina, dos saberes escolares, nas práticas docentes, nos discursos pedagógicos e são derivados das concepções e interpretações que se fazem da relação entre educação, sociedade e ensino.

Resultado de muita luta e mobilizações, a institucionalização da Sociologia no Ensino Médio foi assegurada em 2008. Todavia, sua implementação efetiva, sua garantia de permanência e legitimidade no ensino escolar são grandes desafios a serem enfrentados, pois identifica-se sua vinculação às condições sociais, econômicas e políticas vigentes e dominantes. Tem-se que em momentos de intensa mudança, em todas as esferas da vida social, e de tentativas de construção de um processo democrático no país a incorporação da Sociologia como disciplina obrigatória torna-se indispensável. Em momentos marcados pela censura, autoritarismo e conservadorismo, o distanciamento da disciplina dos currículos é assegurado.

Além disso, parece-nos, de acordo com a realidade vivenciada no espaço escolar, que a Sociologia é bem vinda e considerada, principalmente, por aqueles alunos que visualizam na disciplina uma chance de encontrar algumas respostas às angustias e curiosidades que em outros espaços, como na família por exemplo, não há abertura para o debate.

Ademais, a presença da Sociologia enquanto disciplina escolar contribui para diferentes mobilizações no espaço escolar, proporcionando aos sujeitos envolvidos nesse contexto o desenvolvimento consciente para a compreensão da realidade em que estão inseridos. Quando diante de problemas, por exemplo, tem condições críticas de mobilizar-se a favor de uma causa, como o já citado movimento de ocupações das escolas. O fato é que a Sociologia, juntamente às outras disciplinas da matriz curricular, possibilita aos alunos ações e reações conscientes, providas, em sua grande maioria, de criticidade mediante a leitura da realidade social a que pertencem encaminhando-os a (re)agir positivamente.

Referências Bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

Caridá, A. C. B. B. (2014). *Sociologia no Ensino Médio*: *diretrizes curriculares e trabalho docente*. (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Paim, R., & Santos, S. (2009). Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os

preconceitos sobre o ensino de sociologia. In: A. Handfas & L.F. de Oliveira (Orgs.). *A sociologia vai à escola*: *história, ensino e docência*. (pp. 125-140). Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ.

Ribeiro, A. M. M. (2009). Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In A. Handfas & L.F. de Oliveira (Orgs.). *A sociologia vai à escola*: *história, ensino e docência*. (pp. 145-160). Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ.

Ribeiro, A. M. M., & Sarandy, F. M. S. (2012). Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino na sociologia. In: A. V. Figueiredo, L. F. de Oliveira & N. M. Pinto. *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio.

Rêses, E. (2007). ...*E com a palavra os alunos: Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio.* (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília.

Santos, M. B. dos. (2002). *A sociologia no ensino médio*: *O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília.

Um Modelo de Ensino de Ciências para Classes Multisseriadas

Vanessa Ap. da Silva Cruz
Secretaria de Municipal de Educação de Betim, Minas Gerais, Brasil.
wanessa_25silva@hotmail.com
Penha Souza Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
penhadss@gmail.com

Nos últimas vinte anos, a sociedade brasileira vivenciou a estruturação das reivindicações quanto à garantia dos direitos educacionais dos povos do campo por meio de um movimento denominado "Educação do Campo". Este é um conceito em construção, não somente sua definição, mas a significação e a concretude da ocupação dos sujeitos do campo no protagonismo da luta pelo direito à educação, direito à terra e ao trabalho, à garantia da saúde e à sua permanência no campo. A velha escolinha rural, aquela que só servia para alfabetizar tornou-se um dos espaços de luta no campo, de reação, de resistência, de ocupação política, social e cultural. Virou escola do campo, educação do campo. Entre as inúmeras lutas enfrentadas pelos campesinos está a resistência ao fechamento das escolas do campo. Neste sentido, propõem-se ações diversas no âmbito das escolas do campo, dentre as quais citamos a organização em classes multisseriadas, que reúne, em uma mesma sala, alunos de diferentes séries, orientados por um único professor. Isso ocorre em função do baixo número de alunos em cada ano/série e das longas distâncias entre as comunidades, constituindo um contexto marcado pela diversidade. Essa heterogeneidade presente em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a fatores identitários, como o ambiente, a cultura, a produção, os espaços sociais e geográficos, precisam ser considerados na elaboração de políticas e práticas educativas para a Educação do Campo. Neste cenário há um quadro preocupante que tem se apresentado nas escolas do campo com classes multisseriadas: as condições precárias de infraestrutura, sobrecarga de trabalho dos professores, dificuldades quanto à organização do trabalho pedagógico e o avanço da política de nucleação. Estas dificuldades e desafios enfatizam a visão pejorativa das escolas do campo e das classes multisseriadas, as quais são tidas como um mal necessário" à educação no meio rural, sendo causa principal do fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, reforça-se a ideia de que para solucionar estas questões, o *modelo de ensino seriado urbano* seja o mais adequado, já que reproduz as metodologias, os objetivos e os currículos adotados nos centros urbanos.

Palavras-chave: educação do campo; classes multisseriadas; modelo de ensino.

Introdução

Iniciou-se um processo de reinvenção da educação no campo pela resistência a tantas mazelas trazidas pelo padrão cultural urbano, adotado como o ideal a ser seguido também pelos povos do campo.

Neste sentido, Antunes-Rocha (2013) enfatiza que

> A luta pela escola é gerada pelos sujeitos coletivos do campo, cabendo a eles o direito de decidir e realizar o projeto pedagógico apropriado aos seus interesses. Esses desafios nos faz refletir sobre as diferentes formas pelas quais este protagonismo possa se efetivar, mas ressaltando a importância do sujeito coletivo, isto é, das organizações sociais e sindicais.

Esse processo trouxe consigo o questionamento sobre qual Projeto de Campo e de Sociedade se pretende para garantir uma educação de boa qualidade aos quilombolas, aos ribeirinhos, aos trabalhadores rurais, aos assentados, aos sujeitos do campo.

2. O paradigma multisseriado urbano

Apesar de as escolas no estado de Minas Gerais se organizarem em ciclos[1], as classes multisseriadas são uma representação de organização em regime seriado[2], num contexto marcado pela precariedade da educação e da vida. Muitos sujeitos do campo entendem que a escola de qualidade é representada pelo modelo de seriação urbano, o qual representa a modernidade e a capacidade de integração da tecnologia, da saúde, do lazer, dos interesses sociais às práticas de sala de aula. Já o meio rural representaria o fracasso, a ignorância, o atraso e a educação ineficiente. Assim, podemos afirmar que o paradigma urbanocêntrico inspira o trabalho dos docentes nas escolas com classes multisseriadas, pois é tido como referência de uma educação de qualidade. Conforme aponta Moraes (2012),

> Esse discurso se assenta no *paradigma urbanocêntrico*, de forte inspiração *eurocêntrica*, que estabelece os padrões e as referências de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e consequentemente elitista, discriminatório e excludente, posto que apresenta e impõe um único padrão de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero, idade existentes na sociedade capitalista mercadológica, deslegitimando outros modos de representar o mundo e produzir a vida (Moraes *et al.*, 2012, p. 402).

Nas classes multisseriadas do campo, a reprodução do modelo seriado urbano se materializa quando os professores se deparam com crianças de vários anos em um mesmo espaço e ao mesmo tempo, com diferentes necessidades de aprendizagem, fazendo com

[1] Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são organizados em: 1º ciclo – 1º, 2º e 3º anos; 2º ciclo: 4º e 5º anos, compreendendo alunos entre 6 e 10. Essa proposta de ciclos de formação está ligada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento elaborada pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, segundo a qual o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas. De acordo com Vygotsky, essas funções, chamadas por ele de funções psicológicas superiores, são a memória, a atenção volitiva, a percepção, a imaginação e o pensamento.

[2] "Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola seriada/graduada são: (a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; (b) professores designados a cada grau/série; (c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; (d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau/série; (e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; (f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau" (Souza, 1998 *apud* Tiggemann, 2001, p.32).

que a estratégia mais usada seja fazer planejamentos tão distintos quantos forem os anos dos alunos na turma. Isso implica a necessidade de dividir o tempo entre esses anos, da forma que o professor julgue igualitária. O que a prática tem demonstrado é que essa estratégia não é a mais adequada, pois o professor pode ter muita dificuldade em atender todos os alunos no desenvolvimento dos trabalhos. Precisando optar em dar mais atenção a um dos grupos, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os demais com atividades fáceis de executar para que não demandem a intervenção docente.

Essas questões, abordadas em diferentes pesquisas (Molina, 2006; Antunes-Rocha e Hage, 2012; Oliveira *et al.*, 2011), buscam problematizar e refletir sobre os desafios que precisam ser enfrentados cotidianamente na luta pela qualificação do trabalho docente nas escolas rurais multisseriadas para que possa se reinventar a prática docente.

Hage (2008, p. 03) enfatiza que "os professores das escolas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem."

Ainda no modelo urbanocêntrico, o mundo é representado de forma fragmentada em que se percebem as dicotomias: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc., estendendo essa visão aos modos de vida: o urbano e o rural, por exemplo. Isso contribuiu para o fortalecimento da homogeneização de culturas, da competitividade e da meritocracia, que, ao serem aplicadas na sociedade, contribuem para a discriminação, a exclusão, a seletividade e as desigualdades (Moraes *et al.*, 2007).

Esse tipo de tratamento dado ao ensino nas classes multisseriadas gera dificuldades para os educadores realizarem seus planejamentos, pois precisam se desdobrar para conseguir elaborar e executar aulas diferenciadas para cada uma das séries, nas diversas áreas do conhecimento, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Sob essa lógica, a aprendizagem dos alunos também fica comprometida, pois o tempo que o professor dedica a cada série e a cada aluno é bem delimitado, a organização da sala separa os alunos por fileiras, dividindo as séries por paredes invisíveis.

Como propõe Hage (2005), para que aconteçam as mudanças desejadas, é necessária *a transgressão do paradigma (mul)tisseriado*, entendido aqui como uma forma de ultrapassar, romper com as práticas que reforçam uma educação precária nas classes multisseriadas que trabalham a partir da homogeneidade do paradigma seriado urbano de ensino. É no enfrentamento dessa problemática que se dará a construção de ações que possibilitem desdobramentos positivos no processo de ensino aprendizagem nas classes multisseriadas.

Pensando a escola nessa dinâmica, sua organização multisseriada assume pouca centralidade em termos do que se espera de uma Escola do Campo. O que está em jogo é entender quais processos educativos são desencadeados na perspectiva de afirmação de identidades, do fortalecimento das lutas coletivas, da ampliação dos saberes, da compreensão e transformação da realidade, da garantia de acesso e permanência do estudante na escola e do envolvimento da mesma com as questões do contexto à sua volta (Antunes-Rocha *et al.*, 2010).

Buscando diminuir as lacunas apresentadas no processo de ensino aprendizagem com classes multisseriadas, que, muitas vezes, convergem para uma prática docente como reforço às dificuldades de se lidar com turmas heterogêneas, com faixas etárias muito díspares e com alunos com diferentes níveis de aprendizagem, vamos apresentar um Modelo de Ensino que considere esses aspectos relacionados à diversidade dessas turmas.

Nossa proposta é uma unidade menor que o Planejamento de Ensino e se pauta nesse documento mais amplo para a seleção de temas, conteúdos e objetivos.

3. O Modelo de Ensino

3.1. Apresentação

Com o intuito de buscar a superação do modelo seriado reproduzido nas classes multisseriadas, alinhamos ao Modelo de Ensino que estamos propondo, o sistema de ciclos, concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries. Este sistema propõe ampliação do tempo de aprendizagem, uma renovação curricular e avaliativa, buscando construir uma escola mais democrática e menos excludente (Perrenoud, 2004).

Levando em conta a diversidade presente nas classes multisseriadas, o sistema de ciclos oferece a alternativa de um planejamento flexível, considerando os ritmos diferentes de aprendizagem em um mesmo espaço, no mesmo momento, possibilitando a diversificação do atendimento aos alunos em pequenos grupos a partir do seu nível de conhecimento e de aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado ao adotar o regime de ciclos é a possibilidade de um trabalho cooperativo entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. Esta forma de conduzir o processo de ensino aprendizagem, favorece ainda a organização metodológica e didática, pois é desejável que os professores trabalhem de forma integrada, o que confere mais unidade avaliativa e curricular ao ensino. Além disso, esta organização em regime de ciclo prioriza um ensino com objetivos de ensino para o ciclo (e não para cada ano), isso permite ao aluno estabelecer relações entre uma área de ensino e outra, entre um conteúdo e outro, entre a matriz curricular e a vida.

Considerando a escassez de práticas pedagógicas diferenciadas para as classes multisseriadas, esse Modelo de Ensino se enquadra como um desafio que exige articular uma proposta metodológica capaz de contribuir para uma prática transformadora da escola em si e para a compreensão do que se produz para além da escola. Para isso, é preciso analisar as abordagens presentes nas salas de aula do campo e seus sujeitos. Muitas práticas docentes abordam questões com significados abstratos para os alunos do campo, pois reproduzem currículos elaborados para escolas urbanocêntricas. Se for assim, a ação docente exclui a possibilidade de um trabalho contextualizado que tematize, discuta e analise a realidade dos alunos de forma a propor modificações.

3.2 As tríades dialéticas

Estruturando nossa proposta de ensino pensamos no ‘como’ e ‘quais as estratégias mais adequadas para elaborar um Planejamento de Ensino que atenda aos alunos e professores das classes multisseriadas. Buscamos também considerar os aspectos relacionados a ‘por que’, ‘para que’ e ‘para quem’ ensinar determinados conteúdos. É importante que busquemos responder a essas questões de acordo com os princípios da Educação do Campo e com base na realidade da escola na qual atuamos antes de iniciar a seleção do currículo e a elaboração dos planejamentos de ensino que iremos desenvolver. Ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados nas classes multisseriadas, o professor estará tomando decisões importantes para a formação dos *alunos-sujeitos* do campo.

A atividade que estamos apresentando, aliadas à discussão que realizamos, não pretende ser uma idealização pedagógica pronta e acabada para sanar todas as dificuldades didático-metodológicas dos professores de classes multisseriadas. Ao invés disso, reforça a necessidade de contribuir para o trabalho de formação para os educadores do campo, compromissados em promover o avanço dos alunos no sentido da construção do conhecimento articulado às dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas.

A escolha da área do conhecimento de Ciências da Vida e Natureza se deu devido à negligência ao ensino das Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na maioria dos casos, os professores dessa etapa do ensino dedicam-se mais ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, devido a uma formação inicial deficiente e por considerarem essas áreas do conhecimento privilegiadas.

Tomando o ensino de Ciências da Vida e da Natureza como referência, percebe-se o compromisso político pedagógico dessa área do conhecimento em articular a diversidade característica nessas turmas em que se encontram alunos com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, com uma prática curricular capaz de propor um projeto de campo que contribua com a organização do tempo didático nas classes multisseriadas do/no campo. Conforme apontam alguns pesquisadores

> Há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento e com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é dos desafios postos à Educação do Campo. (Molina; Freitas, 2011, p.28).

Na perspectiva do regime de ciclos de aprendizagem, o essencial nessa abordagem é a ideia de que conhecemos e estruturamos o conhecimento em seus movimentos, em suas provisoriedades. Isso implica a recursividade no currículo, em que as noções não são apenas revisitadas em diferentes contextos e em diferentes momentos do processo educacional, mas apreendidas em diferentes níveis de compreensão. O conhecimento não se dá por meros acréscimos de elementos a serem simplesmente compostos entre si, mas em totalidades engendradas em suas superações (Piaget, 1976).

O Modelo de Ensino que apresentamos foi proposto inicialmente por Aguiar Júnior (2001) sendo que a partir deste foram feitas adequações considerando as classes multisseriadas. Esse modelo baseia-se nas três etapas piagetianas de construção de conhecimentos: as tríades dialéticas que Piaget denomina INTRA, INTER e TRANS e busca servir como instrumentos de análise para a estruturação e a avaliação do ensino em classes multisseriadas, considerando as teorias do conhecimento e da aprendizagem que se denominam construtivistas.

Recorrendo à epistemologia genética, este modelo busca extrair dela elementos que ajudem o professor a identificar os níveis de estruturação do conhecimento para que, a partir disso, o professor das classes multisseriadas possa fazer seus planejamentos didáticos (Aguiar Júnior, 2001).

O primeiro nível, o intra, refere-se às primeiras abordagens de um conhecimento. As relações estabelecidas ainda não são suficientes quando se considera as habilidades previstas ao objeto do conhecimento em questão.

Este primeiro nível é caracterizado por uma fase bastante inicial do processo de aprendizagem e está sujeito a modificações. Mesmo ainda sendo um nível frágil e primitivo, é uma fase fundamental para que se inicie a compreensão dos fenômenos.

O segundo nível, o inter, parte das construções elaboradas no nível anterior, uma vez que a partir da observação, o indivíduo começa a fazer relações entre as leituras que fez durante as observações. Nesse nível se estabelecem relações de multiplicação daquilo que foi identificado/observado no nível anterior. Essas relações se estabelecem entre as variáveis que deixam de receber um tratamento isolado. A partir disso, o indivíduo reorganiza as capacidades que serviam como instrumento para sua compreensão anterior do sistema. Enquanto no nível precedente o sujeito busca explicar "o modo de ser" dos fenômenos, neste nível, já se dimensiona um processo percorrido, determinando o estado inicial e o estado final de um fenômeno.

No terceiro elemento da tríade, o trans, o sujeito integra as relações e transformações do nível anterior, englobadas e justificadas em uma estrutura de totalidade. Aqui a compreensão é alargada, pensando em quantidade, mas também é mais articulada, já que constata, prevê e demonstra regularidades. Os conceitos que representam o mundo, as relações desses conceitos entre si e a estrutura teórica é que dão coerência às teorias científicas. Assim, o real é introduzido num conjunto de ideias elaboradas pelos indivíduos que já não se restringem ao acréscimo de informações novas àquelas que se possuía em nível anterior, havendo um redimensionamento e uma estruturação de uma elaboração completa e nova, graças ao caminho percorrido nos níveis anteriores.

Em cada nível apresentado são consideradas habilidades as quais contemplam os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais (Brasil, 1997).

As habilidades conceituais designam o que o indivíduo *deve saber*. Não são conhecimentos isolados, estão integrados em uma rede de conhecimentos que o indivíduo possui pela sua interação com o mundo ou entre os próprios conceitos.

As habilidades de natureza procedimental são aquelas que caracterizam o que indivíduo *deve saber fazer*, sem se restringir apenas ao ato de realizar determinada tarefa, mas fazendo reflexões e análises de como realizá-las. Os conteúdos procedimentais são conjuntos de "ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação" (Coll; L; Valls, 1998, p.77). Essas ações coordenadas culminam na execução de uma meta. Aqui se revela a maneira de saber fazer ou agir de forma eficiente, não pressupondo procedimentos arbitrários, mas, sim, ordenados e sistemáticos para o cumprimento de uma meta, aplicando de forma significativa o que se aprendeu.

Já as habilidades atitudinais são a intenção ou a predisposição para a ação, *o que se deve ser*. Doganis e Theodorakis (1995) consideram que a atitude possui três elementos, os quais são interligados: componente cognitivo (conhecimentos e crenças), afetivo (sentimentos e preferências) e de conduta (ações manifestas e declarações de intenção). Coll (1998) destaca que a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais não é realizada nem se efetiva separadamente, mas por inter-relações. Dessa forma, planejar o ensino considerando os objetivos que devem ser alcançados, buscar metodologias e estratégias mais adequadas, selecionar e apontar conteúdos pertinentes à realidade daquela comunidade e daqueles alunos são decisões bastante complexas para nós professores, especialmente os de classes multisseriadas, que precisam, ainda, pensar em elementos como: heterogeneidade e especificidades do campo. Atividades que considerem esses elementos permitem uma maior abrangência de possibilidades para se conceber os processos de ensino-aprendizagem e, consequentemente, a ação docente.

Dessa forma, apresentamos um Modelo de Ensino que servirá como instrumento para planejamento e avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas, já que a aprendizagem é considerada a partir de um processo gradual de reorganização e

estruturação de conhecimentos que vão sendo acrescentados em cada nível de aprendizagem.

3.3 O Modelo de Ensino

Eixo Temático – Recursos tecnológicos			
Atividade: Produção artesanal e industrial de queijo e derivados do leite			
Conteúdos	**Habilidades de nível 1 (INTRA)**	**Habilidades de nível 2 (INTER)**	**Habilidades de nível 3 (TRANS)**
Conceituais	▪ Conhecer as formas de obtenção do leite. ▪ Entender as formas de armazenamento e condições de higiene do leite. ▪ Conhecer alguns derivados do leite produzidos artesanalmente e na indústria. ▪ Reconhecer o leite como fonte de alimento saudável. ▪ Entender as diferenças entre alimentos naturais e industrializados. ▪ Reconhecer e diferenciar características de alimentos em processo de deterioração daqueles em boas condições para o consumo. ▪ Conhecer as doenças veiculadas através da ingestão do leite.	▪ Compreender as formas de acondicionamento do leite e as medidas para a manutenção da higiene do alimento. ▪ Entender que as transformações pelas quais o leite passa resulta em novos materiais/produtos. ▪ Investigar processos artesanais ou industriais da produção de objetos e alimentos, reconhecendo a matéria-prima, algumas etapas e características de determinados processos. ▪ Reconhecer as diferentes etapas de transformação do leite em queijo/iogurtes. ▪ Compreender a evolução do uso da tecnologia para a melhoria da qualidade dos produtos. ▪ Compreender o leite como fonte de vitaminas e sais minerais.	▪ Compreender cada etapa da transformação química do leite para originar seus derivados. ▪ Compreender e relacionar a produção de leite e derivados aos aspectos socioeconômicos da família e do município. ▪ Entender e considerar informações obtidas para justificar ideias. ▪ Conhecer as técnicas de conservação dos alimentos desenvolvidos ao longo da história. ▪ Entender a presença de conservantes e corantes nos alimentos industrializados e perceber os riscos disso à saúde. ▪ Compreender o alcance do aperfeiçoamento das técnicas de conservação dos alimentos para a saúde humana e para a economia, no sentido de o alimento estar disponível para o consumo em todas as épocas do ano. ▪ Compreender o ciclo do produto desde a produção até o consumo.

Eixo Temático – Recursos tecnológicos			
Tópico - Produção de alimentos			
Atividade: Produção artesanal e industrial de queijo e derivados do leite			
Coonteúdos	**Habilidades de nível 1 (INTRA)**	**Habilidades de nível 2 (INTER)**	**Habilidades de nível 3 (TRANS)**
Procedimentais	▪ Observar que existem etapas pelas quais os materiais passam para se transformarem em outros. ▪ Observar que sem a presença de bactérias, não há fermentação. ▪ Relacionar a alimentação saudável às funções de nutrição do organismo. ▪ Compreender as interações e interdependência entre os diversos grupos de seres vivos. ▪ Coletar dados, registrá-los em forma de desenhos, organizá-los e transformá-los em relatos.	▪ Descrever as etapas da produção do queijo. ▪ Representar através de desenhos, as etapas de transformação do leite em queijo. ▪ Relacionar as reações de químicas com as reações físicas. ▪ Compreender a relação benéfica entre o ser humano e os micro-organismos para a produção de alimentos e medicamentos. ▪ Relatar e sistematizar a relação da produção de alimentos de acordo com o clima da região onde o aluno vive. ▪ Observar os interesses econômicos e políticos envolvidos na produção de alimentos e outras atividades comuns ao homem do campo. ▪ Perceber quais aspectos e fatores garantem a qualidade do leite e seus derivados. ▪ Perceber os fatores relacionados à comercialização do leite e queijo quanto à variação da oferta para pequenos e grandes produtores.	▪ Propor a elaboração de um esquema para representar as transformações químicas do leite. ▪ Relacionar os estados físicos da matéria antes e depois das transformações químicas. ▪ Relacionar outras transformações químicas à produção de derivados do leite. ▪ Relacionar o desenvolvimento tecnológico de produção e preservação dos alimentos ao seu alcance social. ▪ Distinguir os derivados do leite pelos micro-organismos envolvidos no processo de produção. ▪ Formular ideias acerca das questões políticas e econômicas que envolvem processo de conservação dos alimentos. ▪ Perceber os fatores que influenciam na variação de preço do litro de leite (valor pago ao pequeno produtor e valor comercializado na cidade).

Eixo Temático – Recursos tecnológicos			
Tópico - Produção de alimentos			
Atividade: Produção artesanal e industrial de queijo e derivados do leite			
Conteúdos	**Habilidades de nível 1 (INTRA)**	**Habilidades de nível 2 (INTER)**	**Habilidades de nível 3 (TRANS)**
Atitudinais	▪ Valorizar os alimentos como fonte de energia indispensável à vida. ▪ Valorizar as relações alimentares entre os seres vivos e a participação do ser humano nelas.	▪ Participar da discussão sobre os aspectos ambientais e econômicos relacionados à agropecuária. ▪ Participar da discussão sobre os aspectos éticos que envolvem a produção de alimentos industrializados. ▪ Envolver-se em discussões com argumentos que embasem seu ponto de vista acerca da produção sustentável do queijo e outros alimentos. ▪ Articular fatores relacionados à contribuição da tecnologia e da ciência à produção de transgênicos, dos defensivos agrícolas, dos maquinários usados para aumentar a produção dos alimentos e os aspectos éticos que envolvem esses temas.	▪ Valorizar o trabalho do homem do campo, no sentido de cooperação para manutenção de uma qualidade de vida dos indivíduos. ▪ Utilizar conceitos científicos básicos associados à matéria, à transformação, ao tempo, ao sistema e à vida. ▪ Elaborar argumentos em torno do uso de alimentos transgênicos na alimentação humana. ▪ Envolver-se em discussões que sobre aplicações tecnológicas nos espaços rurais, na medicina, no lazer e no trabalho, na produção de alimentos e dos artefatos tecnológicos que contribuem para a qualidade de vida.

Considerações Finais

Esse Modelo de Ensino sugere, portanto, uma proposta de atividade que busca fornecer instrumentos teóricos que auxiliem o professor de classes multisseriadas a (re)agrupar os alunos, já que a organização que aqui se propõe, fundamentada nas tríades dialéticas piagetianas, considera os níveis de conhecimentos em que os alunos se encontram, independente da faixa etária, do ano de escolarização ou da organização em série ou ciclo. Nesse caso, o professor precisará estabelecer um processo avaliativo para determinar o nível de cada aluno de sua turma.

Nesse sentido, considerando os processos de produção do conhecimento, uma das principais intenções das escolas do campo deve ser a de desenvolver uma prática pedagógica integrada ao contexto socioeconômico, cultural e político dos sujeitos do campo, trazendo para dentro da escola suas condições de produção material da vida. A intenção de materializar os princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas implica que o professor conheça esse contexto dos povos do campo, pois é possível que

o professor trabalhe no sentindo de superação da visão pejorativa que se tem dos sujeitos do campo.

É justamente nesses desafios que o professor poderá encontrar possibilidades de superação por meio de estratégias curriculares que vinculem o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados à compreensão dos problemas da atualidade. Como propõem os princípios da Educação do Campo, as práticas não podem se limitar apenas às salas de aulas. É importante que se estimule o protagonismo dos alunos em outros espaços na tentativa de transformar as relações sociais da escola, vinculando-as aos movimentos de resistência dos camponeses, na luta pela terra, tendo como fio condutor melhores condições de vida aos sujeitos do campo.

Referências Bibliográficas

Aguiar Júnior, O. G. Filocre J. (1999). Modelo de ensino para a mudança cognitiva: fundamentação e diretrizes de pesquisa. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, 1*(1), 47-67.

Aguiar Júnior O. G. (2002). O planejamento de ensino. Módulo II. P*rojeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores/ Projeto Escolas-Referência.* SEE/MG.

Antunes-Rocha, M. I. *et al*. (2010). Curso de aperfeiçoamento em educação do campo: princípios e práticas educativas - possibilidades de atuação em classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica.

Antunes-Rocha, M. I., & Hage. S. A. M. (Orgs.). (2012). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.* Editora Gutemberg.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. Educação do Campo. *Cadernos Cedes, 27*(72), 163.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). P*arâmetros curriculares nacionais: ciências naturais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para construção da escola pública do Campo. *Educ. Soc.***,** *35*(129), 1165-1182.

Hage, S. M. *et al.* (Orgs.). (2005). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará* (1 ed.). Belém: M. M. Lima.

Molina, M.C. (Org.). (2006). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.* Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Molina, M. C. (2009). Possibilidades e limites de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In M. I. A. Rocha, & A. A. Martins (Orgs.) *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C. (2013). Apresentação. In: *Guia de livros didáticos: PNLD Campo* 2013: Guia de Livros. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto - Educação do Campo,* Brasília, *24*(85), 17-31.

Molina, M. C., & Sá, L. M. Escola do Campo. (2012). In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (1ed., pp. 324-330). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente* (13 ed.). Campinas: Papirus.

Moraes, R. (1992). *Ciências para as séries iniciais e alfabetização.* Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto.

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Um olhar compreensivo para o brincar livre das crianças do ensino fundamental I: mirando cenas de autonomia, criatividade e produção de cultura lúdica

Marilete Calegari Cardoso
Universidade Federal da Bahia, Brasil
calegaricardoso-uesb@hotmail.com
Cristina Maria D'Ávila Teixeira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
cmdt@ufba.br

Esta comunicação apresenta reflexões provindas de uma pesquisa de doutorado em andamento. O estudo visa compreender os sentidos construídos por professoras do ensino fundamental I sobre o brincar livre de crianças e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, tendo como dispositivos o atelier Catadoras do Brincar e o projeto " Baú Brincante" – projeto que investiga o potencial do brincar livre e da cultura lúdica em uma Escola pública de Jequié – Bahia/Brasil, por meio da exploração de materiais não estruturados por crianças de 6 a 8 anos. Para este texto, se destaca considerações analíticas a respeito do olhar atento das professoras sobre o brincar livre e a produção da cultura lúdica dos infantes desse nível de ensino, possibilitando às mesmas autonomia e criatividade. O referencial teórico do estudo está ancorado na sociologia da infância (Sarmento, 2005, 2011; Friedmann, 2013) e na teoria do jogo numa abordagem sociocultural (Brougère, 2012; Lopes, 2016). Trata-se de uma pesquisa-ação com inspiração etnográfica (Macedo, 2006), ancorada na fenomenologia compreensiva de Maffesoli (2001, 2009; 2010). Os sujeitos são professoras de 1° ao 3º ano que aderiram voluntariamente à proposta de trabalho. Elenca-se como técnicas de pesquisa, a observação com registro (diário de campo, fotografias, vídeos) e atelier formativo. O desenvolvimento da pesquisa segue as seguintes etapas:1) Observação e escuta das professoras sobre o brincar livre das crianças/uso "Baú Brincante"; 2) Atelier formativo- Intercâmbio de narrativas de olhares e de escutas das professoras sobre o brincar livre das crianças com o Baú Brincante; escritas autobiográficas. O texto realça a importância e as vantagens do brincar para a vida da criança, pois é um vetor cultural que envolve a criatividade, a descoberta, a inventividade e a autoria na produção de cultura lúdica; e apoia-se na constatação de que somente pelo observar e vivenciar a experiência lúdica da infância, o adulto pode sensibilizar o olhar e mobilizar-se para a valorização do brincar livre da criança como uma ação experiencial essencial ao desenvolvimento integral infantil e ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Atelier formativo; brincar livre; cultura lúdica.

Introdução

O brincar é a principal atividade da infância, porque se refere o modo de viver da criança, sendo a brincadeira "sua maneira de se experienciar e constituir-se" (Machado, 1998, p. 11). No entanto, a compreensão do papel da criança pela sociedade

contemporânea esbarra na complexa problemática da experiência do brincar livre – também denominado de "brincar social espontâneo" (Lopes, 2016), no qual a criança brinca pelo prazer de fazer e de recriar. Isso se verifica quando a escola, apesar de possuir amplos espaços para brincar, termina por cerceá-los, seja por omissão ou por reconhecer as infantes apenas na sua condição de alunos, como se elas não fossem sujeitos competentes para viverem com plenitude a própria infância.

Para Piorski (2016, p.44), "o esquecimento é a marca da infância, é o que sempre a tornou marginal à vida cultural e que sempre trabalhou para distanciá-la de si própria, para evitá-la em seu protagonismo". Vale sublinharmos, aqui, que, na etimologia da palavra infância, está contida a ideia de idade do não falante, ou seja, aquele que não tem voz e, portanto, não tem vez (Sarmento, 2005). Um olhar ainda fortemente marcado pelo pensamento instituído social e historicamente sobre uma infância da invenção moderna. Visão essa alicerçada numa concepção adultocêntrica, que tanto revelam como ocultam a veracidade social e cultural das crianças, sendo necessário "a ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância e acerca das crianças" (Sarmento, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, há muitas instituições – principalmente as de ensino fundamental – que pouco ou nada conhecem da prática e do resultado das experiências da livre escolha que são genuínas produtoras de culturas intermediadas pelas linguagens, movimentos, gestos e imaginação operados no universo da infância. O lúdico na ação pedagógica passa a ser inexistente e o brincar livre, uma prática a ser exercida fora do espaço escolar, impossibilitando-lhes a compreensão da escola enquanto lugar de criação de culturas infantis. Isso leva-nos a crer, que o saber lúdico e sensível na formação oferecida para os professores, tem sido desprovido de sentidos e compreensão estética do ato de educar.

Ao mergulharmos na investigação sobre o brincar livre e a formação sensível do professor, os fenômenos lúdicos têm sido objetos de estudos reconhecidos e abordados pelos campos científicos da psicologia social, da antropologia e da sociologia. Para o sociólogo e filósofo contemporâneo, Maffesoli (2010), a chave para compreender os fenômenos é a "investigação do sentido". Ele considera relevante a abertura da sensibilidade e, sobretudo, o despertar para as possibilidades da ética e da estética, onde "o jogo das paixões, a importância das emoções, a pregnância dos sonhos constituem a amálgama coletiva" (Maffesoli, 2010, p. 28). A brincadeira, a imaginação e as inter/intra-relações são reconhecidas por este teórico como compreensão da complexidade. Assim, as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinadas pelos seus hábitos, mas também como atores produtores de conhecimentos da infância e da cultura lúdica.

Neste sentido, o trabalho ora apresentado é parte de uma pesquisa de doutoramento, "Catadoras do Brincar: o olhar das professoras para/com o brincar livre de crianças do ensino fundamental I", que se encontra em desenvolvimento. Uma pesquisa qualitativa que tem por objetivo compreender os sentidos construídos por professoras do ensino fundamental para/com o brincar livre de crianças, mediante a experiência formativa articulada ao Projeto "Baú Brincante" [1], desenvolvido em uma escola da rede municipal em Jequié – Bahia/Brasil.

[1] Trata-se de uma Pesquisa interinstitucional realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - GEPEL, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob a coordenação da Professora Drª Cristina Maria D'Ávila Teixeira, em cooperação entre Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFBA e a Universidade Paris XIII, Sorbonne, envolvendo a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e a Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB.

Diante deste contexto, propomos, em termos de composição deste texto, algumas considerações analíticas a respeito do olhar atento das professoras sobre o brincar livre e a produção da cultura lúdica dos infantes do ensino fundamental I, possibilitando às mesmas, autonomia e criatividade. Inicialmente, tecemos uma breve exposição acerca do fenômeno brincar livre como experiência, amparado pela fenomenologia da imaginação em Maffesoli (2001; 2009; 2010) e baseado nas teorias do jogo na abordagem social-cultural (Sarmento, 2005, 2011; Brougère, 2006; Friedmann, 2013; Fortuna, 2010). A seguir, apresentamos o projeto Baú Brincante e o atelier - Catadoras do Brincar como dispositivos articulados de pesquisa-formação, para os sujeitos do estudo. Por fim, destacamos os resultados iniciais da pesquisa ainda em andamento para concluir.

1. O fenômeno brincar livre como produtor de cultura: experiência, performance e imaginação

A experiência do fenômeno lúdico, conforme Maffesoli (2001), se dá de forma global e profunda, apostando em um "paradigma estético", que indica o espírito de vibrar e sentir em comum, tendo as emoções como vetor social. Para o autor, "o jogo, em suas diversas manifestações, não é virtuoso nem pecador, ele é a expressão bruta ou refinada de um querer-viver fundamental, de um fluxo vital que nada devem à ética ou à lógica" (Maffesoli, 2001, p. 195). Por isto, o fenômeno da brincadeira infantil é complexo estando presente em todas as culturas, cada qual com suas especificidades.

Segundo Friedmann (2013, p.71), o lúdico é visto como um fenômeno (do latim *phaenomenom*), que significa "aparição, coisa que aparece". Fenômenos não são entidades reais ou eventos, mas objetos de atos intencionais, que apreendemos por meio da percepção. Ele é compreendido como tudo aquilo que pode ser observado na natureza. Nesse sentido, pela brincadeira livre, as crianças trazem em seu enredo a performance da realidade (matéria, natureza) recriadas metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência, constituindo-se como fenômeno vital da cultura que aparece ligada a linguagem, dando a elas sentido às ações.

Para Sarmento e Pinto (1997), ser criança tem variado conforme a sociedade e, muitas vezes, ganha diversas acepções numa mesma cultura, sendo diferente até de família para família. Compreendemos, assim, que, nas brincadeiras, ela experimenta múltiplas linguagens da vida; "já que a cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família, da cultura criada por cada criança, a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos" (Friedmann, 2013, p.63). Portanto, tais experiências e formas culturais não brotam espontaneamente, já que emergem num recíproco movimento das produções culturais dos adultos para as crianças e das criações geradas pelas crianças nas suas interações.

Vale destacarmos que as culturas da infância, não é reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas ou miniaturizadas. A criança, quando joga ou participa de uma brincadeira, não imita ou copia de forma simples e direta o mundo dos adultos. Ela o contesta, modifica, amplia e o transforma: enfim, ela cria ideias sobre esse mundo, revelando carências, interesses, desejos e experiências. Por desvelar uma atividade predominante da criança, a brincadeira torna-se o caminho na cultura à qual ela pertence que é denominada de "cultura lúdica" (Brougère, 2006).

Assim, o brincar livre – também conhecido como jogo espontâneo ou a brincadeira livre – aqui é compreendido em ser uma brincadeira espontânea e não dirigida, como uma experiência performance, que deixa fluir o espírito livre da criança

para interagir, imaginar, criar cenas das minúsculas situações da vida cotidiana. Ele é o *interjogo* – junção de *inter*, que vem do latim, que significa *entre*, e *jogo*, também do latim, *jocus*, que quer dizer *brincadeira*. Portanto, o termo designa tudo aquilo que se situa entre a experiência e o ato da brincadeira, manifestando a própria cultura nas performances do cotidiano.

As performances observadas nas brincadeiras resultam da simulação do "ritual da vida [...] o ato essencial que é o da troca, e que repousa antes de tudo no jogo e no fictício. [...] os exageros, remetem palavras como jogo em que a insignificância do conteúdo permite à existência concreta do Ser" (Maffesoli, 2001, p. 196-197). Trata-se da brincadeira que utiliza os elementos brutos da terra, "aqueles do universo da casa, da família, os que imitam a vida cultural, os que têm contato com a matéria e os de pés no chão, os que sugerem um enraizamento social" (Piorski, 2016, p.35). Observamos no brincar livre da criança, o prazer e a curiosidade de conhecer, a liberdade de experimentar, e ao mergulhar no interjogo, segundo Maffesoli, ela consegue:

> [...] no seu sentido pleno, responder aos elementos naturais que constituem o indivíduo e a comunidade em que ele se situa. É a isso que se pôde chamar de o concreto mais extremo [...]. O da vida de todo dia. O concreto é aquilo com o quê, em função do quê, pode-se crescer. Em seu sentido etimológico: cum crescere, crescer com (Maffesoli, 2010, p. 106).

Maffesoli (2010, p. 108) acrescenta que, "empiricamente, uma maneira vivida, no seio de uma simplíssima vida cotidiana" pode ampliar a visão de mundo do sujeito. Assim, podemos deduzir que a brincadeira é, para as crianças, "a expressão bruta ou refinada de um querer-viver fundamental" (Maffesoli, 2001, p. 195). Pela brincadeira livre, as crianças trazem, em seu enredo, a performance da realidade (matéria, natureza) recriadas metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência, constituindo-se como fenômeno vital da cultura ligada à linguagem, sendo considerada como atividade séria, como forma significante e como função social.

2. O Baú Brincante e o atelier Catadoras do Brincar: dispositivos articulados como meios da pesquisa formativa

Com o objetivo de compreender os sentidos construídos de professoras do 1º ao 3º ano do ensino fundamental dos nove anos, sobre o brincar livre das crianças, desenvolvemos um estudo qualitativo, embasado na pesquisa-ação com inspiração etnográfica (Macedo, 2006), ancorada na fenomenologia compreensiva de Maffesoli (2001, 2009,2010), tendo como dispositivos de formação o atelier biográfico (Delory-Momberger, 2006; D'Ávila, 2016) e articulado ao Projeto "Baú Brincante". O lócus do trabalho é uma escola da rede municipal de Jequié-Bahia/Brasil e os sujeitos são cinco professor/as de 1° ao 3º ano, que aderiram voluntariamente à proposta da pesquisa-formação atelier Catadoras do Brincar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, desenhou-se as seguintes etapas: 1) Contato inicial com o/as professor/as para participação na pesquisa; 2) Encontros com os professoras e crianças para instalação do "Baú Brincante"; 3) Observação e escuta das professoras sobre o brincar livre das crianças/uso "Baú Brincante"; 4) Atelier "Catadoras do Brincar"- Intercâmbio de narrativas de olhares e de escutas das professoras sobre o brincar livre das crianças, mediado com o Baú Brincante.

O ponto de partida da pesquisa se deu, após a instalação do "Baú Brincante", conforme Figura 01, que tem a forma de um armário, com quatro portas e medindo cerca de (2,0 (m) largura x 1,60 m de altura). No interior desse armário, tinha uma quantidade significativa de objetos não estruturados – compreendidos como artefatos lúdicos que dão suporte às brincadeiras das crianças, por serem objetos ou brinquedos fabricados por elas, enquanto brincam. São materiais descartados que foram reaproveitados como: baldes, bandejas, cordas, tubos, tecidos, papelão, aspirador de pó, teclado de computador, telefones e pneus para as crianças criarem suas brincadeiras espontâneas.

Figura 1. O Baú Brincante

Fonte: Pesquisadora (abr. 2017).

A realização do Projeto Baú Brincante aconteceu com os olhos e ouvidos atentos das professoras, que seguiram os seguintes caminhos: a) observação das crianças nas sessões de brincadeiras livres durante 40 minutos, uma vez na semana (quinta-feira), no pátio da escola, antes do recreio escolar; c) Observou o brincar livre das crianças do 1.º, 2.º e 3.º ano, acompanhando o uso dos objetos não estruturados que estavam no Baú Brincante.

O ateliê biográfico, intitulado "Catadores do Brincar", sustentado por estudiosos (Delory-Momberger, 2006; D'Ávila, 2016), como um dispositivo de experiências de formação, por relacionar as narrativas biográficas em projetos de ação profissional, se constituiu a partir de seis encontros, nos quais buscamos compreender o sentido e significado do brincar livre das crianças, no entendimento dos participantes da pesquisa, articulado com o dispositivo mediador Baú Brincante. Para tanto, o ateliê foi elaborado a partir dos princípios formativos e reflexivos, proposto por D'Ávila (2016, p.10), baseado numa didática do sensível, através de práticas narrativas lúdicas sensíveis, que são: a) sentir: escutar, ver, tocar, intuir; b) metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas; c) imaginar: permitir a visualização; d) criar: permitir o emergir de novas condutas. Desse modo, trabalhamos, metaforicamente, com a proposição dos cinco sentidos: olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar.

As professoras[1] - *Vida, Marina, Flor, Luz James e Amor* colaboraram com projeto Baú Brincante fazendo observações de suas turmas (registrando em seus diários

[1] Para manter a identidade das professoras e outras pessoas envolvidas e a integridade do trabalho não será apresentado os nomes originais.

e fotografando). Em sua maioria, possuem, formação em nível superior (Pedagogia e Letras) e algumas também, têm especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar.

3. Os achados iniciais da pesquisa

Durante os encontros de formação no atelier, foram propiciados momentos de aprendizagem coletiva, com atividades sensíveis e reflexivas para as professoras, neles foram utilizadas as fotografias ou vídeos captados durante a observação do Baú Brincante, como seus "Acervos de Cenas" (Fernández, 2002, p.44). Esses acervos são compreendidos como modos de operar o recordar, auxiliando o grupo na produção de narrativas.

No primeiro momento, analisamos junto com as professoras "o que vemos" - a partir da experiência do olhar atento e da escuta sensível sobre o brincar livre das crianças, utilizando os objetos não estruturados do baú. Nessa reflexão, pode-se perceber a subjetividade no centro de suas histórias, pois foram produzidas de forma especial, singular, ímpar e instigante, de cada uma das profissionais. Assim, das leituras dos acervos de cenas, juntamente com o diálogo sobre a "pauta do olhar" das cenas observadas pelas professoras durante o Baú Brincante, surgiram as seguintes categorias: a) a criança/aluno que olho e observo; b) o que o meu olhar captura quando observo as crianças brincando; c) a cultura das crianças nas brincadeiras.

3.1 A criança/aluno que olho e observo

Em muitos contextos escolares, percebemos a inexistência de espaços para brincadeiras livres de crianças do ensino fundamental, e, que ainda não conseguiu oferecer a elas um espaço social onde adquiram experiências culturais, lúdicas e científicas, além de valores e habilidades (Barbosa, 2007). Para as professoras Luz e Flor, o aluno é criança. Porém, ao verem as imagens de seus alunos brincando no Baú Brincante, perceberam que a criança quando brinca no baú, ela "*torna-se verdadeiramente uma criança",* como aponta a professora Luz:

> Sim, o aluno é criança. [...] Então, assim, o baú está trazendo algumas reflexões sobre quem é realmente a criança. O que observo é que, no baú, ele não é aluno, como é na sala de aula. Ele é diferente no baú. Eu acho que a criança é verdadeiramente criança ali no Baú. (Profª Luz)

Essa problemática, no que concerne à vida das crianças na escola de ensino fundamental, também é identificada em estudos de alguns autores, que sinalizam a existência da cristalização de um modo de ser criança no contexto escolar, por valorizarem mais a dimensão "aluno" do que em suas especificidades infantis e da cultura lúdica da criança. Conforme Sarmento (2011, p.588), "[...] de algum modo, perante a instituição, a criança "morre", enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz". Este modelo de ser aluno é incorporado pela própria condução dos educandos em suas relações com a organização escolar, com a cultura escolar, com os deveres e a relação formal com a aquisição dos conhecimentos.

Segundo a Professora Flor, na escola, a criança é "mais aluno", pelo tipo de sociedade que as pessoas vivem atualmente. Para ela, as crianças não se veem como crianças, ou, não querem ser vistas como crianças.

> A criança não se vê como criança, parte, também, do modelo de sociedade que estamos vivendo hoje. Elas, hoje, não querem ser vistas como criança. Infelizmente, acho que, essa emancipação da criança também não está ligada só pela questão da escola, mas de um modelo de sociedade que nós estamos vivendo. Ela não é vista pela sociedade como criança, não só pela questão do trabalho infantil; é a questão dessa propaganda que você vê na mídia. O conteúdo que se oferece na TV, na internet, hoje. Infelizmente é uma reprodução imposta pela mídia. [...] Eu ouço muito isso... Que as crianças de hoje não sabem brincar. Mas, eu acho que elas brincam. Não brincam como a gente brincou; mas, elas brincam. A criança sabe brincar. Eu acho que não se dá a possibilidade para a ela brincar (Profª Flor).

Conforme as falas da Professora Flor, é importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo, reproduzindo-a e sendo produzidas por ela. Para Brougère (2006, p. 63), "o brinquedo pode ser considerado uma mídia, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações reproduzidas pela sociedade que a cerca". Assim, uma maneira de a cultura interferir nos modos de brincar, é através da produção dos brinquedos em sua forma material.

3.2 O que o meu olhar captura quando observo as crianças brincando

Conforme Sutton- Smith (2017, p. 13), "a brincadeira é, majoritariamente, um atributo individual e uma forma de socialização, com isso, ela é uma fantasia coletiva que envolve também os adultos e que lhes permite o arrebatamento e a paixão". E foram com esses sentimentos, de êxtase e paixão, que levaram a professora Luz a fotografar.

> Eu registrei essa foto de Camila, porque eu fiquei apaixonada. Ela estava com esse salto alto, puxando a mala, com maior prazer. E essa mala tinha era é coisa, viu! (risos). Quando eu vi, eu perguntei: - Oh minha filha tá indo prá onde? Ela responde: - Estou indo para outros estados. [...] Ela estava de salto alto, com a mala cheia. Estou indo para outros Estados. Ela não sabe se estado, cidade, país tem diferença. Volta e meia ela diz que vai para algum lugar. Ela já ouviu essa palavra, estado. Na outra semana, ela colocou o salto vermelho, arrumou a mala e falou que iria para Paratinga, uma cidade do interior da Bahia. (Ateliê – 16/08/17-Profª Luz).

Afirma Maffesoli, que o "olhar significa também tomar conta de cuidar, de zelar. [...] Não ver através das lunetas ideológicas, de lentes deformantes, mas levar em conta aquilo que se dá a ver" (Maffesoli, 2009, p. 96). Daí a importância de aprender a contemplar e a reconhecer todos os sentimentos, pensamentos, sensações e intuições. Tais afirmações são também percebidas pela professora Luz, que ao ver as crianças brincarem livremente percebeu que vários sentidos foram mobilizados e envolvidos, ou seja, "*vai para além do olhar".*

> É uma mistura com os todos os órgãos dos sentidos. Ele mexe com todos os sentidos [...] Olhar mais subjetivo... Não somente do olhar dos olhos. Mas, olhar do coração. É além do olhar. Eu sempre tive esse cuidado de baixar. Para olhar na altura deles. Eu

> acho que o quanto mais houver essas discussões, com relação à sensibilidade, porque o olhar tem haver com a sensibilidade do outro. Então assim, quando a gente vê uma Natália ficar parada no meio daquela brincadeira. Você tá vendo ali, que pelo semblante dela, parece que ela até está curtindo. Mas, ela não consegue pela deficiência, entende? E a gente está de cá olhando Natália naquela situação e compreendendo. Às vezes sentindo até pena, mas, o que agente vai pensando, o que a gente pode fazer para essas crianças que tem deficiência? Então é assim, um sentimento que contagia não somente a mim e também a cuidadora dela, mas contagia a toda escola, com todo mundo. (Ateliê – 16/08/17-Profª Luz).

Conforme Fortuna, através do brincar "reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas, podem lastrear o combate do individualismo e o narcisismo tão abundantes de hoje" (Fortuna, 2010, p.103), reintegramo-nos ao sensível e ao senso de pertencimento igualitário. A brincadeira, na forma da livre improvisação, desenvolve nossa capacidade de lidar com o inesperado e um mundo em constante mutação.

3.3 A cultura das crianças nas brincadeiras

O ato de brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que se possa imaginar, desde a réplica e a simulação de um objeto, pessoa, evento ou lugar, até ações que não façam "sentido". Pois, "o motivo primordial da brincadeira é a performance estilizada de temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência, que envolvem as propensões da mente, do corpo e das células em formas de estimulação excitantes (Sutton-Smith, 2017, p.393-394). Em outras palavras, situações que se relacionam ao existencialismo cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que pode ser subjetivamente concebido.

> E o que todos estão falando é a vivência que eles trazem de casa. Porque a minha observação hoje é bem diferente de quando iniciou o projeto. No início eu não entendia quando via todos esses materiais recicláveis, de como que essas crianças iam brincar. Hoje, eu vejo com outros olhos. Na construção da casa eles reproduzem muito a casa deles. Tal móvel é assim, etc.. Wiliam mesmo estendeu um TNT no chão, e foi colocando os objetos. E eu sugerir para ele, que tirasse um jarro. E ele disse não, que era assim na casa dele. Então, eles trazem muita leitura de mundo, a vivencia deles, seja de casa, ou seja, da rua. (Atelier – 16/08/17-Profª Amor)

O brincar livre é a experimentação que enriquece o uso da linguagem, por oferecer à criança a oportunidade de expressar os próprios conceitos, ao atribuir outros sentidos a objetos que já trazem, em si e por si, significados originais. Conforme Brougére (2006), os objetos dão estrutura à ludicidade e vão sugerir interpretações, apropriações e direções para a experiência da brincadeira. "São esses brinquedos construídos não por artesãos ou designers, mas pelas mãos das próprias crianças" (Piorski, 2016, p.45.), que ampliam a curiosidade e o imaginário, quando elas utilizam objetos estruturados ou não, transformando-os em brincadeiras.

À Guisa de Conclusão

Os dados preliminares indicam a importância e as vantagens do brincar livre para a vida das crianças, pois é um vetor cultural que envolve a criatividade, a descoberta, a

inventividade e a autoria na produção da cultura lúdica. Nesse sentido, o brincar livre vem ao encontro das novas perspectivas pedagógicas por facilitar o *interjogo* do sentir e do pensar. Fonte de potência, ele conduz, pelo caminho da sensibilidade, do compartilhamento e da criatividade até alcançar a interculturalidade.

Apoiamos na constatação de que somente pelo observar e vivenciar a experiência lúdica da infância, o adulto pode sensibilizar o olhar e mobilizar-se para a valorização do brincar livre da criança como uma ação. É imperioso, portanto, que as escolas e profissionais da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental se deem conta da evidente relevância dos resultados pedagógicos observados nas brincadeiras espontâneas na infância.

Referências Bibliográficas

Barbosa, M.C.S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc***.,** *28*(100 – Especial),1059-1083. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br.

Brougère, G. (2006). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

D'Ávila, C.M. (2016). Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em Aberto***,** *29*(97), 5-7. https://doi.org/10.24109/2176-6673.

Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização*:* os ateliês biográficos de Projeto. *Educ. Pesqui. 32*(2), 359-371. https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011.

Fernández, A. (2002). *Psicopedagogia em psicodrama*: *morando no brincar.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Fortuna, T.R. (2010). Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: V. Oliveira, M. Solé, T. Fortuna. *Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar*. (p.101-123). Petrópolis: RJ: Vozes.

Friedmann, A. (2013). *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez.

Lopes, M. C.(2016). *Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância: um estudo*. Aveiro: Civitas Aveiro - Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313853101.

Maffesoli, M. (2001). *A conquista do presente***.** Natal (RN): Argos.

Maffesoli, M. (2009). *A república dos bons sentimentos***.** São Paulo: Iluminuras Itaú Cultura.

Maffesoli, M. (2010) *Saturação.*São Paulo: Iluminuras Itaú Cultural.

Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora.

Piorski, G.(2016). *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar***.** Rio de Janeiro: Editora Peirópolis.

Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1997). *As crianças - Contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*, *26*(91), 337-712.

Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, *6*(3), 581-602.

Sutton-Smith, B. (2017). *A ambiguidade da brincadeira*. Petrópolis, RJ: Vozes.

A reintrodução da língua portuguesa no sistema de educação em Timor-Leste: O lugar e papel dos professores e o conceito de ‘resistência’ em educação

Karin Indart
Universidade do Minho, Portugal
jkindart@yahoo.com.br
Manuel António Silva
Universidade do Minho, Portugal
masilva@ie.uminho.pt

Neste artigo procuramos demonstrar como a identidade profissional em Timor também está ligada à identidade linguística dos professores, principais responsáveis (no plano das práticas educativas) por reintroduzir a Língua Portuguesa no sistema de educação (e, por extensão, no País). Temos observado que estes docentes são geridos por administradores pertencentes a outro grupo linguístico e ensinam alunos identificados com um grupo distinto de ambos. Para tal análise utilizamos principalmente Giroux (1986), que é o primeiro autor a introduzir o conceito de ‘resistência’ em educação, mas também Dubar (1997), Bauman e May (2010), Morrow e Torres (1997), Apple e Buras (2008). Este texto é um dos produtos de uma pesquisa de doutoramento e centra-se na análise dos discursos de informantes privilegiados no domínio das políticas (ex-ministros e diretores do Ministério da Educação, ex-reitores e decanos da Universidade Nacional Timor Lorosa’e), ou seja, responsáveis por influenciar as políticas linguísticas e sua implementação. Após uma reflexão sobre o conceito de ‘resistência’ tal como nos é proposto por Giroux e uma análise aos discursos dos entrevistados, ousamos concluir que não existe ‘resistência’, no sentido político e sociológico, à Língua Portuguesa por parte dos professores. Não encontramos indícios suficientes nesses discursos que provem que a suposta oposição ou descontentamento com a língua é consciente, engajada politicamente e manifesta como luta contra uma putativa ‘língua de dominação’. Porém, a passividade em implementar a política de língua em sala de aula por parte dos professores pode indicar ‘assimilação’ da ideia de uma prática monolingue – apenas Tétum como língua escolar.

Palavras-chave: resistência em educação; política linguística; Língua Portuguesa em Timor-Leste

Introdução

Consideramos importante pensar nas consequências sociais e políticas da política de língua adotada na Constituição e Lei de Bases da Educação em Timor-Leste, e na expectativa de implementação da mesma por parte dos professores do sistema público. Por essa razão, analisamos se os professores preferem silenciar-se a manifestar-se para evitar os prejuízos sociais de sua expressão de descontentamento para com a oficialização da Língua Portuguesa ou a impossibilidade de ensinar com fluência a ou

através desta é confundida com uma resistência inconsciente à política em si. Bauman e May (2010, p. 46) afirmam que "esses processos não são sempre conscientes, nem há necessariamente alguma relação entre nossas intenções e o resultado de nossas ações. (...) Alternativamente, os grupos podem não perceber nossos esforços para imitar seus modos de conduta". A norma do uso oficial e instrucional da Língua Portuguesa é um modo de conduta definido para a sociedade em geral e para os professores em particular, mas quem o definiu não está presente na sala de aula. Ou seja, não está presente nos contextos de aplicação das políticas (as escolas) para perceber os esforços dispendidos pelos atores para a tornar uma prática exitosa. Citando Piaget, Dubar (1997, p. 23) argumenta que "a socialização contém em si uma dimensão repressiva: aqueles que transgridem abertamente as regras aceites devem ser punidos e é essencial que as sanções exercidas sejam proporcionais à gravidade dos crimes cometidos." À medida que as regras são interiorizadas pelo indivíduo, "é necessário apelar para a autonomia da vontade mais do que para o medo da repressão. A socialização torna-se, assim, cada vez mais voluntária". Essa situação pode ser observada quando comparadas as gerações educadas no período da ocupação e as que o estão sendo no pós-independência. Enquanto que os primeiros ainda sofrem sanções (mesmo que sejam apenas críticas ou repreensões verbais) por transgredirem as regras quando não implementam a Língua Portuguesa, os segundos, tanto professores mais jovens quanto estudantes, cada vez mais interiorizam a língua como regra do jogo para a construção do Estado timorense de um modo voluntário.

Para Bauman e May (2010) a socialização na fase adulta exige a atribuição de importância ao grupo a que se pretende pertencer, caso contrário não se terá interesse em seguir as normas estabelecidas por este grupo. Os professores que não querem pertencer ao grupo de referência que defende a Língua Portuguesa como língua oficial e de instrução poderiam optar pela negligência ou desprezo face às normas linguísticas nas escolas ou sendo passivos em implementar a língua em sala de aula. Essas são reações possíveis de 'resistência' à política. Também é necessário refletir sobre a liberdade de expressão ou decisão de quem resiste. Como a possibilidade de aprender português não é igual para todos, o poder de decidir utilizá-lo em sala de aula ou qualquer outro contexto onde ele é importante ou determinante não é igual para todos os cidadãos. E o mesmo podemos dizer dos professores. É preciso, então, questionar qual é a real possibilidade de expressão de resistência consciente e confessa destes atores, ou seja, qual é o grau de liberdade ou autonomia que os professores possuem para implementar as políticas de língua ou lhes resistir.

Segundo Morrow e Torres (1997, p. 292), "em parte, o termo resistência tem vindo a substituir o termo revolucionário num contexto histórico do qual a mobilização e os potenciais revolucionários estão virtualmente ausentes." As teorias da reprodução afirmam que educação pode ser usada como um instrumento de dominação em qualquer tipo de Estado, pois seja ele socialista, socialdemocrata, de inspiração liberal e neoliberal ou mesmo ditatorial, tem a escola como instrumento de controle e de reprodução social e cultural. O que a teoria da resistência trouxe de novo foi a análise social dos grupos ou indivíduos que não aceitam passivamente o controle e se recusam a reproduzir o que a escola lhes impõe. Os estudiosos da resistência passam a refletir como ela se manifesta ou como podemos reconhecê-la. Giroux (1986, p. 119), critica autores mais conotados com as teorias da reprodução cultural e social, porque em sua opinião, eles "relegam a ação humana a um modelo passivo de socialização e enfatizam exageradamente a dominação, ignorando as contradições e formas de resistência que também caracterizam os espaços sociais como a escola e o local de trabalho". Com isso, o autor quer dizer que tanto a reprodução quanto a resistência sempre coexistiram na escola: "O importante é

que as ideologias dominantes não são simplesmente transmitidas nas escolas, nem são praticadas no vazio. Pelo contrário, elas são frequentemente enfrentadas com resistência por parte de professores, alunos e pais" (Giroux, 1986, p. 125).

Os movimentos de resistência também não são homogéneos. Podem existir vários movimentos de oposição a uma determinada política educativa em simultâneo, como acontece com a política de línguas de instrução em Timor. Alguns 'resistem' à oficialização da Língua Portuguesa, outros questionam a validade do Tétum como língua de instrução em níveis mais elevados de ensino, outros defendem a continuidade do uso da Língua Indonésia ou o reforço da Língua Inglesa e ainda outros lutam pela valorização das línguas maternas e seu uso na alfabetização. As distintas identidades linguísticas em Timor-Leste podem ser consideradas como o contexto mais amplo para compreender as diferentes (o)posições existentes face à Língua Portuguesa em Timor-Leste.

Para Giroux só estamos perante comportamentos de *resistência* quando manifestamos o que ele designa por "intenções emancipatórias". Para ele "as categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a *intencionalidade*, a *consciência*, o *significado do senso comum* e a *natureza e o valor do comportamento não-discursivo*" (Giroux, 1986, p. 147). O autor ainda frisa que "a resistência precisa ser vista a partir de um ponto de partida teórico que associe a expressão do comportamento ao interesse que ele encarna". As relações sociais "precisam ser examinadas conforme são expressas dentro das culturas dominantes e subordinadas que caracterizam a vida escolar" (p. 150-151).

Exatamente neste ponto precisamos apresentar mais um elemento da complexidade da avaliação do eventual comportamento de *resistência* nas escolas timorenses: quais são as culturas dominantes e as subordinadas na sala de aula? Quando observamos a contrariedade dos professores em implementar a Língua Portuguesa, podemos concluir que o Ministério de Educação impõe a cultura (língua) dominante aos professores e, portanto, estes são subordinados. Mas quando observamos os professores insistindo em ainda ensinar os alunos pós-independência em Língua Indonésia, sabendo que estes alunos quase nada compreendem dela e nenhuma identidade têm para com ela, passam os professores ao papel de determinar a cultura (língua) dominante e os alunos passam a ser os subordinados. A verdade é que existem níveis diferentes de dominação e subordinação em todo o contexto escolar e pode ser facilmente observado, por causa da marca clara de gerações linguísticas, sendo a escolha do uso de língua uma marca evidente de quem domina e quem se subordina em cada nível. É certo indagar a qual interesse emancipatório deveríamos dar mais atenção – dos professores ou dos alunos – pois se os professores resistem ao Ministério da Educação, os alunos já acomodados à nova política de língua, resistem aos professores e à sua resistência em não utilizar as línguas de instrução constantes na Lei de Bases da Educação. "Tanto professores como alunos demostram formas de resistência no contexto da hegemonia cultural" (Giroux, 1986, p. 260).

Outro tema de relevância para compreender a dinâmica entre a escola e as políticas de educação é como estas últimas são implementadas em sala de aula. Para Apple e Buras (p. 33), não são apenas as coletividades dominantes que influenciam a produção e circulação de conhecimento escolar, as coletividades subalternas também o fazem. Portanto, para analisar a política de língua em Timor-Leste é necessário entender tanto a visão periférica das escolas e professores, quanto a visão do Estado central traduzida nas políticas oficiais. Além disso, os autores afirmam que "muitas vezes ignoramos o facto de que o *status* subalterno é cada vez mais reivindicado por um número

crescente de grupos, alguns dos quais podem ocupar posições dominantes e subalternas" (p. 37). Raramente um indivíduo ou um grupo é só uma ou outra coisa.

A Resistência dos Professores no Discurso dos Gestores

Resistência

Ligado ao título deste artigo, a expressão mais pertinente no discurso dos entrevistados é *resistência.* A ocorrência do substantivo resistência ou do verbo resistir é muito superior a outras expressões similares de descontentamento ou oposição e somam um número de 34 vezes. A resistência dos professores à política de língua na educação tem vários aspectos diferentes, como veremos a seguir. O objetivo principal é analisar as ideias que os gestores políticos da educação formulam sobre os professores e suas reações à política de implementação da Língua Portuguesa para analisarmos se existem, de facto, algumas características nas atitudes (reais ou imaginadas pelos entrevistados) dos professores que realmente possam ser consideradas como *resistência* (no sentido político e sociológico), ou seja, se há aspetos emancipatórios ou de luta contra uma certa forma de cultura dominante.

E1 acredita que a resistência dos professores não é à Língua Portuguesa e sim a outros fatores não linguísticos, nomeadamente socioculturais e políticos, sem, contudo, os explicitar. Justifica sua resposta no facto da decisão de oficializar a Língua Portuguesa ter sido da iniciativa do Estado e uma aspiração do povo. A questão é que a oficialização de determinada língua é um aspecto político. E1 admite existir uma minoria de professores que resistem à Língua Portuguesa. Para ele a razão principal é a falta de domínio da língua que se tornou oficial e a falta de conhecimento do modo democrático como se tomou essa decisão. Ele mostra, quando refere a resistência às línguas maternas na educação, que sempre haverá grupos descontentes com as políticas linguísticas, quaisquer elas sejam, mas que essas tendências são passageiras. Existem estratégias do Ministério da Educação para diminuir a resistência dos professores. O exemplo dado é a lecionação obrigatória do currículo em Língua Portuguesa. Mas a esperança de conquistar o apoio e a simpatia por esta língua vem dos alunos e não dos professores. Os primeiros ainda não dominam a língua, mas já estão identificados com a política linguística e sua significação. Nas palavras do entrevistado, *os alunos (...) mesmo que não falem efetivamente o português, já vão com o português. Já vão com o português* significa que já estão convencidos das razões pelas quais a devem aprender. Neste discurso encontramos evidências acerca da existência de uma minoria que luta contra o Ministério de Educação e contra a decisão da opção pela Língua Portuguesa como língua de instrução. Neste caso, estamos perante uma atitude de *resistência,* pois ela traduz uma oposição a algo e também opção por uma alternativa (que pode variar nos diversos grupos resistentes).

Por sua vez, E2 afirma que a resistência dos professores jovens está diretamente associada à língua indonésia, única língua que esses professores dominam tecnicamente para ensinar seus alunos. A nova política não contava com um número suficiente de professores capazes de a executar. Isso significa que o desagrado com a decisão política aconteceu devido à impossibilidade evidente de poderem implementá-la na prática docente. Porém, apesar da dificuldade de ensino colocada pela mudança de língua instrucional imposta aos professores, E6 declara que a juventude pós-independência tem muito mais interesse, facilidade e motivação para aprender a Língua Portuguesa que seus

professores universitários. Não há rejeição da língua nesta faixa etária dentro da UNTL, segundo o entrevistado. O domínio da língua só não é mais generalizado porque esses alunos não tiveram mais oportunidades para a aprender.

E4 vai buscar motivos no passado para explicar a resistência à oficialização da Língua Portuguesa, que vem desde os acontecimentos de 74-75, quando o movimento de independência floresceu em Timor-Leste. Para este entrevistado a oposição partidária inicial de 75 já não existia quando, em 2002, foi aprovada a Constituição. E4 considera que essa resistência inicial está em declínio porque as motivações presentes mudaram. No passado, o combate contra a língua significava uma disputa pela independência e descolonização em relação ao Estado português e, por isso, E4 justifica o desgosto com a Língua Portuguesa em específico. Quando o inimigo da independência mudou, mudou também a língua a ser contestada e emergiu a língua como instrumento de contestação. Isso significa que em 74-75 havia realmente uma luta contra a dominação, ou seja, a contrariedade em relação à língua tinha uma dimensão emancipatória. Porém, E4 deixa claro que não acredita que hoje os professores descontentes tenham algum engajamento político significativo e consciente como no passado. Porém, E4 considera a resistência dos professores da UNTL uma resistência política, que não leva em conta que no plano político a decisão foi discutida e analisada durante anos, mas no plano prático tema a atenuante de ter sido repentina demais para ser cumprida.

E7 também julga que, em sua administração, a aprendizagem gradativa da língua por parte de altos funcionários públicos amenizou a resistência à Língua Portuguesa de forma geral no Ministério da Educação. A resistência à língua dentro do quadro de funcionários diretamente responsáveis pela implementação das políticas a nível nacional seria um impedimento enorme para que a política fosse aceite nos níveis mais básicos. A luta contra o conteúdo definido politicamente, neste sentido, não vinha da base ou do povo, e sim de dentro do grupo que detém o poder de decisão no executivo. Chamamos a atenção para esse particular, pois pode haver um deslocamento de responsabilização pelos insucessos da política: em vez dos atuais gestores admitirem que são eles mesmos que se opõem à língua, justificam sua divergência acusando os professores de serem resistentes à política.

Para E8 a maioria dos professores quer aprender a Língua Portuguesa e não se opõe à política. O número de professores ainda resistentes em aprender a Língua Portuguesa são uma pequena minoria. A resistência de professores mais jovens tem dois motivos distintos: gostariam que outras línguas, as quais dominam melhor, tivessem maior reconhecimento oficial e outros apenas resistem por insegurança e medo de perder o emprego como professores por não dominarem a Língua Portuguesa.

Os professores do bacharelato não rejeitaram a política de língua do Ministério porque muitos já sabiam Língua Portuguesa desde o tempo colonial, diz E9. Esses eram na maioria professores de língua nas escolas. Os professores de outras matérias tinham menor interesse na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas não resistiram ao processo. Inicialmente, o Instituto de Formação Contínua de Professores observou um grande progresso nos professores que frequentavam ações de formação no domínio. Progresso este que não se limitava à questão da língua, mas ao conteúdo técnico, à didática e à vocação docente. Para esta entrevistada, a resistência de professores à Língua Portuguesa só é encontrada naqueles que foram estudar em países anglófonos, ou seja, a resistência não tem característica de luta popular em sentido amplo, mas é típica de certos grupos.

E12 identifica uma resistência passiva à Língua Portuguesa por parte de professores do secundário, porque quando há ações de formação muitos simplesmente não participam. Mas esse grupo é pequeno e por isso não preocupante. Nos parece que,

apesar de passiva, esta resistência seja proposital e, portanto, consciente. Como não querem opor-se frontalmente às formações, estes professores se ausentam dos espaços onde a língua é estudada. Um ato de protesto silencioso e discreto, mas que incomoda mais que uma manifestação ruidosa para o gestor dessas ações de formação. Apesar do descaso dos professores constranger os gestores, E12 afirma não ser possível agradar à totalidade dos professores no domínio das políticas de formação e de língua, então, antes privilegiar os interesses da maioria da classe docente do que se preocupar em demasia com uns poucos desgostosos, afinal a democracia "ouve" a todos, mas decide pela maioria. A solução encontrada por E12 é a promoção de funcionários resistentes por outros méritos, que não a língua, para amenizar a oposição à língua oficial, pois diminui a pressão pela aprendizagem da mesma. Este entrevistado revela um discurso bastante preocupado com estratégias de promoção para evitar constrangimentos e coerção social.

Para E13 não houve resistência aos cursos de Língua Portuguesa na universidade por parte dos professores. Se estes não participaram nos cursos foi por falta de tempo e organização de horários, ou seja, não são contra, mas também não privilegiam a política linguística da instituição.

Os entrevistados, por vezes, relevam outros fatores na educação que causam *resistência*. O mais citado é a resistência à formação. Alguns professores da UNTL não quiseram estudar em Portugal ou Brasil – política da universidade - e preferiram ir para a Indonésia, o que significa a não aprendizagem da língua de ensino adotada pela universidade. Para E10 isso representa mais uma resistência passiva do que um protesto a uma política de língua. Os poucos que não concordaram ir para países lusófonos tiveram que financiar seus estudos de forma privada ou recorrer diretamente ao Ministério da Educação. Porém, houve uma movimentação voluntária dos professores da UNTL para irem a países lusófonos para continuar seus estudos e aprender a Língua Portuguesa. Os professores que insistiram na Língua Indonésia e nos estudos nesta língua receberam o apoio do Ministério da Educação, mas não puderam voltar a lecionar na Faculdade de Educação e tiveram seus salários cortados. Assim, observamos uma tentativa válida e bem acolhida de promoção da política de língua ao enviar os seus professores a países lusófonos. A minoria que frontalmente se opôs, porém, sofreu sansões duplas: corte de salário e o desligamento permanente com a faculdade – um mecanismo claramente coercivo. O que importa notar é que a sanção só aconteceu depois da maioria já ter se acomodado à política vigente.

E5 traz uma visão completamente diferente de *resistência*. É um aspecto positivo de sobrevivência de ideias políticas, tal como o que em Timor-Leste se chama de resistência: luta armada de guerrilha pela independência do país. Para ele foi a Língua Portuguesa quem resistiu a todos os ataques. É ela a resistente, não a oposição. Mesmo com um quadro de 50% de professores que não dominam a Língua Portuguesa o ensino recorrente não encontra objeção à língua. A Língua Portuguesa venceu a luta pela oficialização, tal qual os guerrilheiros venceram a luta pela independência. Resistência aqui é usada com significado positivo de perseverança política. Fica evidente que E5 considera a luta a favor da Língua Portuguesa uma luta contra-hegemónica no plano internacional. O poder dominante que precisa ser combatido nesta perspectiva é o da Língua Indonésia e, eventualmente, o da língua inglesa.

Manifestação e Protesto

Outro indício de resistência consciente e articulada seria a presença de manifestações e protestos públicos. Assim sendo, essa foi uma das questões levantadas nas entrevistas. A expressão *manifestação* foi encontrada três vezes em dois discursos (E1, E7) e a expressão *protesto* sete vezes em três discursos (E4, E12, E14). Poderíamos nos interrogar se em Timor o "povo" tem voz ativa, se tem coragem de se manifestar contra políticas e governos. Na hipótese de que não haja disposição para se expor a represálias, poderíamos concluir que não existem manifestações por falta de intrepidez, mas esse não foi (nem é) o caso de Timor. Os leste timorenses têm um histórico recente de protestos públicos contra a ocupação da Indonésia, mesmo que tais protestos custassem a vida de muitos manifestantes. Também na pós-independência ocorreram várias manifestações no novo país, sendo muitas dessas demonstrações contra políticas do Ministério da Educação e a sua ocorrência foi explicitamente admitida pelos entrevistados.

Existem outros fatores, não ligados à Língua Portuguesa, que inquietam a classe de professores e provocam manifestações, diz E1. Essas manifestações são aproveitadas como argumento contra a Língua Portuguesa por aqueles que politizam a questão de língua instrucional, como se o único motivo de descontentamento com a educação no país tivesse a fonte na oficialização da Língua Portuguesa. E4 afirma que os protestos de professores em 2012 ocorreram por questões financeiras. A falta de leis orçamentárias no Ministério de Educação para as formações provocou muitas dúvidas acerca do uso do dinheiro para esse destino. As dúvidas geraram o protesto. Também E12 confirma que os protestos mais recentes têm relação com a gestão financeira não transparente do Ministério de Educação. Existe também uma falha de gestão de recursos humanos, pois não há conexão entre os manuais e os formadores e mesmo a língua a ser utilizada nas formações. A crítica de E12 é contra o próprio Ministério que realiza formações apenas para executar programas e orçamento, mas não existem objetivos, planos e critérios estabelecidos para tal. O intrigante do discurso de E12 é mencionar que essa falta de coordenação pode ser intencional para boicotar o sistema quando afirma que *alguns querem fazer isso conscientes para impedir*. Já os restantes não coordenam por ignorância e estes são *inocentes* para E12. O boicote vem dos gestores e não dos professores e mais uma vez indica como o conflito existente na educação tem vários níveis e não é honesto atribuí-los sempre e exclusivamente aos professores.

E7 afirma que os professores se manifestaram abertamente contra a formação intensiva em Língua Portuguesa no terceiro governo. Os responsáveis pela educação deixaram claro que em outros ministérios públicos seria aceitável não dominar a língua instrucional, mas não seria tolerável tal atitude para os professores, que são os responsáveis diretos por implementar a política de língua do Estado. E7 defende que o grande problema do sistema de educação são os professores recrutados em regime de emergência, que já não querem fazer formação em Língua Portuguesa porque já têm seu emprego garantido. Quando os novos graduados chegam ao sistema com um relativo domínio da língua os primeiros sentem-se ameaçados, porque não têm os critérios mínimos estabelecidos pelo regime de carreira e manifestam-se contra a língua e a formação. A questão levantada por E7 é que lhes falta também conhecimentos de conteúdo disciplinar e de didática. Porém, estes professores sentem-se desvalorizados e marginalizados, pois no momento de maior necessidade voluntariaram-se para trabalhar no sistema e agora não admitem ser descartados. Na visão de E7 as manifestações contra a formação foram amenizadas depois que os professores passaram a entender o propósito

destas formações e também a necessidade de participarem nelas de modo a dar cumprimento ao estabelecido no regime de carreira. A manifestação contra as formações tem características de resistência consciente, porém as razões de descontentamento são bastante egoístas, pois a política de qualificação docente exigiria um comprometimento dos professores em favor do bom funcionamento do sistema, pois tratava-se de uma qualificação em língua, conteúdo técnico e pedagógico. O que estava em jogo era a manutenção dos seus empregos e não as melhorias necessárias para o ensino-aprendizagem, portanto, tal protesto nada tem de emancipatório e democrático, mas sim reacionário e conservador.

E14 refere uma manifestação violenta contra o Ministério de Educação em 2006. A entrevistada alega que a Igreja Católica interferiu nas políticas de educação em 2005-2006 protestando contra a proposta da retirada da obrigatoriedade do ensino religioso católico no currículo oficial. Estes protestos não tinham nenhuma relação com a oficialização da língua.

Questionado sobre algum protesto específico contra a oficialização da Língua Portuguesa, E12 atesta que não presenciou nenhuma demonstração aberta contra a língua entre os professores do ensino secundário – grupo de professores com menor domínio de Língua Portuguesa. O que ele acredita que acontece entre esse grupo de professores é a indiferença quanto à importância da Língua Portuguesa para o sistema de educação. Como o grupo indiferente é muito pequeno não é visto como uma ameaça pelo Ministério de Educação. Num sistema democrático não se justificam mudanças na Constituição por causa da opinião de uma minoria.

A completa inexistência de manifestações públicas organizadas contra a Língua Portuguesa é intrigante e reveladora, pois observa-se nos discursos analisados que não há grandes impedimentos para manifestações no país e mesmo que os professores fossem constrangidos a silenciar-se não o fizeram por outros vários motivos de desaprovação face ao Ministério de Educação. Se existe, de facto, resistência contra a Língua Portuguesa como língua de instrução, porque ela não se manifesta de forma clara e pública?

Conclusão

Após análise teórica sobre resistência e análise do discurso dos entrevistados ousamos concluir que não existe resistência real à Língua Portuguesa por parte dos professores. Não encontramos indícios suficientes que provem que a suposta oposição ou descontentamento com a língua é consciente, engajada politicamente e manifesta como luta contra língua de dominação. A julgar pela manifestação pública nula podemos atestar que, mesmo com a aparente indiferença ou contragosto de parte minoritária da classe docente, há uma lenta acomodação (adesão) à política de língua. Porém, isto não implica, necessariamente, o domínio real da Língua Portuguesa pela generalidade dos professores, apenas mostra o quanto se sentem conformados com a situação. Ao invés de resistência, pudemos constatar uma exagerada responsabilização da classe docente por parte dos gestores para com os insucessos dos programas de reintrodução da Língua Portuguesa. Essa responsabilização, porém, desconsidera o insuficiente acesso à língua oficial que o próprio sistema de educação oferece aos professores.

Referências Bibliográficas

Apple, M. W., & Buras, K. L. (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. São Paulo: Editora ARTMED.

Bauman, Z., & May, T. (2010). *Aprendendo a pensar com a sociologia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora.

Giroux, H. A. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ensino da língua e cidadania: uma proposta sociointeracionista para o estudo de adjetivos

Izabela de Almeida Alves Jangoux
Universidade Federal do Pará, Brasil
haberiza@gmail.com

O ensino da língua deve ser visto como um exercício de cidadania por todos os sujeitos atuantes neste processo, tal posicionamento vem sendo defendido pela professora Irandé Antunes em obras como "LÍNGUA, TEXTO e ENSINO: OUTRA ESCOLA POSSÍVEL", na qual ela afirma ser necessário o envolvimento da sociedade para que as aulas de Língua Portuguesa extrapolem os "muros" da escola e tornem-se um espaço-tempo no qual os envolvidos sejam convidados à reflexão acerca dos fenômenos estudados. Assim, este trabalho tem como objetivo a proposição de uma sequência didática direcionada a estudantes adolescentes (11º ciclo, em Portugal e 1º ano do Ensino Médio no Brasil) para o estudo de adjetivos a partir da análise das sequências descritivas presentes em diários de viagens escritos entre os séculos XVI e XIX e em blogs de viagem, pós anos 2000. Desta forma, vislumbra-se, dialogar as teorias gramaticais aos contextos linguísticos que permeiam a produção destes gêneros, bem como ideologias, contextos históricos e sociais, os sistemas de comunicação, as linguagens e tecnologias envolvidas, o que possibilitará ao discente uma participação atuante no processo de estudo da língua, a partir da reflexão dos usos dos adjetivos nos diferentes momentos. Acredita-se, com esta apresentação, colaborar com a integração teoria x prática, elucidada por Irandé Antunes, dentro de proposta sociointeracionista de ensino da Língua Portuguesa.
Para compor o cerne da base teórica desta comunicação, além das publicações da professora Irandé Antunes, recorre-se a Vygotsky e Todorov.

Palavras-chave: língua; gênero; cidadania

1. Ensino da língua: um exercício de cidadania.

Toda fala referente ao ensino da língua portuguesa precisa ser cuidadosa, visto que temos um bom montante de estudiosos debruçados em ramificações desta célula. São diversas abordagens, contextos, desdobramentos da língua-raiz, a vinda de Portugal. Mais do que isso, a diversidade de sujeitos-sociais/organizações que "recebem" e "sofrem" as consequências da forma como tratamos a língua, dentre os quais o ensino escolar, precisa ser levada em consideração.

O que ensinamos? Para quem ensinamos? Quem ensina?

Este artigo nasceu de uma sequência didática aplicada a turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré de Belém-PA, Brasil, no ano de 2017. Falávamos sobre sequências textuais nos gêneros narrativos, quando abrilhantaram-se os adjetivos que compunham as sequências descritivas presentes em dois textos específicos: diário de viagem de Hans Standen e alguns blogs de viagem recentes.

Em seguida outros textos dos referidos gêneros – diários de viagem escritos entre os séculos 16 e 18 e os blogs de viagem contemporâneos – foram investigados de forma a observarem-se os adjetivos utilizados e, principalmente: como eles eram utilizados. Atrelar o uso/escolha de uma classe gramatical às tecnologias da linguagem de cada contexto, às materialidades, bem como a situacionalidade, informatividade e intencionalidade, de fato, nos trouxe uma interessante reflexão.

Sobre a questão do ensino da língua e a integração com as realidades em que ela está inserida, Pilatti (2017) conclui que

> Em síntese, o estudo da língua descontextualizado da própria lógica gramatical passa a ser nada mais que o estudo de um conjunto de regras desconexas. Essa forma de ensino torna inviável a compreensão da característica mais básica das línguas humanas: sua organização como um sistema (p. 31).

Eu sei o que ensinar, mas como ensinar?- é um questionamento presente na fala de muitos professores brasileiros. As propostas são muitas, as mais modernas comungam bastante com a teoria sociointeracionista de Vygostisky, que compreende o desenvolvimento humano relacionado às atividades socioculturais. A linguagem, como aba do desenvolvimento individual também se perpetua a partir das situações de experiência socioculturais, agindo e sofrendo as ações do meio.

Dentro dessa perspectiva, a proposta a ser apresentada não pretende ter o papel de uma bula de remédio, mas utilizar questionamentos e desafios como mola propulsora, colaborando para o que, popularmente, se chama no Brasil de "pulo do gato", isto é, o avanço nos estudos aliados à prática do ensino da língua, visando o público-alvo, ou seja, os estudantes, como seres em formação e o público-atuante, refiro-me aos professores, como agentes sociais, formadores de cidadãos esclarecidos das questões linguísticas, ao menos as que dizem respeito à sua língua mãe. Em resumo, temos aqui mais um registro de uma oportunidade de ensinar Língua Portuguesa de forma reflexiva e participativa.

Para começarmos, precisamos pensar em quem ensina, ou seja, nos professores. Que condições gerais temos nós, que estamos "teoricamente" a frente do processo de ensino-aprendizagem escolar, para assumirmos de fato as guias desta mudança de fato? De maneira bastante assertiva, Antunes (2009) lista que os professores precisam ter: 1) consciência "das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas"; 2) serem proficientes nas questões que permeiam a construção e composição de um texto, bem como as implicações lexicais, gramaticais e discursivas para elevarem o ensino da língua ao patamar de diálogos, discussões, debates construtores e não meramente "normativos", "prescritores" de "doses alopáticas" do resoluto de regras insulares e descontextualizadas, que nada parecem ter a ver com a experiência do utente linguístico. Língua é experiência, desdobramento que caminha junto com a cultura, sociedade e pensamento humano.

Desta forma, partiremos da compreensão de língua como uma *atividade funcional* (Antunes, 2009), a qual está *a serviço das pessoas e dos propósitos interativos reais*. Ideia ainda pouco assimilada visto um amontoado de práticas pedagógicas que assumem a língua como patrimônio imóvel, intocado: "insípido, inodoro, incolor", do qual o utente é colocado como mero coadjuvante.

Assumir a língua como atividade funcional é compreender a existência da inter-ação com o falante-ouvinte (produtor-receptor), reconhecendo a sociedade, a história e a cultura como elementos atuantes e ativos no processo "evolutivo" da língua.

Parafraseando Wachowicz (2012) texto é *produto social, "*é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos; é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantém ou subvertem suas estruturas sociais".

Bem como Antunes, Wachowicz considera a produção linguística como fruto do movimento humano através de suas composições e aglomerações organizacionais ao longo dos tempos.

As duas autoras pautam-se na perspectiva socionteracionista sobre linguagem, bem seu olha especial para os gêneros textuais, os quais Wachowicz (2012) trata como "instrumento de interação social", pois considera que os mecanismos que compõem suas estruturas dependem diretamente das situações, as quais delimitam as escolhas lexicais, estilísticas, argumentativas feitas pelo sujeito-autor. Aliás, tais escolhas pautam-se na intencionalidade que se quer diante do público-alvo.

1.1. O lugar do gênero

Historicamente compreende-se a retórica, com ela, as bases do que se entende hoje por gênero textual. Aponta-nos Wachowicz (2012)

> O ato retórico surgiu para dar conta das organizações sociais das cidades gregas da antiguidade. As relações sociais eram batizadas por julgamentos sobre os indivíduos, que não tinham advogados para defende-los- claro! Logo, os cidadãos eram levados a atos de oratória para convencer um auditório de sua inocência ou, de outro lado, eram levados a arguir contra um outro cidadão. Esse auditório era composto de três tipos de ouvintes: 1) o povo em geral; 2) a Assembleias – responsável pelas leis; 3) e os juízes- responsáveis pelo próprio julgamento. O discurso, ou segmento dele, dependa do tipo de auditório a quem o orador se dirigia. Daí surgiram, no frutífero pensamento clássico, os primeiros gêneros do discurso, paralelamente aos gêneros literários: o gênero epidíctico (voltado ao povo), o gênero deliberativo (voltado à Assembleia) e o gênero judiciário (voltado aos juízes) (p. 28).

Assim, compreendemos que a necessidade do gênero diz respeito ao público, ou seja, na combinação do propósito existente no que se quer dizer com tudo o que circunda quem se quer atingir. Texto é propósito. A língua, como já vimos, está a serviço deste propósito. Gênero é instrumento.

Associemos, pois, a esta discussão a evolução do estudo do gênero. Todorov (1976) é catedrático ao definir que "a new genre is always the transformation of one or several old genres: by inversion, by displacement, by combination" (p.161). O que nos leva a compreender que, assim como o estudo da língua, o estudo dos gêneros não pode atuar de maneira estática, ou seja, desconsiderando as transformações causadas, neste caso específico, pelas tecnologias da linguagem, bem como as materialidades literárias e mudanças de suportes. É importante perceber que há um movimento constante de transformação, expansão, trocas, desdobramentos. Assim como trouxemos antes, ao olhar para os estudos gramaticais, a necessidade de se considerar os contextos, as situações, o gênero não é imultável, ele se recondiciona de acordo com diferentes circunspectos aos quais se insere.

Transformação é a palavra chave da ideia aqui ocorrida, assumindo que educar é estar a par de todos esses processos, para que se possa dar conta da preparação de indivíduos que participam e coparticipam destas transformações. A escola enquanto instituição precisa fomentar o conhecimento a respeito desta relação e tornar viável aos estudantes os variados usos da língua e do texto.

Em síntese: falar de língua é falar de texto, falar de texto é falar de gêneros: falar de língua, texto e gênero é reconhecer as ações dos contextos sobre tais elementos. Essa relação acontece, como já vimos até aqui, de forma natural e harmônica.

Como processar, então, o ensino da Língua Portuguesa? Como antes dito, há muitas dúvidas entre os professores brasileiros, principalmente no que tange ao ensinar ou não aspectos gramaticais. Sabemos da importância do ensino das regras, afinal, lidamos com a variação formal da língua nos ambientes acadêmicos. Entretanto, sabemos, também, que há uma grande falha na formação de produtores e leitores de texto. A sugestão aqui é ensinar a regra, porém considerando o uso, ou melhor, os usos da língua em seus variados contextos, gêneros.

Fazendo uma analogia do que vivemos até hoje, é como se estivéssemos tentando compreender o fenômeno do desprender de uma folha da árvore, desconsiderando os processos naturais de oxidação, as estações do ano, as mudanças climáticas, os produtos químicos despejados no solo, as substâncias presentes na água da chuva...enfim! Tratar os aspectos gramaticais da língua sem observá-los em interação com o universo de possibilidades que os permeiam e rodeiam é causar a velha frustração, a qual muitos professores vivenciaram, de pensar-se um ignorante na língua mater, por não compreender os fenômenos ditados e reunidos em um livro, como se aquilo fosse uma verdade absoluta.

Ainda trazendo a fala de Todorov (1976) podemos assimilar que ao falar de "diários", por exemplo, precisamos dar espaço à leitura de diversos diários (íntimo, fictício, de viagens etc), bem como compreender a linguagem (ou linguagens) utilizada (ou "as") em cada exemplo, somente assim validar-se-á a importância do substantivo concreto ou abstrato, dos adjetivos avaliadores ou descritores, dos demais grupos das classes gramaticais e/ou funções sintáticas exercidas por elas.

Penso realmente que ao descortinar os estudos de língua para a sociedade, é possível oferecer um real empoderamento diante de um infinito de possibilidades. Instrumentalizar a sociedade promovendo a reflexão linguística, para que ela construa um pensamento crítico, tendo postura política e ativa diante dos movimentos sociais aos quais ela faz parte.

Muitos de nós fomos alunos de uma gramática prescritiva, desdobramento de uma educação baseada na memorização como forma única de aprendizagem. Tome um punhado de regras e decore; apanhe uma tabela com contas simples de multiplicação e decore; anote datas e acontecimentos históricos e memorize tudo.

Entretanto, mesmo em 2018 temos imensos contrastes e conflitos em relação ao ensino da língua. As escolas, de forma geral, buscam a aprendizagem ativa da gramática, partindo, quase sempre, da perspectiva sóciointeracionista de Vigostsky, entretanto, ainda há muros a serem derrubados.

A seguir apresento uma sequência didática na qual os adjetivos são estudados a partir de outro aspecto: a produção do discurso. Que habilidades colaboram para que a intencionalidade, informatividade e sistematização do texto ocorra em acordo com o desejo de seu produtor? Para tanto, precisaremos partir de nossos conhecimentos sobre gênero, discurso, gramática ativa e compreender um pouco do lugar ocupado pela sequência descritiva nos textos, para, assim, chegarmos ao cerne de nossa observação: os adjetivos.

2. ADJETIVOS: descrição ou avaliação?

Antes de mais nada, precisamos compreender que o estudo de gêneros no ambiente escolar requer um conhecimento, ou melhor, reconhecimento das sequências

textuais que auxiliam na construção do sentido do texto. Sobre o tema, encontramos dentre as orientações dos PCNs (1998)

> As sequências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa descritiva, argumentativa, expositiva, conversacional. (p. 21).

Sendo assim, a inserção dos estudos dos gêneros na sala de aula envolve uma série de conhecimentos atrelados aos próprios textos, o que valida uma aprendizagem espiral, isto é, que rodeiam temáticas entrelaçadas entre sí, compartilhadas em um mesmo texto.

Costuma-se compreender o estudo das narrativas apenas como a sequência narrativa, enumerativa, organizadora de ações. Entretanto, como foi dito antes, a sequência descritiva está muito presente na construção de uma narração, justamente por dar suporte. Lembremo-nos, pois, que todo discurso é INTENCIONAL, de maneira que os aspectos linguísticos envolvidos trabalham para a concretização deste objetivo. Para todas as situações de interação existe uma ROTINA DISCURSIVA, que consiste em estratégias próprias e apropriadas a cada contexto de interação verbal.

Quando falamos sobre adjetivos, aprendemos que tal classe gramatical diz respeito a palavras que conferem características aos substantivos. Assim, decoramos tal conceito e o aplicamos quando nos é conveniente. Entretanto, nem sempre se fala sobre a influência que há nas escolhas feitas dos adjetivos que usamos em determinados contextos. O uso, por exemplo, da palavra “primitivo” associada ao substantivo “povo” pode conter uma ideologia colonialista sob determinado ponto de vista, bem como uma avaliação, afinal, “ser primitivo” agrega inúmeras informações ideológicas que, associadas às situações de recepção do texto em que a expressão foi usada podem ser validadas ou não.

A sequência didática apresentada a seguir tem como objetivo o estudo analítico dos adjetivos, observando-os como vocábulos que permitem ao autor construir no texto não somente reconstituição de imagens (descrição), como também atrelar a isto indícios avaliação. Estas aplicações e usos serão examinadas a partir não só do gênero em si, mas considerando os suportes e tecnologias da linguagem que os permeiam.

Por exemplo, estudar um diário de viagem escrito no início do século XVI deve ser diferente do estudo de um diário de viagem postado em um blog do século XXI, já que os contextos diferem completamente. Em ambos há presença de sequência descritiva notável, logo, muitos adjetivos. Porém, que influências trariam para um relato de viagem de uma blogueira as facilidades das tecnologias de informação, como postagem de vídeos e fotos ao longo dos textos? Em sua carta, Pero Vaz Caminha, poderia poupar-se do uso de tantos adjetivos descritores para alcançar o objetivo que tinha em mente com seu texto?

Reflexões como estas impulsionam a proposta seguinte.

2.1 . Sequência didática:

1- Apresentação/leitura dos textos e gêneros: registros de viagens. Aqui sugiro duas opções de autores: Hans Standen e Pero Vaz Caminha.

2- Localização dos seguintes tópicos: objetivo de cada texto, linguagens utilizadas, contexto de produção.

3- Sequência Narrativa e Sequência descritiva: a importância de cada uma delas na construção do texto.

4- Localização dos adjetivos: a escolha lexical e a representação de épocas de produção e tecnologias da linguagem.

5- Termos adjetivos descritivos representativos e adjetivos com valor avaliativo.

6- Avaliação: inferência dos contextos de produção, bem como objetivos do texto e tecnologias da linguagem a partir do tipo de adjetivo utilizado.

3. Considerações finais

Após a utilização da sequência proposta, os alunos compreenderam um pouco além do que haviam aprendido até então com os adjetivos, saindo da sala de aula certos de que os textos todos possuem uma intenção, sendo os conhecimentos lexicais e linguísticos fundamentais para a concretização dos mesmos.

Entre abolir ou aderir é aconselhável manter-se o caminho do meio, o equilíbrio. Transformar o ensino é respeitar o movimento natural da sociedade, tornando a escola um ambiente de inclusão e não exclusão. Tomo isso inclusive para a escolha dos gêneros a serem tratados nas aulas de Língua Portuguesa. Para o estudante é importante sentir-se incluído no processo de produção e ter sentimento de pertença àquilo que se está tratando.

A gramática é válida e importante, suas regras validam as línguas enquanto patrimônio da sociedade, por isso a importância do acesso a ela. Porém ocupar-se apenas dela é repetir um padrão que hoje não corresponde às reais necessidades.

A escola precisa incluir e não excluir, empoderar e não alienar.

Conhecer a linguagem escrita, compreendendo seus pormenores, traz ao indivíduo sentimento de pertença e faz com que ele se veja em igual condição diante dos seus coexistentes sociais, seja em contextos de mais ou menos formalidades.

Finalizando, recobro a importância da transformação nos conceitos de ensino, aliados aos preceitos teóricos que permeiam cada área de estudo. Agregar ao invés de negar, compreender cada vez para que a criatividade reabra os olhares e os caminhos para um ensino mais justo e cidadão.

Referências bibliográficas

Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: uma outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ministério da Educação e Cultura PCN (1998). *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF

Koch, I. (2005). *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto.

Pilati, E. (2017). *Linguística, gramática e aprendizagem ativa***.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

Wachowicz, T. (2012). *Análise linguística nos gêneros textuais***.** São Paulo: Saraiva.

Rojo, R. & Moura, E. (orgs.) (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

Todorov, T. (1976). The Origin of Genres. In T. Todorov & R. Berrong. *New Literary History* (pp. 159-170). Readers and spectators: some views and reviews.

Recuperado de https://www.jstor.org/stable/468619?newaccount=true&read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents

Desenho de um programa didático de desenvolvimento da Competência Comunicativa Oral (CCO): uma visão sociocultural da linguagem

Carla Monteiro
Universidade do Minho, Portugal
cmonteiro.ie.uminho@gmail.com
Fernanda Leopoldina Viana
Universidade do Minho, Portugal
fviana@ie.uminho.pt
João Veloso
Universidade do Porto, Portugal
jveloso@letras.up.pt

A viragem do século abriu caminho para que questões relativas à linguagem oral passassem também a ser um objeto de reflexão da Didática da Língua, da Psico e Sociolinguística. Neste sentido, o programa de desenvolvimento de competências de comunicação oral (CCO) – *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no 3.º ciclo do Ensino Básico* – visa o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, cujo exercício é essencial. A formação da personalidade é um processo social (Halliday, 1978) e a linguagem, em virtude da sua função social, desempenha, neste contexto, um papel preponderante. Assente no pressuposto teórico da práxis docente alicerçada numa dimensão funcional da linguagem, o programa foi estruturado em 13 unidades didáticas que trabalham, em consonância com o Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, a compreensão/expressão oral e escrita, a educação literária e os sistemas de comunicação verbal e não verbal, numa lógica de estabelecimento dos objetivos didáticos, revisão e operacionalização de conceitos, atividades diversificadas e estratégias de avaliação. Esta investigação visa avaliar o impacto do programa CCO, que está organizado em 30 sessões e foi desenvolvido para que a sua implementação seja exequível em contexto de sala de aula. Será usado um *design* quase experimental, com pré e pós-teste. Os instrumentos incluem: 1) Provas de ortografia, expressão/compreensão escrita, gramática e vocabulário, leitura e expressão oral; 2) GROACCO - Grelha de Registo de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral; 3) Prova de vocabulário da *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III)*; 4) Resultados escolares a Português. Além de contribuir para o desenvolvimento da CCO, espera-se que o Programa promova o alargamento vocabular e uma avaliação sistemática e reguladora das aprendizagens.

Palavras-Chave: Competência Comunicativa Oral; Programa de intervenção didática; Interação social

Introdução

As questões e problemáticas relativas à linguagem e à comunicação têm assumido um papel preponderante nos últimos anos, deixando de ser o foco único da

Linguística e tendo-se tornado em um objeto de reflexão e investigação no campo da Didática da Língua, da Psicolinguística e da Sociolinguística.

A viragem do século abriu caminho para que a linguagem oral passasse a ser objeto de reflexão, inclusivamente no contexto educacional. Até então, a expressão oral, enquanto domínio da competência comunicativa oral, tinha vindo a ser descurada no ensino básico, em contexto de sala de aula, quando comparada com a percentagem de tempo dedicada aos restantes domínios trabalhados, nomeadamente a compreensão oral e escrita, a expressão oral e escrita, e a gramática. Este desinvestimento parece estar associado à escassez de literatura especializada e de materiais pedagógicos fiáveis e eficazes para a avaliação do desempenho dos alunos, por parte dos professores, ao nível do uso da linguagem oral. Torna-se, assim, premente a elaboração de materiais flexíveis, organizados e sistemáticos, que permitam a integração dos objetivos e descritores de desempenho do domínio da oralidade na planificação, de modo a ser viável a sua colocação em prática na sala de aula, sem que isso implique complicações excessivas.

Desenhado com o objetivo de preencher esta lacuna, o programa de desenvolvimento de competências de comunicação oral – *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no 3.º ciclo do Ensino Básico* –, que é uma adaptação livre do programa *Comunicación y Expresión Oral: Hablar, escuchar y ler en Secundaria* – de Maria Pilar Núñez Delgado (2001), visa o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral – verbais, paraverbais e não verbais – cujo treino em sala de aula é essencial. Com a sua implementação pretende-se contribuir para uma abordagem mais dinâmica e integrada dos conteúdos da oralidade na sala de aula, em inter-relação com as restantes componentes do currículo, visando uma melhoria da competência comunicativa dos alunos (Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013; Núñez, 2002).

O desenvolvimento da competência de comunicação na criança é fundamental, uma vez que está em causa a formação do ser social e a criação da sua personalidade é ela própria um processo social. Como afirma Halliday (1978), "*Language is the medium through which a human being becomes a personality, in consequence of his membership of society and his occupancy of social roles."* (p.15).

A linguagem – em virtude da sua função social – desempenha, sem dúvida, um papel preponderante. Neste âmbito, é muito importante o papel dos professores, já que, no desenvolvimento da criança enquanto um ser social, se torna necessário o uso da linguagem para apreensão dos conteúdos e para o intercâmbio de informações – interações.

1. O caminho para a competência comunicativa oral

1.1. Uma visão sociocultural da linguagem

Segundo Eugenio Coseriu, "o objeto da linguística (ciência da linguagem) só pode ser a linguagem, em todos os seus aspetos, que se concretiza enquanto atividade como *el hablar* – o falar*"* (1978, p. 285).

Neste sentido, para definir este termo, é necessário observar o Homem como um ser em atividade, isto é, devemo-lo considerar "não como um ser isolado, mas como um ser social, estabelecendo cada indivíduo relações com outros indivíduos, as quais (…), na realização de certas atividades comuns dirigidas para determinados fins, constituem verdadeiras sociedades" (Carvalho, 1983, p. 12). Estas relações assentam no uso da linguagem, através da qual, sob diversas formas - palavras, gestos, formas, expressões,

cores, música, etc.-, o Homem transmite uma mensagem ou expressa um sentimento ao seu semelhante.

Do ponto de vista do indivíduo falante, como ser social, membro de uma comunidade, que adota uma cultura, a função primária da linguagem é a de apreensão da realidade ou da aquisição do conhecimento, pois para que o Homem comunique é necessário que tenha algo a transmitir. A forma preponderante da linguagem radica na utilização das palavras, sendo denominada, por isso, de linguagem verbal, vocal ou falada (Carvalho, 1983). Embora seja complementada, por vezes, de outras formas e linguagem, como os gestos, é a linguagem por excelência, já que se encontra em cada um dos atos de comunicação ou de fala, através de um conjunto de formas lexicais e regras gramaticais que a concretizam. Segundo Carvalho, "A linguagem consiste em que o Homem se manifesta e comunica, ou em que o Homem fala" (1983, p. 16), isto é, a comunicação - o intercâmbio de palavras - é uma das funções da linguagem, com base na qual o Homem estabelece a relação com o seu semelhante, na comunidade em que se insere; exterioriza o seu conhecimento e expressa os seus próprios sentimentos (alegria, dor, tristeza, etc.).

No processo de desenvolvimento das habilidades de comunicação na criança, o papel dos professores torna-se extremamente relevante, uma vez que orienta os trabalhos ao nível do uso da linguagem. Contudo, não se pode colocar de parte o papel da família e da própria comunidade, dado que, embora não se trate de um contexto de instrução, é neste ambiente que lhe são transmitidos os padrões de vida e é neste contexto social que a criança aprende a pensar e a agir como um membro dessa comunidade.

Este ponto de vista social da linguagem remete para a perspetiva funcional da mesma, na medida em que estamos interessados no potencial da linguagem e, primordialmente, no que o falante – criança, jovem, adulto – pode fazer com ela, uma vez que para a criança o uso da linguagem não é um simples conceito, pois aquela acompanha o seu crescimento. Acresce o facto de, no que concerne à teoria funcional da linguagem, a linguagem ser "uma forma de interação", que é apreendida através deste intercâmbio linguístico, sendo o que essencialmente torna possível que uma cultura seja transmitida de geração em geração (Halliday, 1978, p. 18). O falante usa a linguagem nas suas diferentes formas e com propósitos diversificados, e tudo em simultâneo.

No contexto educacional, a aprendizagem é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente em que tem lugar a aprendizagem educacional é o de uma instituição social, quer pensemos nisto, no sentido concreto, enquanto sala de aula e escola, com as suas estruturas sociais claramente definidas, quer de uma forma abstrata, enquanto sistema escolar. A linguagem, o contexto e o texto são aspetos do mesmo processo (Halliday, 1989) e o contexto de situação é o ambiente no qual a linguagem e um texto funcionam realmente. Acima de tudo, a escola é essencialmente uma rede de comunicações que une os alunos aos outros elementos da comunidade através da fala.

1.2 O desenvolvimento das habilidades de comunicação na criança

A competência comunicativa oral (CCO) compreende as habilidades que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia, isto é, refere-se à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações (Mantha & Sivaramakrishna, 2006). Neste âmbito, em conjunto com a componente de ***comunicação não-verbal***, as ***habilidades paraverbais*** contribuem para a criação de um contexto interativo de comunicação, melhorando a compreensão da mensagem veiculada aquando da ***comunicação verbal*** (Fachada, 2001; Sousa, 2006).

Na verdade, a sua importância não se reduz ao facto de esta forma de linguagem ter surgido em primeiro lugar historicamente ou ao seu valor intrínseco; o discurso oral está relacionado, segundo Halliday (1985), com a natureza inconsciente da linguagem oral, pelo facto de o sistema estar mais desenvolvido e ainda por se apresentar mais completo no discurso. Acresce a vantagem de a linguagem oral responder continuamente às pequenas mudanças verificadas no ambiente – verbais e não verbais -, exibindo, desta forma, um padrão de variações semânticas e gramaticais, que não são exploradas na forma escrita. Contudo, por envolver estas alterações, que a tornam em um organismo dinâmico, a sua análise torna-se, por vezes, difícil e confusa, conforme nos confessa Halliday ao referir que "a linguagem, ao contrário da matemática, não é linear e precisa" (1978, p.203). Por conseguinte, a linguagem oral deve ser alvo de reflexão, de análise e de treino, em sala de aula, para que o discurso possa ser aperfeiçoado.

Os alunos esperam que o espaço da aula privilegie a interação, no qual eles desejam ser também emissores. Esta interação verbal resulta de uma aprendizagem, na medida em que tal como se aprende a ler e a escrever também se aprende a estruturar enunciados orais, socialmente reconhecidos e instituídos. Num contexto de comunicação como o de sala de aula, locutor e alocutário são ativos, com as suas especificidades e, apesar destas diferenças, não podem deixar de cooperar "pois comunicar é uma atividade que lhes é comum" (Grize, 1996, p. 77).

A participação dos alunos deve ser enfatizada, visto o professor empreender um discurso dominante (Castro, 1991), a competência comunicativa oral deve ser promovida e aperfeiçoada na aula, levando os alunos a produzir discursos em situações distintas e formais (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Desta forma, a avaliação através de instrumentos, nomeadamente de grelhas de observação, é fundamental, devendo focar-se nas componentes da comunicação - aspetos verbais, paraverbais e não-verbais (Rosales, 1994). Estes instrumentos devem ser usados como estratégia de tratamento pedagógico-didático da expressão oral, baseando-se em fundamentos teóricos consistentes, complementados pela sua funcionalidade e adequação prática ao contexto (Lomas, 2002; Monteiro et al., 2013; Núñez, 2001; Sousa, 2006).

2. Programa de desenvolvimento de competências de comunicação oral – *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no 3.º ciclo do Ensino Básico*

O programa *Comunicação e Expressão Oral* – CCO foi desenhado para ser aplicado no 7.º ano de escolaridade, ao longo de um ano letivo. Com ele, pretende-se provar que trabalhar os objetivos e conteúdos da oralidade na sala de aula, em inter-relação com as restantes componentes do currículo, não é, de forma nenhuma, impossível, e as suas repercussões na melhoria da competência comunicativa dos alunos é incontestável (Monteiro et al., 2013; Núñez, 2002).

O CCO pretende concretizar, de uma forma motivadora, ativa e integrada, os objetivos preconizados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) para o domínio da oralidade, nomeadamente:

- Reforçar o ensino formal e o treino de capacidades quer de compreensão quer de produção textual.
- Conferir uma particular atenção à organização, ao registo e à planificação da informação, bem como à capacidade de realização de inferências, central para a compreensão de qualquer texto, oral ou escrito.

- Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.
- Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.
- Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.
- Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.

Objetivo

O objetivo geral do programa é o de promover o desenvolvimento da competência comunicativa oral de alunos do 7.º Ano de escolaridade, de modo a serem capazes de comunicar de forma adequada e eficaz, quer em contexto escolar, quer no futuro contexto profissional.

2.1. Operacionalização do Programa de Intervenção

O Programa de desenvolvimento da CCO é composto por dois blocos.

Bloco I – Programação

Este bloco contém os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho para o 3.º ciclo, disciplina de Português. Além disso, integra tabelas, em jeito de planificação, para as diferentes unidades temáticas, discriminando os conceitos, a operacionalização e as atitudes que são alvo de trabalho e análise nos diferentes domínios de conteúdo – compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, a língua como objeto do conhecimento, educação literária e sistemas de comunicação verbal e não verbal. Todos os conteúdos e atividades estão devidamente fundamentados, assim como se faz referência à metodologia e tipo de avaliação preconizados, e respetivos instrumentos.

As atividades desenhadas para trabalhar estes conteúdos são complementares às que são propostas pelos manuais escolares e respetiva planificação anual. Com a convicção de que o trabalho em equipa é um meio idóneo para pôr em prática a competência comunicativa oral, integrando, de forma natural, a compreensão e a expressão, incluem-se diversas atividades de grupo, de tipologias distintas, com um enfoque interdisciplinar que proporcione uma visão sociocultural da linguagem oral, indo além da perceção de que se trata apenas de um conteúdo de sala de aula. Além de considerarmos de extrema importância estarem presentes no programa estratégias para a promoção de um ser social competente, a consciência para o exercício da cidadania está patente ao longo de grande parte dos temas e textos propostos.

Relativamente à abordagem dos conteúdos, são expostos com flexibilidade suficiente para que, através das atividades, os professores os possam trabalhar em função das características da turma. Referimo-nos, em particular, à operacionalização dos conteúdos respeitantes à compreensão e expressão, que podem ser trabalhados em todas

as atividades, com base no nível aferido no início do programa, já que nem todas as atividades incluem propostas deste tipo para evitar a repetição.

Quanto à estrutura das unidades que compõem o programa, cada uma, à exceção da primeira que serve para mera apresentação dos alunos, inclui uma série de atividades iniciais que pretendem contextualizar os alunos antes de começarem a abordar os conteúdos específicos da unidade.

Bloco II – Unidades Didáticas

Este bloco é nuclear, já que integra as atividades e instrumentos de avaliação para cada uma das unidades, a saber:

Figura 1. UNIDADES DIDÁTICAS

Unidade 1: Apresentação
Unidade 2: Dificuldades mais frequentes na comunicação oral
Unidade 3: Comunicação oral
Unidade 4: Textos orais
Unidade 5: Leitura expressiva
Unidade 6: Linguagem verbal oral e não verbal
Unidade 7: A conversação espontânea e a entrevista
Unidade 8: Diálogo literário
Unidade 9: Debate
Unidade 10: Narração oral
Unidade 11: Descrição oral
Unidade 12: Exposição oral
Unidade 13: Argumentação oral

As unidades 1 e 2 têm como objetivo primordial promover a reflexão dos alunos acerca da importância da linguagem oral para as relações sociais, da forma de falar de cada aluno, das suas limitações e das possibilidades de melhoria. As unidades 3 e 4 são as unidades comunicativas por excelência já que, tanto ao nível da produção como da receção, se ativa a totalidade das habilidades que compõem a competência discursiva e comunicativa oral. A unidade 5 procura trabalhar a leitura expressiva como uma atividade importante em si mesma e útil, já que permite melhorar outros aspetos que intervêm na comunicação por meio da linguagem oral, como as pausas, a entoação e outros aspetos incluídos na correção fonético-fonológica, nomeadamente o vocabulário (correção léxico-semântica) e a precisão no uso da linguagem (coerência, pertinência, clareza). A unidade 6 pretende aprofundar o papel fundamental que a componente não verbal desempenha na comunicação. Na unidade 7, estudam-se as características de dois tipos de textos orais muito frequentes: a conversação espontânea, como forma de interação usada na vida quotidiana, e a entrevista, como tipo de conversação dotado de uma estrutura mais definida. Os alunos são sensibilizados para o facto de o diálogo e a conversação, como discursos orais por excelência, nos permitirem trabalhar múltiplos aspetos da competência comunicativa oral. Na unidade 8, insiste-se em aspetos específicos que o texto dramático aporta para o uso da linguagem oral, nomeadamente a sua interação com outros códigos, ao nível dos gestos, do olhar e da postura corporal. A unidade 9 apela à análise de debates, assim como à participação por parte dos alunos neste tipo de interação, reforçando os aspetos da competência comunicativa oral que há que ter em conta nestas situações. Nas unidades 10 e 11, é trabalhada a coerência, a lógica e a construção do discurso, com a intenção de levar os alunos a refletirem sobre a importância

do contexto na expressão do sentido. Todas as atividades foram pensadas para que os alunos possam trabalhar e aperfeiçoar as habilidades comunicativas, e para reforçar o conceito de adequação ao interlocutor. As unidades 12 e 13 visam trabalhar a capacidade de argumentação e a adequação da linguagem a um tipo específico de texto e de público, com base em guiões de produção de textos orais.

Em cada unidade, inclui-se uma série de atividades iniciais, pensadas para rever os procedimentos básicos que se vão trabalhando no decorrer do programa, especialmente nos exercícios de leitura em voz alta e de compreensão, e para servir de introdução ao núcleo temático abordado. Ao longo do desenvolvimento dos conteúdos de cada unidade, são introduzidas as atividades específicas desse núcleo. Por se tratar de um programa para praticar habilidades linguísticas orais, são incluídas várias **atividades de grupo,** para que a elaboração do plano de trabalho e a discussão inerente sirvam, por si próprios, de atividades. As atividades dizem respeito, nomeadamente, à audição e leitura expressiva de textos de diferentes tipologias; ao manuseamento de aparelhos para gravar a voz e filmar a postura; à criação de diálogos radiofónicos e de exposições orais (discurso, texto argumentativo, etc.); à análise de textos publicitários, banda desenhada, etc.; à dramatização espontânea - combinação de códigos na linguagem teatral; à conversão de textos narrativos em diálogos e de textos em verso em textos em prosa; à prática das formas de debate, entre outras.

Concomitantemente, as tarefas implicam, se possível e mediante autorização dos encarregados de educação, o manuseamento de **tecnologias específicas simples** associadas a estes códigos da oralidade (CD, gravador de áudio, câmara de filmar, etc.), de modo a que os alunos se movam cada vez com mais destreza no mundo em que vivem. A avaliação do desenvolvimento do trabalho por parte dos alunos é fundamental para aferir o progresso e as dificuldades que não foram superadas. Por este motivo, introduzem-se com frequência nas próprias atividades **instrumentos para a auto e heteroavaliação**.

Na figura 2, reproduz-se uma das propostas de atividade motivadora inseridas na atividade 1.

Figura 2. Exemplo de proposta de atividade motivadora

- Antes de iniciares a atividade "Leitura expressiva de um texto", como exemplo a seguir, escuta o poema *Adeus*, de Eugénio de Andrade, na voz do jovem ator Guilherme Gomes. Ao ver o vídeo, observa os gestos que acompanham a voz, o olhar e a expressividade que é colocada nas palavras.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=6OXgX5PLov0

- Terminada a visualização do vídeo, verifica, com base nos tópicos de orientação – "Aspetos da linguagem oral" presentes na seguinte ficha de trabalho, se o ator cumpriu todos eles.

✂ ----------

ASPETOS DA LINGUAGEM ORAL

O ATOR:	**SIM**	**NÃO**
- Usou a **entoação** adequada à mensagem.		
- Colocou no **tom de voz** o sentimento que quer transmitir (tristeza, alegria, saudade).		
- Pronunciou as palavras com **clareza**, fazendo uso de uma **dicção** correta.		
- Usou um **volume de voz** adequado ao espaço e ao público.		
- Fez corretamente as **pausas**, aproveitando para respirar.		
- Selecionou um **ritmo** adequado ao texto.		
- Adequou os **gestos e a expressão corporal** à mensagem.		

---------- ✂

- **Como reforço**, podes ainda ouvir o poema na voz de Gonçalo Lima, no sítio https://www.youtube.com/watch?v=J8wnmXDrHn8, de modo a apreciares e a comparares as duas interpretações.
  Atendendo à expressividade, à dicção, à entoação e ao ritmo, de qual declamação gostaste mais? Porquê?

  - Escuta o poema *Sorriso*, na voz do próprio autor, Eugénio de Andrade, em https://www.youtube.com/watch?v=c4Iat2bVSxA

- Seleciona agora um dos dois textos propostos e lê-o com atenção e em silêncio, com o objetivo de o leres depois em voz alta. Escolhe o tom que achas que se adequa melhor à mensagem do texto (divertido, triste, confuso, determinado, etc.).
  Para a leitura em voz alta, inspira-te nos vídeos visionados. Não te esqueças de fazer uso dos aspetos da linguagem oral e de verificares, no final, conforme fizeste para o ator, se todos eles foram cumpridos. Treina bastante a leitura em casa, podendo fazer este exercício em frente ao espelho. Podes até gravar a leitura para teres a noção do teu progresso e dos aspetos a melhorar. Na próxima aula, apresentarás o teu trabalho!
  Propomos-te ainda que faças, em casa, a mesma tarefa (vídeos visionados) com base em um dos seguintes poemas, ou outro à escolha, desde que aprovado pelo professor. Para tal, podes fazer uso do telemóvel ou de uma câmara de filmar. Grava o teu trabalho num dispositivo de armazenamento e entrega-o ao teu professor.

O Limpa-Palavras

Limpo palavras.
Recolho-as à noite, por todo o lado:
A palavra bosque, a palavra casa, a palavra flor.
Trato delas durante o dia
Enquanto sonho acordado.
A palavra solidão faz-me companhia.

Quase todas as palavras
precisam de ser limpas e acariciadas:
a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.
Algumas têm mesmo de ser lavadas,
é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias
e do mau uso.
Muitas chegam doentes,
outras simplesmente gastas, estafadas,
dobradas pelo peso das coisas
que trazem às costas.

Álvaro Magalhães, in *O Limpa-Palavras e outros Poemas, p. 3.* Lisboa: Edições Asa, 2000.

Voo

Alheias e nossas
as palavras voam.
Bando de borboletas multicolores,
as palavras voam.
Bando azul de andorinhas,
bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Voam as palavras
como águias imensas.
Como escuros morcegos
como negros abutres,
as palavras voam.

Oh! alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós,
as palavras voam.

E às vezes pousam.

Cecília Meireles, in *Poesia Completa*, p. 1233. Rio de janeiro: Edit. Nova Aguilar.

2.2. Fases de implementação do Programa de desenvolvimento da CCO

Esta investigação envolve, inicialmente, duas turmas do 7.º ano – grupo experimental e de controlo –, decorrendo nas aulas de Português, entre outubro de 2018 e maio de 2019, em cerca de 30 sessões – 1 a 2 tempos letivos semanais.

São aplicados, em pré-teste (outubro de 2018) e pós-teste (maio de 2019), os seguintes instrumentos: 1) Provas de ortografia, expressão/compreensão escrita, gramática e vocabulário, leitura e expressão oral; 2) GROACCO - Grelha de Registo de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral, com base nos indicadores de cada componente da linguagem; 3) Grelhas de valoração que constam do Programa.

Considerações finais

Torna-se importante referir que a linguagem oral está finalmente a ocupar o seu merecido lugar, assumindo novamente na nossa sociedade o protagonismo que lhe fora dado na história da humanidade até ao renascimento europeu. Embora, em contexto educacional, este "renascimento" pareça verificar-se lentamente na prática profissional docente, os professores estão cada vez mais sensibilizados para a linguagem oral e para a sua promoção efetiva, pois em causa está, sem dúvida, a formação de um ser social. Redirecionar as práticas e a reflexão para a oralidade não significa, de forma nenhuma, que a gramática, a leitura e a escrita sejam relegadas para segundo plano, pelo contrário, significa que foram criadas estratégias para que todas as componentes do currículo e diferentes forma de linguagem possam coexistir num ambiente de aprendizagem funcional, isto é, dinâmico e interativo.

Por conseguinte, espera-se que este programa e respetivos instrumentos de avaliação auxiliem os professores na promoção do desenvolvimento e da avaliação das habilidades de comunicação oral dos alunos, de forma credível e fiável, bem como do seu alargamento vocabular.

Referências Bibliográficas

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares do português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGE.

Carvalho, J. G. H. (1983). *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas.* Coimbra: Coimbra Editora.

Castro, R. V. (1991). *Aspetos da interação verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.

Coseriu, E. (1978). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. In *Teoría del Lenguaje y Lingüística General: cinco estudios* (pp. 283–323). Madrid: Editorial Gredos.

Fachada, O. (2001). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

Grize, J.B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF.

Halliday, M. (1989). *Language, context, and text:aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. (1978). *Language and social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Lomas, C. (Comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Mantha, S. S., & Sivaramakrishna, M. (2006). *Handbook of communication skills: soft skills for public managers.* India: Center for Good Governance. Knowlegde, Technology, People. Recuperado de www.cgg.gov.in.

Monteiro, C., Moreira, E., Viana, F., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, *26*, 2, 111-138.

Núñez, M. P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, *19*, 161-199.

Núñez, M. P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer, en Secundaria*. Barcelona: Narcea – MECD.

Rosales, C. (1994). *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*. Universidad de Santiago: Tórculo.

Sim-Sim, I., Duarte, & Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

Sousa, H. F. C. (2006). *A comunicação oral na aula de português – programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições Asa.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) através de Bolsa atribuída à 1.ª autora [n.º SFRH/BD/116722/2016] e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

Saberes Docentes: Entre o Fazer e o Desejo de Conhecer a Música na Educação Infantil

Thaís Santos Sobral
Universidade de Pernambuco, Brazil
tais.santo@hotmail.com
Marlene Búregio Freitas
Universidade de Pernambuco, Brazil
Marleneburegio162@gmail.com

A pesquisa trata da mediação docente na música em sala de aula em escolas de Educação Infantil, tendo como objetivo geral compreender o que professores/as da educação infantil sabem e tem desenvolvido acerca da música em turmas de 4 e 5 anos. Dialogamos com Torres (1998), Brito (2003), Nogueira (2003), Penna (2008) e Jeandot (1993) entre outros/as que discutem múltiplas contribuições da música na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de campo em duas instituições de Educação Infantil, envolvendo quatro professoras. Os instrumentos: a observação participante e entrevistas semiestruturada, recorremos à técnica de Conteúdo de Bardin (1977), trabalhamos com a análise temática tipo categorial. Nos resultados emergiram como categorias: modos e finalidades da linguagem musical na escola e mediação docente: concepções nos significados e finalidades da música na Educação infantil. Concluímos em nossas reflexões que essas professoras pesquisadas pouco sabem sobre a real importância da música na Educação Infantil, apontando então para uma grande necessidade de programas de formação de professores voltada para o estudo deste âmbito, especialmente no sentido de oportunizar o mesmo acesso aos saberes constitutivos da linguagem musical.

Palavras-chave: música; mediação docente; educação infantil.

Introdução

A pesquisa aborda a música na Educação Infantil e tem como questão desencadeadora: O que sabem e fazem os professores/as que atuam na educação infantil acerca da música em sua prática docente junto a crianças de 4 e 5 anos. Neste sentido, inscreve-se como objetivo geral compreender o que professores/as da educação infantil sabem e tem desenvolvido acerca da música em turmas de 4 e 5 anos. Na perspectiva de alcançar tal intento, definimos como objetivos específicos: identificar elementos na prática do e da professora que denotem oque sabem e o que fazem acerca da música; caracterizar a natureza dos saberes e por fim, analisar de maneira crítica os elementos identificados e caracterizados pra apreender o que sabem, fazem professores/as de educação infantil acerca da música.

A pesquisa deve-se a nossa trajetória na relação com a música, linguagem que se faz presente na minha forma de estar no mundo, bem como a minha experiência no estágio supervisionado, quando percebia usos instrumentalistas da música a favor do

desenvolvimento de atitudes, habilidades e conceitos vinculados a outras linguagens e/ou ideais de comportamento para as crianças e se consolida pela escassez de pesquisas neste âmbito, percebida no levantamento do estado do conhecimento ANPEd e ENDIPE no período de 2012 a 2016 referentes à mediação do/da professor/a na apropriação da música como uma linguagem prescrita no currículo da Educação Infantil, indicando que o interesse por este objeto de estudo ainda é incipiente por professores (graduandos, mestrandos ou doutorandos) na área de Educação Infantil.

Nas fontes pesquisadas, encontramos pesquisas acerca de música na Educação Infantil de Almeida (2012), Aquino e Nogueira (2013) e Andries (2015) que trazem a sua importância dentro da prática docente na Educação Infantil, mas não apontam ou se aproximam do que sabem professores/as acerca da mesma, mas apontam que muitas instituições de educação infantil ainda trabalham a música, tendo como objetivo apenas formar hábitos, atitudes e comportamentos, fazendo uso da música para trabalhar a fixação de conteúdos, como datas comemorativas, letras ou números.

Estas pesquisas apontam que o trabalho com a música na escola dista do que dizem estudiosos como Torres (1998), Brito (2003), Nogueira (2003), Penna (2008) e Jeandot (1993) entre outros/as que relatam a respeito das múltiplas contribuições da música na Educação Infantil e comprovando que não podemos encarar a música como algo pronto ou como proposta de reprodução, mas como uma linguagem cujo conhecimento se constrói através de experiências significativas com e neste âmbito.

Na busca de respostas para as nossas inquietações, a organização do texto apresenta o referencial teórico da pesquisa com autores/as referidos/as, dentre outros/a que contribuem para um entendimento mais profundo acerca da música na escola da educação infantil, especialmente no que pode se constituir. Estruturamos a metodologia à luz da pesquisa qualitativa na abordagem histórico-cultural, e sistematizamos a análise e a discussão dos dados coletados através da Técnica de Conteúdo de Bardin (1977) e, por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

1. Referencial Teórico: A música na Educação Infantil

Neste tópico dialogamos com estudiosos/as da atualidade, já referidos na introdução do texto, bem como subsidiamo-nos em documentos legais e oficiais que tratam a música como linguagem, para fazermos uma sucinta sistematização como aporte teórico dessa pesquisa.

1.1 A música na literatura específica e na legislação

A palavra música deriva do grego *Mousiké*, que significa "A arte da Musa, pouco a pouco o *Mousiké* passou a abranger tudo o que concernia ao cultivo da inteligência [...]" (Loureiro, 2012, p. 13). E por ser uma linguagem musical é uma importante fonte para o desenvolvimento humano e também uma ferramenta valiosa de transformação e integração social. A música é essencial para a formação do ser humano. Auxilia o desenvolvimento do raciocínio lógico, traz envolvimento emocional e é instrumento de interação.

Neste sentido a leitura acerca das possibilidades do trabalho com a música nos remete a estudos de Penna (2008) quando afirma que musicalizar é:

> [...] desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (p. 31).

Ainda nessa direção Jeandot (1993) adita que o objetivo do ensino da música não reside na transmissão de técnicas, mas no desenvolvimento do gosto pela música e da habilidade para captar a linguagem musical além de expressar-se através dela, possibilitando o acesso do educando a um imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo.

As construções teóricas acerca da música encontraram eco no âmbito da legislação tendo em vista que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN inclui o ensino de Artes na Educação Básica (Brasil, 1996) e a Lei 11.769/2008. Em 2008, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Além de determinar a inclusão da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, a Lei 11.769 atribuía aos sistemas de ensino o prazo de três anos para se adaptarem à nova exigência.

> A música é essencial para a formação do ser humano. Auxilia o desenvolvimento do raciocínio lógico, traz envolvimento emocional e é instrumento de interação. Brincadeiras de experimentar diferentes sons e instrumentos musicais contribuem para o desenvolvimento da linguagem e a formação integral das crianças (Brinquedos e brincadeiras nas creches, 2012 p. 23).

Dessa forma, a música está garantida pela nova legislação, mas não se pode dizer o mesmo da reciprocidade do currículo da escola.

Ressaltamos que mesmo que a lei não determine conteúdos a serem trabalhados, é importante reconhecer que prescreve com a música uma contribuição no desenvolvimento do aluno. A música, no contexto da educação infantil, deve proporcionar à criança um fazer musical que a auxilie no desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade e para tal, o educador deve pensar no processo de aprendizagem da criança por meio da expressão, da percepção, do senso rítmico e melódico.

Destacamos também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na definição da música como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

> O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação, amadureça algumas capacidades de socialização, por meio da interação, utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998).

E ainda, o objetivo do ensino da música pode favorecer o desenvolvimento da criança, auxiliando-a nas situações cotidianas de falar, cantarolar, explorando os sons que pode produzir. Ela pode fazer inúmeros experimentos imitando os sons e nessas situações vai adquirindo conhecimento de mundo. “A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (Brasil, 1998, p.49).

O referido documento faz alude ao ambiente sonoro no processo de desenvolvimento dos bebês, enfatizando que:

> O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (Brasil, 1998. p.51).

A relação da criança com a música é destacada por Brito, quando ressalta a presença da música como elemento que constitui a vida do ser humano desde a mais tenra idade. [...] os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e - logo - com a música, já que ouvir cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras (2003, p.35).

A criança começa a ter seus primeiros contatos com a música já muito pequena, nos embalos maternos de canções de ninar, pois ambiente fornece estímulos sonoros à criança desde o nascimento, e ela reage a esses estímulos por meio do balbucio ou gritos como forma de manifestar sons em uma experiência significativa e interação com a realidade.

Ainda nessa perspectiva unimo-nos com Nogueira (2003, p.01) quando diz que a música:

> [...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas 18 de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente.

As reflexões desses/as autores/as nos possibilitam refletir que não se pode imaginar a Educação Infantil sem a música, pois, ela permeia todo o universo infantil. A música faz parte do cotidiano da escola. Por isso, deve ser valorizada a fim de potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória sendo tratada como estímulo dessas percepções.

Winn (1975) amplia a discussão quando acrescenta que:

> [...] A iniciação musical deve ter como objetivo durante a idade pré-escolar, estimular na criança a capacidade de percepção, sensibilidade, imaginação, criação bem como age como uma recreação educativa, socializando, disciplinando e desenvolvendo a sua atenção (p.32).

Porém, ressaltamos que antes de qualquer objetivo, a música é a possibilidade de que podemos viabilizar no sentido de criança viver consigo mesma e com o/a outro/a uma experiência estética que vai refinando a sua capacidade de sentir emoções, comunicar-se e ampliar formas de estabelecer interações na e com a realidade. Brito (2003), por exemplo, destacou em seu livro “Música na Educação Infantil”: que a criança é um ser brincante e que brincando faz música descobrindo, a cada dia, maneiras relacionarem-se no e com seu cotidiano. Para a autora a música é qualquer som, barulho, vibração ou até mesmo o silêncio.

Dessa maneira, as escolas podem planejar atividades musicais sem o ranço do pragmatismo ou da meta de formar músicos, mas sim proporcionar através de experiências estéticas compreensão da linguagem musical oportunidades de se abrir canais sensoriais, mediando à expressão de emoções, alargando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser e incentivando a criatividade.

Nesse sentido Jeandot (1993) escreve:

> [...] uma aprendizagem, voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical não desenvolver a sensibilidade. Tem que formar na criança o musicista, que talvez não disponha de uma bagagem técnica ampla, mas será capaz de sentir, viver e apreciar a música (p.21).

No entanto, a prática da música é limitada em muitas escolas, sendo trabalhada apenas como um passatempo, memorização de conteúdos, reforço de hábitos de higiene ou até mesmo relacionada com as datas comemorativas, sendo utilizada como um mecanismo de controle, no qual é desvirtuada de seu principal objetivo e suas contribuições que priorizam o estímulo de criatividade, a socialização, a imaginação. Precisa-se de mais espaço para que essas crianças criem, explorem e pesquisem. Que esse educador promova e amplie a expressividade e a sensibilidade de seus alunos, para que eles tenham autonomia de desenvolver suas habilidades.

E para que isso ocorra a musicalização é feita de maneira lúdica, com atividades que visem o desenvolvimento e aperfeiçoamento auditivo, imaginação, coordenação motora, expressão corporal e socialização. Jogos e brincadeiras musicais funcionam como o elemento motivador e de estímulo para o desenvolvimento da expressão musical onde a imitação, a percepção e a criação são os principais elementos deste processo. A musicalização é um processo que também pode vivenciando como aprendizagem da criança na educação infantil.

1.2 A música na atuação e formação docente na educação infantil

Sobre quem deve ensinar música na educação infantil, Torres afirma: "[...] deve ser um professor que saiba criar e oportunizar situações que favoreçam as atividades musicais, podendo ser especialista ou não" (1998, p. 137).

Raramente iremos encontrar um profissional da área de música, ensinando na educação infantil, então quem assume esse ensinamento é o pedagogo e é importante que esse profissional esteja ciente de não formar músicos, de não repassar o conteúdo de forma com um passatempo ou mera distração, mas sim, entender e ter domínio do conhecimento musical, contudo a nossa realidade de trabalho com a música é bastante diferente do que almejamos, e encontramos na maioria das vezes profissionais que se sentem perdidos quando vão fazer seus planejamentos das aulas de música, pela sua falta de preparo, sendo assim, é urgente e necessário que os cursos de pedagogia apresentem disciplinas de educação musical que deem suporte aos pedagogos para trabalharem a música de forma ampla e significativa.

Segundo Figueiredo: "aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente**"** **(**2004, p. 60). Com a implementação da educação musical na graduação em Pedagogia, além de orientar o estudante acerca dessa linguagem em sua prática fará com que esse profissional saia com um olhar mais amplo para a experiência com a música no dia-a-dia em sala de aula e deixando de lado aquela concepção de que a música é algo pronto.

Contudo, Nogueira (2010) observa que no Brasil, um número considerável de cursos de Pedagogia ainda não apresenta a música de forma significativa em seu currículo. A linguagem musical tem presença irregular e carga horária significativamente menor que outras áreas, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências etc., o que causa um empobrecimento do trabalho realizado em creches e pré-escolas por esses profissionais, no que tange à linguagem musical e sua expressão (2010).

No âmbito legal, em 2016 foi aprovada uma resolução que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. A Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016.

No seu artigo Art. 1º: Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (Brazil, 2016, p. 01).

Referente às escolas destaca-se: "§ 1º I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;" (Brasil, 2016, p 01).

Referente às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, destacando o curso de licenciatura em pedagogia: "§ 3º III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental"; (Brasil, 2016 p. 02).

Dessa forma o professor deve ser um elo entre a música e a criança, aproveitando todo o seu conhecimento prévio, dando espaço para que a criança tenha a possibilidade de experimentar, estimular sua criatividade, improvisar, inventar como uma ferramentapedagógica de fundamental importância para o processo de construção de conhecimento.

Além de contribuir para o ambiente escolar, pois a música tem esse poder de nos proporcionar uma atmosfera mais receptiva, deixando o espaço mais alegre. Brasil (1998) reconhece a Música como um dos "[...] eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento" (Brasil, 1998, p.7).

O objetivo da música na educação infantil é justamente possibilitar esse elo, entre o conhecimento que é construído entre a interação e o meio ambiente. Cabe ao educador, fazer com que a criança, descubra, analise e compreenda os diferentes ritmos do mundo, a partir de proposições que permitam às crianças tais experimentações.

Considerações Finais

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa consistiu em compreender a maneira como vem ocorrendo à mediação docente em escolas de Educação Infantil, no sentido de compreender o que fazem e sabem professores/as de educação infantil acerca da música. Concluímos em nossas reflexões que, as professoras pesquisadas pouco sabem sobre a real importância da música na Educação Infantil, apontando então para uma grande necessidade de programas de formação de professores voltada para o estudo deste âmbito, especialmente no sentido de oportunizar os mesmos acessos aos saberes constitutivos da linguagem musical.

A pesquisa apontou concepções a partir dos modos e as finalidades da música na Educação Infantil. Ressaltamos que em suas diferenças as professoras têm a sua prática voltada para o ensino e aprendizagem de conteúdos numéricos e alfabéticos. Ou seja, a ênfase recai no ensino de conteúdos de Língua Portuguesa e também da Matemática, priorizado tais disciplinas no lugar das aulas de música, que aparece na rotina escolar dessas turmas, não como uma linguagem que em si traz possibilidades lúdicas para as

crianças o que requer estudo e no sentido de priorizar a ludicidade da criança para início de sua vida escolar.

Podemos refletir também, que mesmo as quatro professoras trabalhando com a música cada uma com suas maneiras distintas, apresentam uma carência de conhecimento acerca da música na educação infantil, ou seja, acreditamos que o conhecimento pode fazer a diferença no sentido de as mesmas modificarem sua prática e dessa maneira ampliarem a capacidade expressiva das crianças.

Ressaltamos por fim, que o fato de o ensino de música passar a ser obrigatório nas escolas a partir da lei 11.769/2008, muitas instituições de ensino superior, não dão enfatize nos saberes específicos da música na educação infantil na grade curricular dos cursos pedagogia que seja voltada para área da musicalização infantil, para que esse profissional venha sair da universidade sabendo mais acerca da importância nos significados de se trabalhar a linguagem musical em sala de aula no que tange a criatividade, interpretação cultural e apreciação estética.

Por fim destacamos que as professoras pesquisadas sentiram bastantes dificuldades ao relatar acerca do ensino da música na Educação infantil, sendo um assunto que pouco foi visto por elas em sua formação inicial e continuada. É preciso procurar cursos de extensão ou de formação continuada para que esses professores possam ser mais bem orientados no trabalho com a música em sala de aula. Concluímos também que a mediação docente não tem como objetivo formar músicos, mas sim, crianças que desenvolva a socialização e a livre expressão no âmbito escolar.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil (1998). Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional***.** Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

Brasil (2012). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. brinquedos e brincadeiras nas creches: Manual pedagógico / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC/SEB.

Brasil (2016). Resolução CNE/CEB nº2, de 10 de maio. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192

Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.

Brito, T. A. (2003).. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis.

Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. de J. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, *3*.

Figueiredo, S. L. F. (2004). Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In *XIII Encontro Anual da ABEM. Anais* (pp. 979-987). Rio de Janeiro: ABEM.

Jeandot, N. (1993). *Explorando o universo da música* (2 ed.). São Paulo: Scipione.

Loureiro, A. M. A. (2012). *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus.

Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (7 ed.). São Paulo: Hucitec.

Nogueira, M. A. (2003). A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, *5*(2).

Penna, M. (2008). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.

Torres, M. C. A. R. (1998). Educação musical no curso de graduação em pedagogia Univates. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, *2*, 135-138.

Winn, M. (1975). *Como educar crianças em grupos: Técnicas para entreter crianças*. São Paulo: Ibrasa.

A participação dos pais na gestão escolar: estudo do caso de uma escola de Angola

Ricardo Canepa
Universidade do Minho, Portugal
Ricardo.canepa75@gmail.com

A nossa comunicação enquadra-se no âmbito do doutoramento que estamos a realizar, no domínio da organização e administração escolar na Universidade do Minho, e tem como objeto de estudo a participação dos pais na gestão escolar, apontando-se esta como uma dimensão importante para a construção da escola democrática angolana. Para o desenvolvimento deste estudo, do ponto de vista teórico, a perspetivas teóricas, nomeadamente a tipologias da participação em contexto organizacional, de modo a caracterizar as práticas de participação dos pais no caso de uma escola. Quanto à metodologia para esta investigação, procuramos combinar métodos de diferentes abordagens, quer qualitativas, quer quantitativas. De modo específico, recorrer a diferentes técnicas de recolha da informação com análise documental, inquérito por questionário e entrevistas. Assim, quanto aos resultados preliminares obtidos, os dados da investigação direcionam-se no sentido em que a participação dos pais parece não ter grande visibilidade e que as oportunidades de participação oferecidas pelas escolas não são abundantes.

Palavras-chave: Encarregado de Educação; gestão escolar; participação

Introdução

De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, terá que se dar um destaque especial à escola, por se tratar de uma organização que, de certa maneira, irá ter influência em todas as outras, seja pelo tempo que as crianças, jovens e professores passam nela, mas também pelas implicações no futuro dos indivíduos. Assim, a educação é um direito do cidadão adquirido por Lei, constituindo-se uma das tarefas fundamentais do Estado[1].

Em verdade, a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e cultural. Numa fase em que tanto se fala da relação escola-comunidade e se apela a uma maior participação dos vários intervenientes, talvez esta corresponda a uma maior democratização, não só da escola, mas, também, da própria sociedade.

Vários autores, por exemplo, Paro (1992) e Davies (1994), têm defendido o estreitamento de relações entre a família e a escola para promover os benefícios da mesma para a comunidade educativa. Em verdade, a escola encontra-se, hoje, no centro de atenções, isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento da criança e da juventude em geral. Mas,

[1] Veja-se, a Constituição da República de Angola, de 5 de fevereiro de 2010, Artigo 21º, alíneas g e h.

ainda, existem dificuldades que impedem o bom funcionamento da escola nesta perspetiva.

Todavia, à medida que se levantou dados através da pesquisa, verificamos uma certa preocupação com a questão da participação dos pais no processo de gestão da escola. Precisamente, os resultados recolhidos junto dos pais e encarregados da escola, apontam para limitações na sua participação. Não obstante estas questões, procuramos na nossa investigação conhecer e problematizar a participação na gestão dos pais e encarregados de educação dos alunos da escola de Formação de Professores de Angola.

1. A Participação dos Pais na Gestão da Escola

Participação é um termo muito frequente nos discursos sobre a educação, o que a acaba por determinar uma descaracterização do seu significado, assim sendo, baseamo-nos em alguns autores. Na perspetiva de Lima (1998, p. 22) o conceito de participação surge geralmente associado ao conceito de democracia. Para o autor, tal associação entre os dois conceitos, nota-se sobretudo no quadro da "Ciência Política e do Direito", que cujo o contributo para a compreensão dos fenómenos de participação nas organizações, não pode ser desprezado.

O autor alude igualmente que o conceito de participação no contexto da democracia participativa, pode assumir diversos cambiantes resultado de diferentes pontos de vista. Como se pode confirmar nas palavras do autor,

> O ponto de vista mais *conservador* é algo pessimista em relação ao conceito de participação, identificando-o ou associando-o ao caos e à subversão de certos valores considerados fundamentais. O ponto de vista *liberal*, admitindo embora a democracia como principio, tende a reduzi-la à sua forma representativa e, mesmo esta, apenas no quadro de certas decisões políticas globais, e dificilmente em condições particulares de funcionamento e da vida das instituições, como empresas e escolas, etc.(p. 24).

No que se refere à participação de diferentes atores educativos nos processos decisórios, salientamos a dos pais e encarregados de educação.

Na perspetiva de Lima (1992) participar ganha um significado de capacidade de ação, nas suas palavras,

> a participação verdadeira exige muito mais do que o acesso à informação e o direito de ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão (p. 1072).

Segundo Gouveia (2009) a participação dos pais e encarregados de educação evoca o direito da família ao acompanhamento do processo escolar, sendo parte dele. Ainda segundo a autora, a participação amplia o caráter individual para a função política da atividade participativa, lançando-o para o universo da cidadania e participação democrática na sociedade.

Numa visão mais diacrónica, segundo Piedade (2013), a partir do século XVIII a escola passou a ser o alicerce do Estado e da Sociedade, tornando-se um instrumento especial ao serviço da educação. Ainda para o autor, a escola e a família são duas instituições centrais na sociedade cada vez mais global e multifacetada. Na família tem-

se verificado um processo de mudança muito mais acentuado e acelerado do que na escola. Na mesma perspetiva, Piedade afirma que,

> o processo de educação implica a participação de todos os agentes de socialização, nomeadamente a família, a comunidade, a escola e toda a sociedade em geral. E aponta a família como base do conhecimento sobre o mundo e de integração da criança no meio que a circunda (p.22).

No critério de Gouveia (2009), a escola estabelece-se como um sistema de ação, onde todos os atores educativos vão desenvolver estratégias, definindo a sua maneira de participar e de estar na escola. E, reforça afirmando que "a forma como todos estes intervenientes vão interferindo na organização, vai depender da interpretação que estes fizerem dos objetivos organizacionais, dos objetivos pessoais, dos constrangimentos do sistema de ação e das margens de liberdade que cada resolver utilizar" (p. 45).

A participação dos pais e encarregados de educação nas organizações educativas constitui um pressuposto decisivo e um fortalecimento das mesmas, uma vez que favorece a competência cívica e a política, conceitos que se referem à capacidade do indivíduo de influenciar o processo decisório. Daqui resulta objetivamente a necessidade de escola e família se tornarem parceiros privilegiados de todo o processo educativo para que desta interação permanente se possa obter um desenvolvimento harmonioso e equilibrado da criança, na condição de estudante.

A participação dos pais e encarregados de educação na escola, nomeadamente na gestão, é um direito consignado na lei em diferentes países e pelas organizações mundiais. No entanto, como afirmam vários autores (Lima, 1993; Martins, 2003) é necessário analisar as práticas de participação em contexto organizacional, nomeadamente na escola.

2. Normativos sobre a participação dos pais na gestão escolar

A República de Angola é um Estado democrático e de direito, por isto, todo cidadão angolano ou estrangeiro que se encontre dentro do território nacional sente-se livre.

Por outro lado, lembramos a existência da Lei nº 17/16, de 07 de outubro, no Artigo 6º que refere o direito da *participação na resolução dos problemas*, ou seja, do cidadão participar da resolução dos problemas dos diferentes níveis de ensino, respaldados pelo Artigo 3.º, alínea e) do Decreto Presidencial nº 109/11, de 26 de maio, atinente ao Princípio da Participação Democrática.

Igualmente, registamos a existência do projeto de Regulamentação das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 26 de novembro de 2008, do Ministério da Educação de Angola, que prevê um conjunto de áreas no interior da escola, nas quais a comissão de pais pode intervir, embora de forma ambígua, em algum processo na tomada de decisões.

Segundo este Regulamento, no seu Artigo 1º "A comissão de pais/ee é o órgão representativo dos Pais e Encarregados de Educação na escola e constitui a organização de base do núcleo familiar no estabelecimento". No mesmo sentido constatamos que no Artigo 2º prevê que "A comissão de Pais e Encarregados de Educação tem por finalidade prestar a melhor colaboração entre os pais e encarregados de educação, alunos, professores e corpo diretivo da respetiva instituição, visando a correta formação dos seus educandos".

Assim sendo, de forma genérica aos pais e encarregados de educação é lhes reservado um papel de cooperação permanente com a escola, criando-se oportunidades para uma administração e gestão escolar com a participação dos pais, mais aberta e inclusiva. Ideia reforçada no Artigo 4º do mesmo regulamento como se pode ler,

> Aos Pais e Encarregados de Educação é reconhecido o direito de participação na vida da escola, que se pode concretizar através da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização da escola, bem como em ações motivadas de aprendizagens e da assiduidade dos alunos.

No entanto, podemos salientar que o referido regulamento das comissões de pais e encarregados de educação nas escolas dos Subsistemas de Ensino não Superior aponta para a participação dos pais na gestão, uma vez que é informado aos pais e encarregados de educação, que têm um espaço reservado para a sua intervenção ou cooperação nos diversos órgãos da escola. Embora, o ponto não especifique de concreto o espaço de intervenção ou de cooperação entre a escola e a comissão de Pais e Encarregados de Educação, as alíneas J e K do Artigo 7º do referido regulamento que se seguem, nos servem de lentes para o estudo desta realidade: j) "identificar problemas que afetam o desenvolvimento das atividades e propor soluções que potenciem a harmonia entre a comunidade escolar. k) ajudar a melhorar a gestão participativa e transparente da escola".

Não obstante a participação consagrada nos normativos acima referenciados, também se torna importante a análise da participação praticada[1].

3. Breves notas sobre tipologias para análise da participação

De modo a desenvolver uma análise à participação praticada, Lima elabora uma tipologia de participação na organização escolar, na qual fornece ferramentas de classificação da participação praticada pelos atores educativos no contexto escolar. O autor constrói uma grelha analítica da participação praticada de acordo com a seleção de quatro critérios. O primeiro critério é o democraticidade, consiste no "tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão e de decidir" (Lima, 1992, p.179). Este critério diz respeito à sua forma: direta ou indireta.

Segundo o princípio do autor, de um conjunto de aspetos que podem ser associados ao caráter democrático da participação destaca-se, a participação direta, faculta a cada indivíduo, na base dos critérios estabelecidos, a sua intervenção direta no processo de tomada de decisões (por exemplo: o direito de voto) ou a intervenção no processo de decisão. Por outro lado, quer dizer que esta forma na participação dispensa a mediação de representantes. A participação indireta, por sua vez, é realizada por intermédio de representantes[2] designados para o efeito. Como o refere Lima (1992, p.179),

> instituída com base nas dificuldades e, por vezes, nos inconvenientes, em fazer participar diretamente todos os interessados no processo de tomada de decisões, a participação indireta é levada a cabo através de representantes, os quais podem ser

[1] Veja-se, por exemplo, Epstein (1997), Vincent (1996). Na realidade portuguesa Lima (1992).

[2] É uma participação através de representantes, dada a impossibilidade da participação de todos no processo de tomada de decisões.

> designados por diferentes formas e com base em diferentes critérios – eleição direta por todos os membros da organização ou somente por certas categorias, eleição no âmbito de certos departamentos, eleição individual ou por lista, variando os critérios de elegibilidade ou recorrendo a combinações de diferentes processos de designação (eleição- nomeação- concurso ...), etc.

O segundo critério, apresentado pelo autor, para análise da participação praticada é a Regulamentação. Sobre este ponto, segundo Lima (1992), nas organizações formais a participação é, geralmente, uma participação organizada que carece de regulamentação. O autor afirma que:

> a existência de regras de participação constitui, de resto, não só um requisito organizacional, justificável em termos operativos, mas também uma base de legitimação importante, um recurso e uma salvaguarda de que os atores, particularmente os subordinados, podem lançar mão para reivindicar, ou simplesmente para assumir, determinadas formas de intervenção. Entre as situações caraterizadas, por um lado, pela existência de regras formais- legais, eventualmente detalhadas e precisas, e, por outro, pela existência de regras /regularidades mais imprecisas, de atualização eventualmente mais espontânea (p.180).

Assim, a participação em termos da regulamentação pode ser: formal, não formal e informal.

A *participação formal* é aquela que obedece às orientações legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos (estatutos, regulamentos e outros) com força legal (p.180). *A participação não formal*, é orientada por um conjunto de regras definidas na organização e geralmente enquadradas nas normas legais. Uma vez elaboradas pelos atores no seio da organização, podem contribuir para uma maior participação e constituir uma alternativa às regras formais. De destacar que estas normas, uma vez elaboradas pelos atores no seio da organização, podem promover uma maior participação. Como afirma o autor, "em todo o caso, a participação praticada por referência a regras não formais representará sempre uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais, podendo de diversas formas constituir-se como adaptação, ou mesmo como alternativas" (p. 181).

A *participação informal* é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhada em pequenos grupos. Como afirma Lima, "releva de regras que podem não ser percecionadas enquanto tal, mas que constituem orientações informais atualizadas, por vezes com uma certa regularidade, eventualmente à margem de estatutos e de regulamentos" (p.181).

Ainda no que se refere a participação informal, o autor afirma que, "trata-se de uma participação que, pelo menos, acrescenta sempre algo à participação formal e à participação não formal, podendo ser orientada em sentidos diversos aos apontado por aquelas" (p. 181).

A terceira categoria da grelha construída por Lima é o *Envolvimento*. Para este autor, toda participação acarreta algum tipo de envolvimento, seja traduzido em formas de ação e de comprometimento. Assim, o envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor empenho dos atores nas atividades organizacionais, de forma a evidenciar determinados interesses e soluções. Por isso, a participação dos atores pode refletir atividade/dinamismo, «calculismo» ou passividade. Como afirma Lima, "é possível classificar o modo como um ator ou grupo/categoria de atores participa na organização

por referência a um continuum que agrupa e organiza elementos que, em última análise, são de caráter avaliativo"(p.182).

Nesse critério, segundo a perspetiva do autor, observa-se: *participação ativa*, que carateriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Nas suas palavras,

> este tipo de participação, traduz capacidade de mobilização para ação, conhecimento aprofundado de direitos e deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspetos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões (p. 182).

A *participação reservada*, que se caracteriza por uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos. Este tipo de participação, segundo o autor situa-se, teoricamente, num ponto intermédio entre a participação ativa e a participação passiva. Como afirma, "não rejeitando a priori a possibilidade de intervenção e o recurso a participação ativa, orienta-se, contudo, com diferente sentido tático, podendo evoluir, até por arrastamento, para formas de participação ativa ou passiva" (p. 182-183).

A *participação passiva* que é, frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação, como afirma Lima,

> o absentismo em geral e a falta de comparência a certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, a falta de informação e o desconhecimento da regulamentação em vigor na organização, especialmente a relativa à participação (p. 183).

O quarto e último critério da grelha analítica da participação praticada elaborada pelo autor, é a *Orientação.* Esta consiste na participação dos atores orientada de acordo com diferentes objetivos com expressão na organização podendo-se, a propósito falar de objetivos da organização e de objetivos na organização. Assim nesse critério, observa-se:

A participação convergente, que é uma participação orientada para o consenso, no que se refere aos objetivos. Este tipo de participação é observado quando as pessoas se identificam na generalidade com os objetivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução. Desta feita, a participação, sendo objeto de consenso, pode contribuir para um maior envolvimento nas atividades da organização. Ainda no que tange à participação convergente, Lima (1992, p.184) afirma que,

> A convergência em relação aos objetivos oficiais pode ainda, pelo contrário, configurar-se como divergência em relação a hierarquia organizacional sempre que esta promova, não formalmente, outros objetivos, ou substitua unilateralmente aqueles. A própria interpretação rigorosa, à letra, dos objetivos oficiais pode estar na origem de orientações excessivamente zelosas, utilizadas como recurso contestatário e de oposição.

A participação divergente é uma interpretação diferente e consiste numa forma de contestação ou aquela em que os atores não se revêm nos objetivos formais da organização e assumem perspetivas diferentes fazendo valer as suas opiniões. Tais atitudes, geralmente para uns, podem ser consideradas de contestação para outros, são

ideias diferentes, indispensáveis para o desenvolvimento. Também no concernente à participação divergente, afirma Lima (p.185) que,

> não obstante, ela pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação ou de boicote reacionária ou progressiva, ou como uma forma de intervenção de intervenção indispensável (embora menos aceite ou recusada de um ponto de vista formal) com vista à renovação, ao desenvolvimento, à mudança.

Portanto, com base nos critérios enunciados (democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação) e através de um processo de conjunção de diferentes formas e tipos de participação, será possível estudar e qualificar a participação pelos atores na organização (p.88).

Ainda de acordo com Lima (p.185) o processo de conjugação dos quatro critérios acima apresentados "revela-se" pertinente para a compreensão das diferentes formas e tipos de participação na escola[1].

Assim, para diversos autores, a partir dos seus estudos e constatações, participar como encarregado de educação na escola é um processo que ocorre de diferentes formas, níveis ou graus, em função da abertura da escola, da sua cultura organizacional e das próprias representações de democracia entre os diversos envolvidos.

Villas-Boas (2001) atribui à escola a responsabilidade de tomar a iniciativa no envolvimento das famílias, pois, sendo a relação entre a escola e as famílias uma relação entre culturas e havendo uma hierarquização social destes, a escola encontra-se numa posição de poder representar a cultura socialmente dominante.

A relação escola/família tem sido, assim, objeto de investigação e de debate. Silva (2011) refere que "quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens" (2011, p.116).

Na perspetiva de Montandon e Perrenoud (2001) o sucesso escolar aumenta as oportunidades de triunfar na vida, e é a escola quem dá o veredito, seja positivo (sucesso) ou negativo (insucesso), e os pais deverão conviver com esse veredito. Os mesmos autores reconhecem a importância das aprendizagens que têm lugar na família e o contributo dos pais no projeto educativo e na gestão escolar.

Nessa ordem de ideias, é importante que a família representada na escola pela comissão ou associação[2] de pais/ee encontre um espaço para a participação, e por sua vez, caberá à escola criar condições para que tal participação tenha lugar, isto é, nos órgãos onde são tomadas decisões importantes para o funcionamento desta importante instituição.

4. Metodologia

Nesta investigação, procuramos combinar métodos de diferentes abordagens, quer qualitativas, quer quantitativas. De modo específico, recorrer a diferentes técnicas de recolha da informação com análise documental, inquérito por questionário e entrevistas.

Numa análise efetuada, através de questionários recolhidos junto de 55 professores e 48 pais e encarregados de educação, 4 coordenadores de cursos, 27

[1] Ainda nesse âmbito, Sá identifica a "não participação passiva", "não participação ativa" e "não participação originária" (2004, p.138-140).

[2] Refiro comissão ou associação porque no caso de Angola as duas denominações são aplicadas.

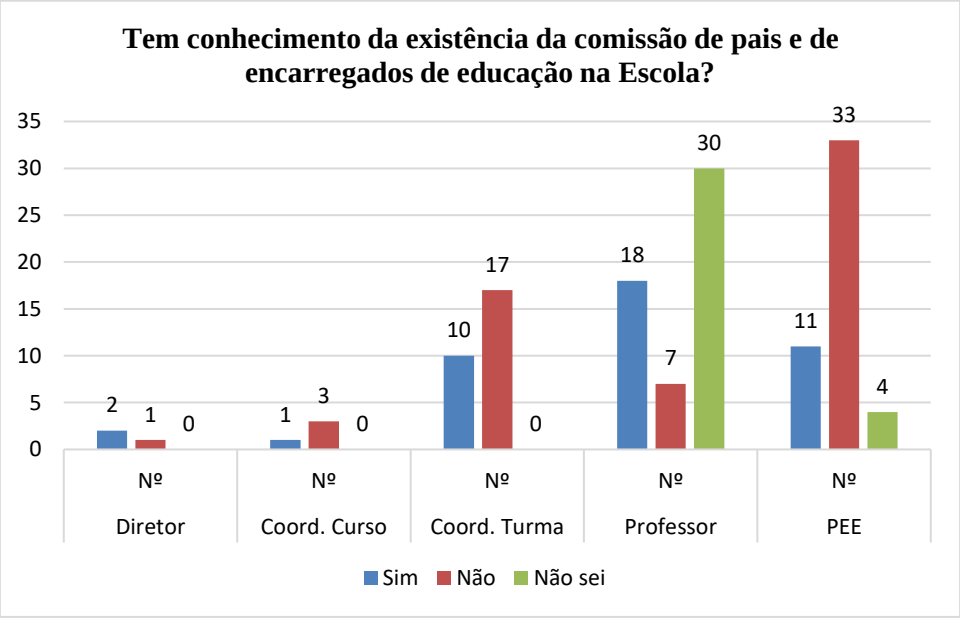
coordenadores de turmas e 3 diretores, podemos considerar que as perceções dos inquiridos em termos de participação na gestão da escola apresentam diferenças significativas.

5. Apresentação e Discussão de dados

Na análise das respostas dos inquiridos selecionamos algumas questões dos questionários aplicados, representados através de gráficos, a saber: grau de conhecimento por parte dos atores educativos da existência da comissão de pais/ee, partilha de tarefas entre a escola e os pais/ee e frequência de reuniões da escola com os pais/ee. De modo a fundamentar este resultado, será de mencionar que quando se pergunta aos professores, pais e encarregados de educação, coordenadores de curso e de turmas e aos diretores se têm conhecimento da existência na escola da comissão de pais e de encarregados de educação? Os resultados sugerem que dos quatros diretores inquiridos, dois (2) confirmam a existência da comissão de PEE[1]na escola e um (1) não confirma. E quanto aos coordenadores de curso um (1) confirma a existência da comissão e três (3) desconhecem da existência da comissão.

Quanto aos coordenadores de turma, 37% têm conhecimento da existência da comissão de pais na escola e 63% não têm conhecimento da existência da comissão. E, quanto aos professores, ainda no que diz respeito ao mesmo assunto, 33% confirmam a existência da associação na escola, 13% não confirma e 55% na condição de indecisos. E, para os pais/ee, 23% certifica a existência da associação na escola, 69% não confirma e 8% na condição de indecisos.

Gráfico 1. Conhecimento da existência da comissão de pais

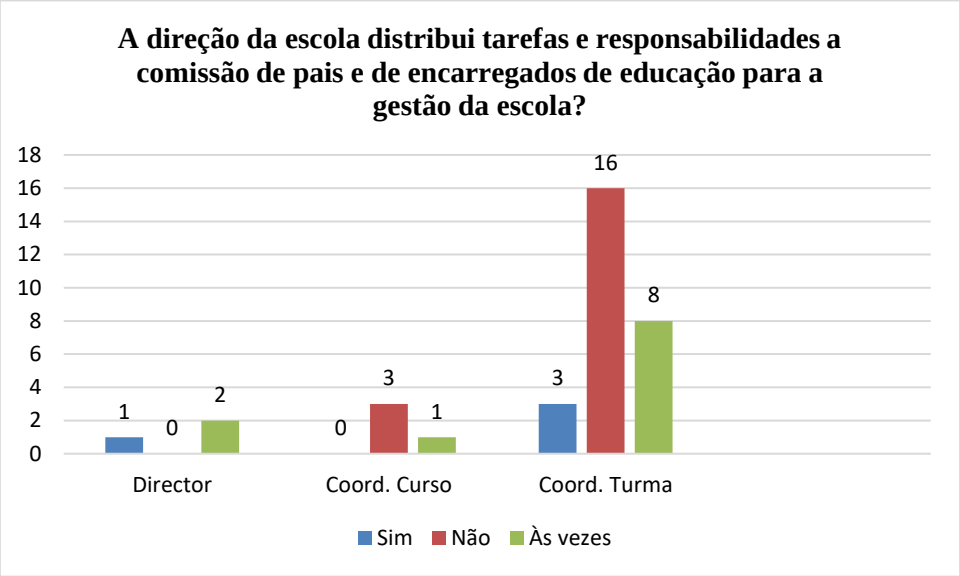


Fonte: Elaboração própria

[1] PEE- Pais e Encarregados de Educação.

Um outro dado importante nesta investigação, são as respostas obtidas à seguinte questão: A direção da escola distribui tarefas e responsabilidades à comissão de pais/ee para a gestão da escola? A informação recolhida aponta para o seguinte: dos três diretores inquiridos, um (1) afirma que a direção distribui tarefas a comissão de pais e dois (2) encontram-se na situação de indecisos. No que se refere a opinião dos coordenadores de turmas, 11% confirma a distribuição de tarefas a comissão de pais/ee, 59% não confirma e 30% na condição de indecisos. Para os coordenadores de curso três (3) dos inquiridos não confirmam a distribuição de tarefas e responsabilidades aos pais e um (1) têm opinião indecisa sobre o respetivo assunto.

Gráfico 2. Partilha de tarefas com os pais e encarregados de educação



Fonte: Elaboração própria

Um outro elemento, não menos importante, para caracterizar a participação dos pais na escola, prende.se com o facto de a escola reunir ou não com os pais e encarregados de educação.

Tabela1. A escola tem reunido com os pais e encarregados de educação?

Categoria	Coordenador de turmas		PEE	
	Nº	%	Nº	%
Sempre	0	0	3	6
Muitas Vezes	3	11	5	10
Algumas Vezes	9	33	10	21
Poucas Vezes	9	33	12	25
Nunca	6	22	18	38
Total	27	100	48	100

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2. A escola tem reunido com os pais e encarregados de educação?

Categorias	Professor	
	Nº	**%**
Sim	21	38
Não	12	22
Às vezes	22	40
Total	55	100

Fonte: Elaboração própria

Assim, com base os resultados acima, averiguámos que quanto aos coordenadores de curso, no que se refere a supracitada questão um (1) afirma que a escola reúne com os pais/ee algumas vezes, dois (2) afirmam que a escola reúne poucas vezes e um (1) afirma que a escola nunca. Por outro lado, para os coordenadores de turmas, 11% afirma que a escola reúne muitas vezes com os pais, 33% algumas vezes, 33% poucas vezes e a categoria nunca com 22%. Sobre a mesma questão, 6% de pais afirma que a escola reúne sempre, 10% muitas vezes, 21% algumas vezes, 25% poucas vezes e 38% de pais afirma nunca tiveram uma reunião com a escola. Também, sobre a mesma questão, um (1) dos diretores afirma que a escola tem reunido com os pais e dois (2) afirma que as reuniões acontecem de vez em quando. E, no que diz respeito a opinião dos professores, 38% afirma que a escola reúne com os pais e encarregados de educação, 22% afirma que a escola não reúne com os pais e 40% afirma que as reuniões acontecem de vez em quando.

Conclusão

A necessidade de estimular a participação dos pais/ee na gestão da Escola de Formação de Professore de Angola, emerge das principais limitações que os pais apresentam no acompanhamento do desenvolvimento da criança na condição de aluno, mas também da necessidade de promover uma escola democrática, sendo fundamentais as experiências proporcionadas na escola nesse sentido, nomeadamente no âmbito da sua gestão.

No que diz respeito os normativos sobre a participação dos pais na gestão da escola, verificámos que os mesmos começam a apontar para a participação dos pais, ainda que de modo muito amplo e vago.

No estudo que realizámos, ainda num registo preliminar, podemos dizer a partir das respostas obtidas ao inquérito por questionário, que uma parte significativa dos atores não tem conhecimento da existência da comissão de pais, que o envolvimento dos pais por parte da escola ainda não é significativo e que a frequência de reuniões da escola com os pais cinge-se ao mínimo. Aspetos a merecer reflexão por parte de todos dos atores educativos.

Bibliografia

Davies, D. (1994). *Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos*. Lisboa: Horizonte.

Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio. *Diário da República*. n.º 98 – I Série. Assembleia Nacional. Luanda.

Gouveia, S. M. F. F. (2009). *Participação dos encarregados de educação numa escola do 1º ciclo: suas motivações e constrangimentos (Dissertação de mestrado)*. Funchal: Universidade da Madeira.

Lei n.º 17/16, de 7 de outubro. *Diário da República* n.º 170. I Série. Assembleia Nacional. Luanda

Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1998). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos.* Lisboa: Livros Horizontes.

Lima, L. C. (2011). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (4ª). São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? *Educ. Soc., Campinas, v.35*, n.*12*, 1067–1083.

Martins, M. F. (2003). *Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública- Contributos para uma análise sociológica-organizacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e Professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.

Paro, V. (1992). *Por dentro da Escola Pública* (3ª). São Paulo: Xamã Editora.

Piedade, M. H. P. (2013). *Manual de Formação Pessoal, Social e Deontológica da 10ª classe da Escola de Formação de Professores*. Luanda: INIDE.

República de Angola (2008). *Projecto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação*. Luanda: Ministério da Educação.

Silva, M. (2011). *O envolvimento parental e o desenvolvimento da leitura.* Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas.

Vilas-Boas, M. A. (2001). *Escola e a família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais.* Lisboa: ESE João de Deus.

Desafios das práticas pedagógicas para a educação politécnica no Colégio Agrícola de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil

Nara Tatiana Costa
UNIOESTE, Paraná, Brasil
naratatianacosta@gmail.com
Clésio Acilino Antônio
UNIOESTE, Paraná, Brasil
clesioaa@hotmail.com
Fernanda Ribeiro de Souza
UNIOESTE, Paraná, Brasil
ffernadinhaa_sj@hotmail.com

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida a partir de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, a qual investigou o projeto educativo do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. O Colégio Agrícola atende, em grande maioria, filhos de pequenos agricultores que estudam em jornada escolar de tempo integral e em regime de internato. O Curso Técnico em Agropecuária do Colégio constitui-se por um tempo escolar que potencializa práticas pedagógicas diversificadas e que apresenta uma configuração voltada à educação associada ao trabalho, como relação pertinente de uma educação politécnica, cujas tais práticas abrangem a formação teórica e técnica de modo indissociável. Nesse contexto, a educação politécnica pode ser identificada no projeto educativo de Ensino Médio e Profissional do Colégio Agrícola, especificamente porque ganha centralidade no tempo escolar para as práticas pedagógicas desenvolvidas na relação educação e trabalho. Essas práticas pedagógicas tornam-se um importante campo de análise para novos conhecimentos e perspectivas educativas acerca de formações escolares de Ensino Médio e Profissional para jovens agricultores, do ponto de vista científico e profissional. O objeto de estudo da pesquisa foi subsidiado pelo referencial teórico e exploratório com coleta e análise de dados para caracterizar, de modo mais significativo possível, as práticas pedagógicas identificadas por suas potencialidades ou limites para a educação politécnica dos jovens agricultores. Por isso, a educação politécnica tornou-se um dos importantes eixos temáticos de reflexão teórica da pesquisa, que considera a formação tecnológica para o trabalho a partir de fundamentos científicos e práticos integrados nos processos formativos escolares. Como resultado principal da pesquisa, evidenciou-se que as práticas pedagógicas, pautadas na relação educação e trabalho e nos princípios pedagógicos da politecnia, compõem uma base importante da organização curricular do projeto educativo do Colégio Agrícola. Assim, ao considerar significativas formas de práticas pedagógicas para a garantia de uma consistente formação teórica e prática, o ensino dos conhecimentos científicos e técnicos no Colégio tornou-se um dos pilares fundamentais da formação dos jovens agricultores.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; educação politécnica; Colégio Agrícola.

Introdução

A educação de Ensino Médio e Profissional do Colégio Agrícola está organizada na associação entre estudos e trabalho. Os espaços extra sala de aula propiciam o contato com a realidade social e a realização de trabalho socialmente necessário. Bem como, o regime de educação integral possibilita que os alunos permaneçam no Colégio no transcorrer da semana e, nos ambientes que caracterizam o internato, realizam a própria gestão das atividades necessárias para manter o ambiente que utilizam.

O Colégio Agrícola localiza-se numa área de 45 ha na Linha Santa Bárbara, interior da cidade de Francisco Beltrão, estado do Paraná, Brasil. Sua história é envolvente, significativa e relevante na educação no campo na região Sudoeste do Paraná, mas pouco conhecida até para seus profissionais, alunos e comunidade em geral. É uma história que se encontra registrada em partes desconexas no documento do Projeto Político-Pedagógico e em outras formas de registros, como jornais, documentos e algumas produções de natureza acadêmica.

A partir desse contexto, as principais partes do presente artigo se compõem da reflexão acerca da educação que se propõe formar jovens para o campo e a educação politécnica. Retrata as práticas pedagógicas do Colégio Agrícola e sua relação com os princípios da educação politécnica.

1. A educação politécnica

Para discutir educação politécnica, é preciso observar a história, quando no contexto das modificações resultantes da indústria moderna, as quais Marx e Engels (2004, p.69) criticam de forma veemente a situação desgastante dos trabalhadores, “em especial das mulheres e crianças que eram transformados em meras máquinas capazes de fabricar mais-valia, excluídas as capacidades intelectuais”. Estes intelectuais percebem o despontar da indústria moderna com a maquinaria, a qual assume o primeiro lugar e o trabalhador/ser humano tendo seu grau de importância diminuído. A indústria e a maquinaria, já no século XIX, passam a se apropriar dos conhecimentos necessários para o trabalho, aumentando vertiginosamente a produtividade.

Para contrapor-se ao processo de alienação do trabalhador, propõe-se uma forma de educação voltada para a politecnia, gestada, não pelo burguês detentor dos meios de produção, mas sim sob a ótica de formação necessária ao trabalhador, ampliando o universo humano. A escola que Marx e Engels apontam como possibilidade de formação humana não é um lugar miserável, capaz de se fechar entre quatro paredes, funcionando mais como um lugar de acúmulo de crianças. Isso acontecia no início, nas primeiras escolas do século XIX, onde segundo Marx e Engels (2004, p.70) “o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças”.

Na sequência desse ponto de vista, o pensamento pedagógico de Shulgin (2013, p. 41) possibilitou a compreensão de que é possível sim uma escola diferente, não organizada somente para definir quem comanda ou quem é comandado. O autor questiona sobre a escola do campo: “mas, e o trabalho agrícola, a escola do campo? Como fazer com ela? Haveria algum passo na direção da escola do trabalho?”.

O questionamento de Shulgin tenciona revelar se o trabalho agrícola que é ensinado nas escolas do campo ou agrícolas baseia-se enquanto formação que capacita os alunos a refletir e interpretar a realidade e ainda compreender a organização do trabalho presente na sociedade por meio dessa formação. Existe a preocupação, e é externada por Shulgin ao questionar como proceder com a escola do trabalho agrícola, a investigá-la se vai em direção à escola do trabalho e não na sua contramão.

Shulgin não tem dúvidas de que a escola de trabalho agrícola insere o estudante no exercício do trabalho em si. Cumpre, portanto, com a objetividade do trabalho quando "liga" o estudante com a "classe-construtora" e não apenas explica o que é o trabalho. Porém, é pouco; o trabalho é mais que isso. Para ele, é o elementar da vida humana, logo o elementar da educação é perceber a atualidade no ato de ensinar.

Ao se considerar a educação do campo como recorte, um tema sob o qual há um crescente interesse de pesquisadores e educadores no Brasil nas últimas duas décadas, a relação entre trabalho e educação, a partir dos princípios da politecnia para formação dos jovens agricultores, não é menos instigante. Pereira (2012) ressalta a educação politécnica reivindicada pelos campesinos:

> Une a tríade "campo, políticas públicas e educação" princípios como: o trabalho como princípio pedagógico – inspirado em Makarenko e Pistrak; o encontro com a **educação politécnica**; a técnica e a ciência como produtoras de tecnologias sociais; a cultura como princípio pedagógico; e a relação campo-cidade de modo crítico, ao pensar a totalidade da formação da classe trabalhadora brasileira. (p.291, grifo nosso)

A escola pensada para o campo pode ser um meio que vai auxiliar o processo produtivo, tecnológico e social do campo, entendendo os interesses dos campesinos e modificando as formas de gestão desse espaço. Muitas delas podem realizar ações práticas em contraposição aos pressupostos do capital no campo. Neste âmbito, está posto um dilema para o Colégio Agrícola: pensar um projeto educativo que se declare e se efetive contra-hegemônico à educação unilateral proposta pelo capital.

A construção desse projeto educativo contra-hegemônico que vem ao encontro do que pensa Saviani (2003), ao considerar que o entendimento de politecnia não passa pela fragmentação, nem diz respeito ao treinamento de determinadas partes de tarefas suficientes para o ingresso no mercado de trabalho enquanto proposta burguesa de politecnia. A educação politécnica passa necessariamente pelo conhecimento de como a produção moderna se organiza.

Nesse sentido, construir um projeto educativo a partir dos princípios da politecnia envolve valorizar essencialmente a capacitação científica e técnica a partir dos domínios de ramos das ciências e das tecnologias para a formação do jovem agricultar. Por exemplo, não basta considerar a necessidade de utilização de pesticidas para resolver de modo imediato problemas em uma cultura, mas de conhecer os efeitos complexos e integrados nos ecossistemas, o que os tornou aqueles domínios imperativos na formação escolar e social. Todavia, para poder compreender o mundo e transformá-lo, existe algo mais, sobretudo porque envolve o domínio político. A questão da formação política, que ultrapassa uma formação neutra e tecnicista, evidencia a importância de uma proposta para que o estudante seja educado com vistas a sua inserção social crítica no mundo de trabalho, que trate das mediações significativas numa proposta de educação do futuro, politécnica.

2. As práticas pedagógicas do Colégio Agrícola

A relação entre o ensino e o trabalho no Colégio Agrícola é um elemento de suas práticas pedagógicas que não passa sem ser notado. Nesta instituição de ensino público, constatar os estudantes estudando e trabalhando ao mesmo tempo é constante, pois nela ocorre relação estreita entre ensino e trabalho, teoria e prática.

A questão de aproximar com a realidade e suas contradições, perceber o que existe de atual, novos conhecimentos e técnicas, poder aplicá-los na propriedade e na escola cria o interesse no estudante. Fazer parte do processo e ver o resultado prático da teoria, aos poucos os fundamentos do trabalho são entendidos e passam a fazer parte de sua organização pessoal. Para fazer parte do processo, o Colégio Agrícola propicia aos estudantes: aulas práticas e visitas técnicas, estágio supervisionado, monitorias, grupos de estudo, dias de campo, Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida e a prática de projetos especiais. A seguir, descrevemos tais práticas pedagógicas com mais detalhes:

2.1 Aulas Práticas e Visitas Técnicas: fundamentos científicos/diferentes técnicas

Nas Aulas Práticas e Visitas Técnicas os estudantes vão para a prática literalmente, experimentam a teoria, questionam, reformulam, trabalham. Isso ocorre na Fazenda Escolas e no meio produtivo da região. Requer, portanto, fundamentos científicos e domínio/aprendizagem de diferentes técnicas.

Não é somente na indústria que a domínio teórico-prático é importante. O campo também se industrializou e revela a urgência em construir a educação politécnica. Como afirma Pistrak (2015, p.48), “em todos os casos, a escola do campo terá a principal vantagem acima mencionada: em maior grau do que a escola urbana, ela poderá incluir suas crianças diretamente no processo produtivo”. A vantagem a qual o autor se refere deve-se ao fato de o estudante do campo, como é o caso da maioria dos que frequentam o Colégio Agrícola, estar em contato desde pequeno com as atividades produtivas, fator que potencializa a aprendizagem.

Acontecem ainda a aulas práticas nos espaços denominados de "Agroindústrias", que são semelhantes a oficinas destacadas em experiências da educação politécnica, nas quais os estudantes aprendem a produzir derivados de cana, de ovos, conservas, doces, embutidos, leite, sucos, entre outros. Quanto a tais espaços, Pistrak (2015) observa que para a educação ser politécnica é necessário ensinar aos adolescentes tarefas técnicas básicas, munindo seus olhos, bem como suas mãos, assim, eles desenvolverão habilidades e criatividade. O autor Pistrak (2015, p.203, grifo do autor) destaca que: “A oficina escolar, portanto, não vai ensinar um ofício, no sentido usual da palavra, mas vai construir uma série de etapas que gradualmente expandirão o conhecimento do aluno *conduzindo-o à grande produção”*.

As Visitas Técnicas, diretamente ligadas às disciplinas, são realizadas, conforme Projeto Político-pedagógico – PPP do Colégio (2012), em propriedades rurais, agroindústrias, haras, cabanhas, fábricas de rações, instalações avícolas e suinícolas, laboratórios, como forma de complementação das aulas práticas. O objetivo das visitas técnicas é possibilitar aos estudantes, o contato com o meio produtivo, premissa para a educação politécnica: ter contato com esse meio e estabelecer a relação entre a teoria e

prática e compreender o que está certo e errado tecnicamente. Assim, fica clara a relação com o meio e uma educação com princípios politécnicos, quando os estudantes têm o contato em contexto planejado, intencional, educativo.

Para a educação ser politécnica é necessário ter o conhecimento e compreender a técnica, que são essências de todo o trabalho, o que exige que se participe ativamente deste. Para Dore (2013, p. 76), "na opinião de Pistrak, a compreensão da técnica da grande indústria exige que as crianças 'toquem' o material, participem do trabalho, para compreender sua essência [...]". Assim, tal tipo de prática pedagógica permite que o conhecimento se faça vivo e perpasse por todos os ciclos da produção. Logo, os estudantes, por meio das visitas técnicas, conseguem apropriar todo o processo e não apenas uma parcela deste.

2.2 Estágio Supervisionado: práxis

O Estágio Supervisionado em propriedade é um tempo de convívio e reflexão, pois os estudantes passam a conviver com unidade familiar produtiva. Nesse sentido, além de perceber todos os dados técnicos e atividades desenvolvidas diariamente, também se efetiva o relacionamento entre estudante-estagiário e a família. Destaca-se para a prática do estágio, enquanto elemento de busca da práxis, o sentido de poder experimentar a teoria, verificar se na prática realmente ela se integra a necessidade produtiva, do trabalho; voltar para a teoria depois de ter sentido o que funciona ou não, retomar a teoria, refazê-la. Saviani (2003) considera que:

> Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (p. 138).

Tais características formativas demonstram o movimento que o estágio permite ao interpretar os acontecimentos, refletir sobre, viver o estágio e perceber de onde se origina o trabalho e sua importância para a realidade humana, o que não deixam de ser aspectos manuais e intelectuais voltados à noção de politecnia. Após a realização, a confecção do relatório de estágio, a apresentação, a troca de ideias e discussão com a turma e com os professores. Assim, acontece todo um processo que auxilia a melhor compreensão da totalidade do trabalho e das necessidades dos ramos da produção que os estudantes estará inserido.

2.3 Monitorias: autosserviço

As Monitorias visam sempre o coletivo. É um tempo coletivo de espaço público e não individual, sendo este um princípio que não pode ser descartado e sim avaliado e levado em consideração quando o assunto é educação politécnica. Ou seja, o coletivo é um fundante da educação politécnica. A partir disso, é possível refletir, observar que, enquanto um estudante está comendo, tem um colega lavando a sua louça, sabendo que na semana anterior ou na seguinte foi/será a sua vez. Para Pistrak (2015):

> A educação para o trabalho deve começar com o trabalho cotidiano, de autosserviço. Para que o estudante seja conduzido às mais altas formas de trabalho industrial, é preciso passar ele mesmo por um determinado período (tempo) de acumulação de grande

> variedade de habilidades de trabalho; é preciso começar a partir daqueles com os quais ele se encontra na vida cotidiana. (p.172)

Em relação aos trabalhos pessoais, trabalho do dia a dia, o autosserviço, enquanto trabalho educativo, é capaz de criar novos valores nos estudantes que são importantes para sua formação enquanto coletividade e que retornam para a sociedade. Conforme Ritter, Grein, Solda (2015):

> [...] na compreensão de que para viver há algumas tarefas indispensáveis, as quais não são responsabilidade de um gênero específico, de uma determinada função, de um funcionário, mas de todo um coletivo que vive naquele ambiente. O autosserviço estabelece, desta forma, que meninos e meninas têm a mesma capacidade e que juntos podem se desenvolver e aprender. (p. 134).

Nas atividades de autosserviço não acontecem diferenciações de gênero entre os estudantes, já que essas atividades são realizadas por todos, sendo mais um aspecto a ser ressaltado como possibilidade de educação politécnica. Do simples para o complexo, existe um caminho que se constrói aos poucos e se complementa com práticas diferenciadas que formam também o humano, para a totalidade social.

2.4 Grupos de Estudo: auto-organização

Os Grupos de Estudo são realizados no período de tempo noturno por turma e consiste em grupos de 04 a 05 estudantes. Um destes é escolhido para ser o monitor de cada grupo que irá desenvolver ações, como: organizar os trabalhos e tarefas durante os estudos em equipe, auxiliar os colegas nas dúvidas, ser mediador das discussões em equipes. Para Gramsci (1991, p.121), "é útil uma certa 'estratificação' das capacidades e hábitos, bem como a formação de grupos de trabalho sob a direção dos mais aptos e desenvolvidos, que aceleram a preparação dos mais atrasados e toscos".

É uma atividade escolar que forma o hábito de estudos nos estudantes, como mesmo aponta Gramsci (1991, p.133): "Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados". Na visão de Gramsci é necessário que a escola seja pressionada para criar hábitos psicofísicos apropriados, no sentido de conseguir que aflorem estudiosos necessários à formação da humanidade. Reforça Gramsci (1991, p.138) "Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento".

Aqui toca-se no ponto considerado mais importante quando o assunto é educação politécnica. Ou seja, o hábito de organizar-se para o estudo, já que o tempo gasto com a prática dos Grupos de Estudo pressupõe levar aos estudantes a uma prática essencial da educação politécnica: a auto-organização coletiva. Aos poucos o estudante vai amadurecendo e se auto-organizando.

2.5 Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida (SEAGRIL): totalidade

Além da organização dos estudantes para os estudos, outras atividades, como a Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida (SEAGRIL), também passam por

um longo caminho de organização. É uma semana gestada durante vários meses, e tem início com a organização pedagógica das atividades e temas de trabalho que serão eleitos durante a semana de estudos. Todo o trabalho de organização é realizado em diferentes tempos: reuniões, contatos com instituições e profissionais, divisão de tarefas etc. São muitos temas, oficinas, visitas técnicas, seminários, apresentações, entre outros.

A intencionalidade de se trabalhar nesse formato pedagógico, a partir das participações ativas dos estudantes na decisão dos temas, também se justifica para que alcem relação mais permanente com o contexto sociocultural em que eles vivem. Para Fagiani et al. (2013, p. 216): "Portanto, a formação de sujeitos sociais plenos, bem como os objetivos da educação em seu sentido social, político e pedagógico de formação para a cidadania tornam-se restritos às necessidades imediatas de qualificação profissional impostas pelo mercado de trabalho".

Nesse sentido, a SEAGRIL é uma expressão do mundo real dos estudantes, não ficando restrita à formação para algum tipo de ocupação no mercado de trabalho ao propor questões relacionadas a diversos setores e contextos da vida social e econômica. Tem como um de seus momentos importantes quando, os estudantes, para cada atividade realizada, fazem uma síntese ou uma apresentação dos principais pontos sobre as oficinas que participaram, a partir de um roteiro pré-elaborado por professores e equipe pedagógica. Com o término da semana de estudos, o objeto passa a ser sintetizado; é o caminho de volta onde a teoria passou pela prática e retornou para a teoria.

2.6 Dias de campo: atualidade

Uma atividade, que está presente no tempo que os estudantes do Colégio Agrícola permanecem na instituição, é a prática pedagógica nominada pelo PPP de "Dia de Campo Agropecuário", que ganha novo significado a partir da elaboração dos professores, principalmente os da Área Técnica. É organizada de forma que, durante o primeiro semestre, os professores trabalham, nos tempos das aulas teóricas e práticas, conteúdos relacionados às produções agrícolas das variedades de inverno e de verão. O objetivo dos dias de Campo, desenvolvidos na Fazenda Escola, segundo o PPP, é apresentar à comunidade trabalhos e experiências realizadas pelos estudantes e professores durante o ano letivo. Participam todos os sujeitos da comunidade escolar do Colégio e é uma atividade que toda a comunidade externa também pode participar.

O dia de campo é considerado sob o ponto de vista do agronegócio como uma estratégia de marketing. Santos (2011, p. 56) reforça essa compreensão ao considerar que, para "dobrar" o homem rústico do campo, foram utilizadas "estratégias bem conhecidas como os dia de campo, show rural, exposição agropecuária, festas de municípios, entre outros". Porém, no Colégio Agrícola é visto como uma prática pedagógica, pois envolve muita pesquisa, conhecimento, planejamento, organização e integração das disciplinas.

Para Shulgin (2013, p. 181) "[...] e, se quiserem falar sobre a escola politécnica, busquem as suas premissas aqui, nestes pedaços do futuro, na atualidade", com a relação educação e trabalho liga-se o jovem ao mundo atual, ao meio social e tem os conceitos e categorias. Para tanto, é necessária uma metodologia voltada para a atualidade, a vida diária com todos seus conflitos, contradições.

2.7 Projetos especiais: trabalho socialmente necessário

O Colégio Agrícola tem desenvolvido ao longo do tempo "Práticas de Projetos Especiais". Nessas práticas são desenvolvidas atividades de implantação de culturas,

manutenção, plantio, tratos culturais, colheita e organização desenvolvimento e avaliação de experimentos, com acompanhamento dos resultados técnicos. As atividades são planejadas pelos professores da Área Técnica em sua maioria, porém os professores da Base Nacional Comum, área geral de formação, também participam. Shulgin (2013) destaca duas definições para trabalho social: 1ª - tipo de trabalho que produz algum resultado plenamente real, concreto; e 2ª - trabalho que tem valor pedagógico.

Como exemplo, relata-se uma prática realizada no final do ano de 2015, em conjunto com o Departamento de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, Universidade Paranaense, Campus de Francisco – UNIPAR e Colégio Agrícola. Foram os estudantes dos terceiros anos que participaram e realizaram a prática de paisagismo, conteúdo de disciplina da Área Técnica. Entende-se que trabalho socialmente necessário realizado pelo colégio em conjunto com outras instituições também contribuem para as condições de vida da comunidade local, aqui no caso, moradores do Programa Minha Casa, Minha Vida do Governo Federal.

Pistrak (2015), ao se referir ao trabalho social, reforça que não deve acontecer casualmente; é preciso ter habilidade, não reduzida e sim ampliada. Em outras palavras, é preciso saber o que se está fazendo, estabelecer o propósito e cumpri-las, planejar, discutir a questão. Pistrak propõe etapas para a execução do trabalho: objetivo, plano, campanha pela implantação do plano, processo real de implementação e avaliação, o que sugere a verificação se estas etapas ocorrem no trabalho realizado.

Considerações Finais

Somam-se diversas potencialidades educativas no Colégio Agrícola. Vão desde a luta social para manter-se como instituição escolar, o trabalho de autosserviço que desvincula o jovem do individualismo e a experiência social de coletividade no processo formativo, que compreende a relação de convívio intenso do eu e do outro, além de educar a partir de bases científicas e técnicas para o trabalho.

Como vimos, a educação de Ensino Médio e Profissional do Colégio Agrícola está organizada na associação entre estudos e trabalho. O ensino estabelecido na relação teoria e prática, os tempos dos Estágios Supervisionados, Visitas Técnicas e Aulas Práticas, os Dias de Campo, Semana de Estudos Agropecuários, Grupos de Estudos, o tempo escolar de Internato e as Monitorias, são práticas pedagógicas nas quais a educação escolar se caracteriza.

São práticas pedagógicas que, aos poucos, tornam os alunos capazes de auto-organização e implicam diretamente no processo de aprendizagem. Na direção da compreensão do complexo social, que está fora e dentro do espaço escolar. Quanto mais se percebe que a prática não é só prática, tem materialidade e o conhecimento científico pode torná-la cada vez mais significativa, mais a teoria se faz necessária.

Referências Bibliográficas

Caldart, R. (2012). *Relatório-Síntese do Seminário: educação politécnica e agricultura camponesa.* Veranópolis/RS: IEJC.

Dore, R.(2013). O debate sobre o conceito de escola do trabalho na Revolução Soviética. In: *Socialismo e educação* (1 ed.). Belo Horizonte/MG: Fino Traço.

Fagiani, C. C., Previtali, F. S., Lucena, C., & França, R. L. (2013). Trabalho e Educação Profissional no Brasil: Formação humana ou para o mercado? In: *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI.* Campinas: Alínea.

Gramsci, A. (1991) *Os intelectuais e a organização da cultura.* São Paulo: Civilização Brasileira.

Marx, K., & Engels, F. (2004) *Textos sobre educação e ensino* (4 ed.). São Paulo: Centauro.

Pereira, I. B. (2012) Educação Profissional. In R. Caldart *et. al*. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Pistrak, M. M. (2015) *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular.

Projeto Político Pedagógico. (2012) *Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná.* Beltrão/PR: Secretaria de Estado da Educação.

Ritter, J., Grein, M. I., & Solda, M. (2015).A questão do trabalho na Escola Itinerante. In *Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular.

Santos, J. C. J. (2011). Pós-Modernos: saberes, tecnologia e suicídio. In T. Vanderlinde, (org.), *Fronteiras: impactos socioambientais na terra prometida*. Porto Alegre: Evangrof.

Saviani, D. (2003) O choque teórico da politecnia. *Revista Trabalho, educação e saúde, 1*(1), 131-152.

Shulgin, V. N. V. (2013) *Rumo ao politecnismo (artigos e conferências).* São Paulo: Expressão Popular.

INTERAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

A autoridade docente e os modos de agir no espaço escolar na interação professor-aluno

José Manuel Resende
CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
josemenator@gmail.com
Luís Gouveia
CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
lcgouveia86@gmail.com
David Beirante
CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
dbeirante@gmail.com

A massificação da escolarização constitui um elemento incontornável de enquadramento quando se analisa as sociabilidades no espaço escolar, trazendo o alargamento da escolaridade obrigatória profundas mutações para as interações que se desenrolam no quotidiano escolar. De um lado, a escola deixa de ser um espaço reservado para o trabalho, passando igualmente a ser um espaço de cultivo de sociabilidades e onde a *cultura escolar* coexiste com objetos oriundos da *cultura massas*. Por outro lado, este quadro de complexificação do quadro social estudantil é necessariamente acompanhado de uma complexificação do trabalho docente, nomeadamente, nas composições que presidem às formas de agir com os alunos, onde questões como a *afetividade*, enquadrada num envolvimento de proximidade, pode ser um elemento que assume relevo nas lógicas atuantes na relação com a figura do discente – formas de agir essas que se mostram compósitas e que não deixam de assentar em *rotinas incertas* e que transportam incertezas do ponto de vista das suas consequências e efeitos na relação com os alunos e o estatuto profissional dos docentes. Estendendo-se esta complexidade relacional aos vários momentos e espaços escolares, é na sala de aula enquanto território específico de interação que estas lógicas atuantes assumem também especificidades do ponto de vista das dificuldades e dilemas colocados ao professor, em particular, do ponto de vista da gestão da autoridade enquanto elemento central nas apreciações críticas destes profissionais relativamente ao seu quotidiano. É em resultados obtidos de uma tese de doutoramento (mas igualmente antecedida e com contributos de outras incursões nas escolas no âmbito de um programa de pesquisa mais abrangente) e que abarca diferentes técnicas de recolha e análise de dados – nomeadamente, entrevista semidiretiva e questionário por cenários – que a presente comunicação se fundamenta. Tendo na relação docente-discente uma dimensão central de análise, é a partir de um olhar *praxeológico*, centrado nas práticas e operações críticas dos atores, que se pretende evidenciar estas complexas composições nas formas de agir nas interações entre estes protagonistas.

Palavras-chave: relação professor-aluno; autoridade docente; regimes de envolvimento

1. A *crise de autoridade* docente num contexto de massificação da escolarização

As incursões etnográficas nas sociabilidades escolares ocupam um lugar menor nas pesquisas sociológicas no campo da educação. Um elemento surge em pano de fundo como fator enquadrador e explicativo incontornável: a massificação, enquanto processo mediante o qual novos contingentes de alunos, oriundos de contextos sociais e culturais diversificados, protagonizam trajetórias nos sistemas escolares paulatinamente mais longas (Almeida & Vieira, 2000). Um conjunto de grandes fatores contribui para a incrustação nas agendas políticas de medidas direcionadas para o incremento dos níveis de escolaridade da população até aos patamares mais avançados do sistema educativo: o princípio de igualdade de oportunidades, enquanto condição para a democratização das sociedades; a escolarização generalizada como veículo de mobilidade social e princípio de hierarquização social mais legítimo próprio das sociedades democráticas; bem como uma relação estreita entre a escolarização e desenvolvimento económico e social promovida pelas teorias económicas do capital humano (Vieira, 2003).

É neste contexto de massificação e diversificação dos públicos que várias pesquisas dão conta do que é descrito como uma *crise de autoridade* docente (van Zanten, 2004). A par de uma complexificação das relações pedagógicas face a *novos* públicos escolares cuja adesão aos conteúdos transmitidos e valorizados na instituição escolar não se afigura imediata (Dubet & Martuccelli, 1996), solicitando uma acomodação da parte dos professores do ponto de vista dos itinerários pedagógicos, surge igualmente o problema da intensificação do trabalho de construção e manutenção da *ordem escolar* (Resende, 2011; Barrère, 2002; Tardif & Lessard, 2009 [1999]).

É justamente sobre o carácter *artesanal* na construção da relação docente-discente, evidenciado a partir de uma *sociologia dos envolvimentos* (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]; Thévenot, 2006), que se pretende incidir. Com base em dados recolhidos de projetos de pesquisa em torno das sociabilidades escolares[1], é privilegiado um enfoque sobre as formas de envolvimento e os juízos críticos produzidos pelos docentes na relação com a figura do discente.

2. A confluência de pluralidade compósita de formas de envolvimento na relação professor-aluno

O processo de massificação da escolarização que sucede nas últimas décadas nas sociedades de capitalismo avançado, embora com diferentes ritmos entre os diferentes países, traz consigo um conjunto de mudanças nas sociabilidades escolares (Dubet & Martuccelli, 1996; Almeida & Vieira, 2000). Num contexto de uma escola de *massas*, a relação dos alunos com os saberes escolares altera-se com a influência em particular dos meios de acesso a informação alternativos e culturas extraescolares e que concorrem com a cultura escolar que os docentes incorporam. Com a intromissão das culturas

[1] Os dados apresentados são retirados de dois projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Em primeiro lugar, "Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do Ensino Básico e Secundário em função dos juízos plurais sobre *o que é um bom profissional de ensino num contexto de incerteza*" (SFRH/BD/80811/2011). Em segundo, o projeto "Género, Desigualdade e Humilhação: sentimentos de injustiça nas escolas", aprovado em 2008 (PIHM/GC/0085/2008). A investigação decorre entre 2009 e 2011 e tem igualmente o apoio da CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

extraescolares, as escolas tornam-se igualmente espaços privilegiados da vida juvenil, de *amores* e *amizades*, de gostos e distinções de vária ordem, num contexto social mais abrangente que confere maior espaço de autonomia a este segmento etário nas suas escolhas culturais e vida sentimental e privada (Dubet, 2002; Rayou, 1998). Os princípios desta cultura de massas juvenil, efémera, imediatista, ligada ao hedonismo e à expressão de sensibilidades sociais e ideológicas que suportam diferentes identidades juvenis e dão sentido à vivência da escola, concorrem com aqueles que são os valores e saberes que compõem a *cultura escolar* vigente (como o trabalho e a forma académica) (Dubet & Martuccelli, 1996).

Ora, a expansão da escolarização, por um lado, não deixa de ser acompanhada de orientações em matéria de política educativa no sentido de introdução de novas modalidades e práticas de ensino (Resende, 2010). Por outro, para além destas orientações do ponto de vista das modalidades e práticas de ensino (isto é, no plano pedagógico) e que preconizam uma abordagem *reflexiva* no exercício da atividade (Maroy, 2004; Felouzis, 2009 [1998]), a nova realidade de um ensino massificado exerce também influência do ponto de vista das expectativas dos alunos relativamente à figura do professor. Nomeadamente, no espaço da escola passa a coexistir a condição de *jovem* e *estudante*, desenrolando-se a vida juvenil em grande parte no espaço escolar – sem, no entanto, lhe pertencer (Dubet & Martuccelli, 1996; Resende & Gouveia, 2017). A *philia*, enquanto regime de ação, é o princípio orientador da conduta dos alunos no espaço escolar – concebendo escola como espaço, não apenas de trabalho e para a sua formação escolar e enquanto cidadãos, mas também como espaço de cultivo de relações de amizade (Rayou, 1998; Resende, 2010).

Nos discursos dos professores, quando se pronunciam sobre os contingentes estudantis que marcam presença na sistema educativo, não deixam de surgir referências a esta nova realidade – particularmente no que diz respeito às formas como os alunos entendem a figura do professor (e as expectativas que produzem), em que a relação não se constrói exclusivamente no plano da transmissão de conteúdos disciplinares, mas onde têm lugar composições com outras formas de envolvimento. É o que sobressai dos excertos de uma entrevista a uma professora de Geografia[1].

> "Hoje em dia o professor não é assim **aquele senhor que está ali no alto e que nós só ouvimos**. Não. Eles de manhã vêm-nos contar o que se passou durante a noite, o que se passou em casa, e porque um **discutiu com a namorada**… Pronto, é um bocadinho assim. E nós **temos que os ouvir**. Hoje em dia as coisas vão assim muito pelo **lado afetivo**. Muito, muito. […] Aquele professor que **mantém a distância** como acontecia há alguns anos atrás, normalmente os **alunos desmotivam-se completamente**. Os alunos de um modo geral querem agradar ao professor, sejam bons alunos ou maus alunos. E quando eles conseguem agradar ao professor, eles motivam-se e vão fazer cada vez melhor." (Professora de Geografia; 17 anos de atividade; docente do Quadro)

A docente começa por revelar o seu distanciamento relativamente a lógicas atuantes convergentes com o modelo teórico do *mestre instruído* (Maroy, 2004), alicerçada eminentemente no mundo *inspirado*: entendimento do docente enquanto fundamentalmente *depósito de conhecimentos* e com um entendimento *magistral* do exercício da atividade (Felouzis, 2009 [1998]) ("aquele senhor que está ali no alto e que nós só ouvimos"). É em contraposição a este arquétipo que constrói o seu entendimento

[1] No âmbito do projeto "Porque se mobilizam os professores? […]", 40 entrevistas foram realizadas a docentes do Ensino Básico e Secundário de 5 escolas do sistema de ensino público português.

das formas de envolvimento com o aluno e que as novas morfologias da população estudantil no contexto de uma escola massificada podem solicitar à figura do professor.

Do discurso da docente ressalta, por um lado, a importância do reconhecimento da *dimensão social* dos alunos, nomeadamente, o contexto social e familiar que envolve cada aluno – forma de envolvimento que se distancia de lógicas atuantes assentes exclusivamente em convenções de grande alcance (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]) em que a relação de instrução assume exclusividade ou preponderância. A ação de *proximidade* (Thévenot, 2006) que a entrevistada descreve em contraposição a lógicas atuantes marcadas pela "distância" é assumida como um pressuposto fundamental para a adesão dos alunos no trabalho escolar ("os alunos desmotivam-se"). De resto, um elemento em particular evidencia-se na sua forma de envolvimento compósita: o "lado afetivo" que a docente imprime na sua forma de atuação com a figura do discente. É essa *afetividade* que surge enquadrada pela entrevistada como dispositivo atuante (Resende, 2017) que tem como preocupação última a adesão dos alunos ao trabalho de instrução; a sua mobilização é articulada com a própria tarefa de transmissão de conhecimentos, sendo a *desmotivação* do aluno que surge como elemento a acautelar por parte do professor – algo desguarnecido no caso do docente "que mantém a distância" nos seus modos de atuar.

Se estas formas compósitas de agir não deixam de se identificar mesmo em temporalidades e contextos de ensino mais seletivos (Resende, 2003), um contexto profissional marcado por uma massificação da escolarização (e consequente diversificação dos públicos escolares do ponto de vista da sua proveniência social e cultural) evidencia e intensifica estas lógicas atuantes (van Zanten, 2004).

Ora, uma técnica em particular fornece uma forma frutuosa de aceder aos juízos críticos e formas de envolvimento dos professores na relação com os alunos. Trata-se do questionário por cenários. Desenvolvida em diferentes pesquisas no âmbito de um programa de investigação abrangente (Resende, 2010), esta técnica consiste na construção de uma narrativa de natureza *dilemática*, mas dotada de *sentido de realidade*, no sentido de uma verosimilhança relativamente às experiências situadas pelos atores no contexto em questão (neste caso, o espaço escolar). A narrativa envolve diferentes soluções possíveis entre as quais cabe ao inquirido optar – assentando esse juízo em composições distintas entre regimes de envolvimento na ação. Ao inquirido são ainda apresentadas diferentes proposições (entre 4 a 5) como vias possíveis de resolução do dilema em questão. Entre elas, é convidado, num primeiro momento, a escolher simultaneamente qual aquela que considera ser a *mais justa* e a *mais injusta*; num segundo, a redigir uma justificação para a escolha da *mais injusta*[1]

Expostos os pressupostos fundamentais, é apresentado um cenário que integra um questionário aplicado a alunos e professores[2]. No caso do cenário aqui apresentado (figura 1), ele ocorre numa visita de estudo. Ele descreve concretamente uma situação de uma aluna que mostra sinais de um possível distúrbio alimentar. A condição suscita a intervenção de uma professora que, perante alguns dos pares da aluna em questão, evidencia a sua preocupação com a saúde da aluna. O *reparo* por parte docente suscita

[1] A partir da análise das justificações, são construídas categorias no sentido de sintetizar as diferentes perspetivas em confronto. Dado o constrangimento de espaço, são apenas apresentados neste texto algumas das principais categorias constituídas.

[2] Aplicado no âmbito do projeto "Género, Desigualdade e Humilhação: sentimentos de injustiça nas escolas", ao todo, 712 questionários foram recolhidos junto dos alunos de 6 escolas do ensino básico e secundário do sistema de ensino público português. No caso dos docentes, 153 questionários foram validados.

uma reação inóspita por parte da discente, um *gesto de repulsão* (Brevigleri, 2009) em face da publicitação de sua vulnerabilidade perante os seus pares.

Figura 1.

A Carolina é uma aluna que tem o hábito de fazer dietas rígidas, privando-se muitas vezes, durante o dia de aulas, do almoço. A professora de Francês, tendo conhecimento do facto, fala frequentemente com a aluna, incentivando-a a alimentar-se melhor. Um dia, durante uma visita de estudo a um museu organizada pela professora de História, mas em que a professora de Francês é convidada a participar, os alunos e professores preparam-se para almoçar num jardim perto do local.

A professora de Francês aproxima-se da Carolina, que se preparava para começar a comer junto das suas colegas, e diz-lhe em voz alta: "Quero-te ver a comer, está bem Carolina? Estás magricela, quase anorética."

A aluna, perante os olhares preocupados das colegas que o comentário da professora provocou, responde, secamente: "Eu sei muito bem o que tenho que fazer. Deixe-me em paz. Já me basta ter uma mãe.".

Das soluções expostas em baixo, ordene por ordem crescente, **da mais injusta (nº1) à mais justa (nº5)**, colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

A. A professora não tem qualquer obrigação profissional em fazer o comentário que fez.
B. É obrigação da professora fazer o comentário, mas não perante as suas colegas.
C. A professora fez bem em ter feito o comentário como o fez perante as suas colegas, pois estas são suas amigas e têm a obrigação de cuidar da Carolina.
D. A obrigação da professora é chamar os pais à escola e relatar-lhes as suas preocupações sobre a dieta alimentar da filha.
E. A professora fala com a psicóloga da escola sobre este assunto de modo a que esta especialista intervenha de imediato junto de Carolina.

A partir desta narrativa hipotética, o propósito é de compreender como os inquiridos (neste caso, os professores) se situam perante a situação descrita, evidenciado os seus juízos morais e formas de envolvimento perante uma situação, por um lado, de intervenção de um docente que se situa para além da esfera estritamente pedagógica e, por outro, a questão da exposição de vulnerabilidade que esse envolvimento de proximidade acaba por suscitar.

Entre as categorias mais representativas, destaca-se ***Professora deve intervir + deve remeter para psicólogo***, o que parece prevalecer é o encaminhamento da situação, no quadro de uma justificação *industrial*, para a figura do *especialista* – neste caso, o psicólogo da escola – em função da natureza do problema da aluna em questão. Os dois excertos que se seguem ilustram este posicionamento.

> "Mais uma vez, um professor **não pode demitir-se da sua função**. Contudo, nesta situação deveria recorrer à ajuda de **técnicos especializados** e alertar os pais da aluna" (Q53: Escola B; docente de Física e Química; 36 anos de atividade)
> Os comentários dessa ordem **não são da competência da professora**. Estes assuntos são muito delicados e **os professores não têm habilitação para os resolver**" (Q78: Escola C; género feminino; docente de Português; 29 anos de atividade)

Apesar destes inquiridos não situarem uma eventual intervenção direta necessariamente fora das competências do professor – não devendo haver uma *demissão*

de funções do professor – a ausência de "habilitação" que acaba por predominar nos juízos que tecem relativamente ao melhor tratamento a dar à situação. Face à complexidade e ao carácter "delicado" do problema, a intervenção do professor deve restringir-se na comunicação do caso a "técnicos especializados", capazes de dar seguimento profissional, assegurando o conhecimento *técnico* uma condução e resolução *eficaz* do problema da aluna em questão.

No caso da categoria ***A professora tem o dever de intervir***, o cenário é avaliado pelos inquiridos de um ponto de vista distinto em torno das modalidades de envolvimento com a figura do discente. Num primeiro plano, identificam-se juízos que enquadram o problema em questão do ponto de vista da profissionalidade docente. É o que o excerto que se segue pretende ilustrar.

> "A função do professor vai **muito para além de explicar conteúdos e lecionar competências** únicas da sua disciplina. O professor deve ser um **promotor do bem-estar** dos seus alunos e deve **preocupar-se com o ambiente que os envolve**. No meu entender o professor, como profissional, deve estar alerta e tentar compreender a chamar a atenção para qualquer situação que possa **comprometer a aquisição de conhecimentos**, e o bem-estar, dos seus alunos." (Q60: Escola B; género feminino; docente de Francês; 5 anos de atividade)

Como a docente preconiza, a relação com os alunos que não se cinge à relação pedagógica e didática; manifestando a sua divergência de entendimentos do professor como um *acervo de conhecimentos* (Resende, 2003), centrado, numa composição *inspirada* e *industrial*, apenas na componente científica e pedagógica da atividade ("explicar conteúdos e lecionar competências"). Evocando a inquirida o "bem-estar" do discente como bem a visar (Thévenot, 2006), o entendimento do mesmo como condição fundamental do próprio ato de aprendizagem é apresentado como fundamento para inserir na esfera de ação do professor a intervenção em fatores que em última análise obstaculizem a própria "aquisição de conhecimentos" do discente. Neste sentido, o envolvimento de proximidade, numa atenção particularista à *envolvência* da figura do aluno, surge em composição com a ordem de grandeza *industrial*: esse envolvimento é igualmente colocado ao serviço da *eficácia* no seu trabalho de transmissão dos conteúdos da respetiva área disciplinar. É neste sentido que a intervenção parece enquadrar-se igualmente para esta docente como *dever* no quadro das suas funções "como profissional".

O posicionamento assumido distancia-se igualmente das justificações *industriais* assumidas por outros docentes, parecendo chamar à figura do professor a responsabilidade de se envolver no caso da aluna para além de um encaminhamento do caso para a figura do *especialista*.

Outros inquiridos na mesma categoria, contudo, fazem alusão à qualidade de *dever* que transcende a ética profissional, trazendo à colação um fundamento moral distinto para o que é entendido como a *ação que convém*. Os próximos excertos ilustram esta perspetiva.

> "Um professor deve estar sempre atento aos problemas dos seus alunos, mas não deve fazer nem dizer algo que os inferiorize. Deve ser discreto a ajudar, é uma **obrigação moral**." (Q75: Escola B; género feminino; docente de Português; 23 anos de atividade) [Sublinhado da inquirida]

> "**Não é uma questão profissional** mas sim inerente ao convívio e à **relação humana** que se estabelece com os alunos" (Q84: Escola C; género feminino; *disciplina não explicitada*; 30 anos de atividade).
> "A professora **tem a obrigação moral de alertar a aluna**" (Q93: Escola C; docente de línguas românicas; 10 anos de atividade)

O conjunto de posições aqui exemplificada diferenciam-se no contraponto que fazem entre a ação ao abrigo da *esfera profissional* e o que qualificam como uma intervenção situada no domínio *moral*. Concretamente, é evocada a "obrigação moral" inerente à "relação humana" enquanto forma de equivalência fundamental que une os dois seres em questão, e neste caso, circunstancialmente ligados pela condição estatutária de *professor* e *aluno*. É o *dever* de responder à figura do *outro* como interlocutor (neste contexto, a aluna em situação de vulnerabilidade) enquanto configuração gramatical da *responsabilidade* (Genard, 1999) que surge identificado – um *dever* de natureza moral, distinto das obrigações inscritas em dispositivos jurídicos e regulamentares enquanto objetos do mundo *cívico* reguladores da atividade docente.

Se no caso dos anteriores inquiridos o comentário proferido pela professora no cenário, na publicitação que ele implica, não surge explicitamente criticado, outros respondentes focam justamente a sua apreciação crítica neste elemento. É, nomeadamente, o caso dos inquiridos que se enquadram na categoria ***A docente deve evitar comentários em público/exposição da aluna***, ilustrada pelos excertos que se seguem.

> "A professora estraga tudo com o comentário que fez pois a aluna preparava-se para comer. Se a professora queria ajudar **ficava próxima, observava, oferecia comida**. Estar preocupados com os outros não nos dá o direito de ser inconvenientes" (Q42: Escola B; género feminino; docente de Filosofia; 22 anos de atividade)
> "O professor deve, em absoluto, evitar todos os comentários que provoquem uma **humilhação** pública da aluna, ou que, de algum modo, se possam aproximar do **insulto**." (Q44: Escola B; género feminino; docente de Filosofia; 24 anos de atividade)

Como é patente no primeiro excerto, é a publicação da vulnerabilidade que constitui o cerne da questão e a forma como a abordagem à situação deve ser encarada por parte da figura do docente. Se a intervenção de proximidade da professora não é contestada, o que é criticado é o modo como esse envolvimento é realizado. Como a docente de Filosofia preconiza, a conduta deve evidenciar *tato* da parte da professora, que previna uma ação "inconveniente", *insuportável* (Breviglieri, 2009) para a discente – adotando gestos que evitem uma exposição que, em última análise, resulte na sua *humilhação* (Oliveira, 2008): *ficar próxima*, sem gestos que denunciem; *observar*, sem evidenciar; *oferecer comida*, sem verbalizações que exponham. A ação da docente, nos moldes em que é feita, conduz assim a uma *moralização da experiência* (Breviglieri, 2009): ela constitui num "insulto moral" para a figura da aluna pela exposição e consequente "humilhação pública" que acarreta, lesando-a na *compreensão positiva de si mesma* (Honneth, 2011).

3. O reconhecimento da figura do *jovem/adolescente* nas formas de envolvimento do professor

Os discursos e lógicas atuantes aqui evidenciados pretendem captar a pluralidade compósita de *gramáticas* e regimes de envolvimento do professorado com a figura do discente – e que extravasa a dimensão *instrutiva* da sua atividade. Efetivamente, a transferência para a escola de um programa de socialização política e introdução da educação para a cidadania nas escolas por parte dos responsáveis políticos tem como objetivo de dotar os jovens de competências cívicas, necessárias a um exercício de cidadania responsável (Resende, 2010). É este trabalho de socialização política que o Estado autoriza a desenvolver, integrando no mandato e licença profissional deste corpo profissional (Hughes, 1985). Ora, se o trabalho de qualificação que a socialização política sobre a categoria do aluno pressupõe tem a figura do *cidadão* como referência, a instituição escolar encontra-se hoje confrontada no seu interior com a tensão crescente entre a figura do *aluno* e as figuras do *jovem* e do *adolescente* (Resende, 2010). A figura do aluno confere um estatuto oficial e que coloca no plano das equivalências todos aqueles que se encontram matriculados. Já a figura do *jovem* e do *adolescente* pressupõe uma sobreposição das experiências singulares e subjetivas. O cruzamento destas figuras nos territórios escolares constitui um fator decisivo de complexificação do trabalho de qualificação para o qual os docentes estão mandatados (idem). Esta multiplicidade compósita com que a figura do discente se apresenta enquanto objeto de trabalho do professor (Tardif & Lessard, 2009 [1999]), é suscetível de demandar da parte do professor outras formas de envolvimento para além daquela que compõe o *mundo escolar* (nomeadamente, o plano *instrutivo*), como é o caso de lógicas atuantes que integram o regime de familiar (Thévenot, 2006).

Estes envolvimentos dos professores não deixam, contudo, de se assumirem sinuosos, assentes em *rotinas incertas* (Barrère, 2002), na medida em que transportam também dilemas e reticências relativamente, por um lado, aos possíveis efeitos nocivos que podem advir dessas lógicas atuantes para o aluno e a *distância adequada* (idem; Breviglieri, 2009) que deve pautar a relação entre as duas figuras. Por outro, estas demandas de formatos de envolvimento mais locais podem igualmente conflituar – em diferentes intensidades – com os próprios entendimentos que outros docentes constroem em torno do seu estatuto e mandato profissional.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2000). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006 [1991]). *On justification. Economies of worth*. Princeton: Princeton University Press.

Breviglieri, M. (2009). L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé. In M. Breviglieri, C. Lafaye & D. Trom (Orgs.), *Compétences critiques et sens de la justice* (pp. 125-149). Paris: Éditions Economica.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.

Felouzis, G. (2009 [1998]). *A Eficácia dos professores*. Porto: Rés-Editora.

Genard, J-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Paris: Cerf.

Honneth, A. (2011). *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.

Hughes, E. C. (1985). *The sociological eye: Selected papers.* New Brunswick: Transaction Publishers.

Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif á l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Dir.), *La profession d'enseignants aujourd'hui. Évolutions, Perspectives et Enjeux Internationaux* (pp. 67-93). Bruxelles: De Boeck.

Oliveira, L. R. C. (2008). Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *23*(67), 135-146.

Rayou, P., &, van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?*. Paris: Bayard.

Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan.

Resende, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma profissão: Os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, J. M. (2010). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.

Resende, J. M. (2011). Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa. In J. M. Resende et al. (orgs), *I Encontros de Portalegre: Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário* (pp. 191-223). Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP.

Resende, J. M. (2017). Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In M. G. J. Setton, et al. (Org.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de injustiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 12-28). São Paulo: USP.

Resende, J. M., & Gouveia, L. (2017). Entre o desempenho eficaz e a gestão da diversidade: controvérsias sobre os sentidos da atividade docente. In J. M. Resende, C. Delaunay et al. (Org.), *A democracia, promessas, utopias e (des)ilusões: Dilemas e disputas nas arenas públicas* (pp. 193-221). Carviçais: Lema d'Origem.

Tardif, M. &, Lessard, C. (2009 [1999]). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Thévenot, L. (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découvert.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.

Vieira, M. M. (2003). Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira et al. (Orgs.). *Democratização escolar: Intenções e Apropriações* (pp. 75-103). Lisboa: Centro de Investigação em Educação-FC/UL.

Um olhar jurídico em torno do fenómeno da violência em contexto escolar

Rita Fialho d' Almeida
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
ritalmeida_84@hotmail.com

Propomo-nos reflectir e debater sobre o fenómeno da violência em meio escolar no contexto das intervenções de promoção e protecção de crianças e jovens em perigo e tutelar educativa. Tema particularmente sensível, diante os diversos problemas que suscita, ele impõe uma investigação cuidada e, claro está, também, uma atenção redobrada, sobretudo se atendermos às mais recentes notícias divulgadas nos meios de comunicação social, dando conta não apenas de um eventual acréscimo do número de casos de violência entre jovens, como também da maior gravidade que os mesmos assumem, alguns deles desembocando mesmo no suicídio das suas vítimas. Na nossa perspectiva, a resposta à problemática em causa não passará tanto pelo esforço na delineação de novos crimes, mas antes, sobretudo, por uma aposta urgente no que à actuação preventiva respeita, para além, naturalmente, de um reforço das condições de aplicação do leque de disposições legais de que já dispomos, designadamente da imprescindibilidade de inversão do claro desinvestimento nas condições necessárias à aplicação da lei tutelar educativa. O estudo que ora se propõe empreender não esgotará, certamente, todas as questões que poderiam e podem vir a ser suscitadas, reclamando a temática um contínuo aprofundamento dos dados que se almejam lançar. Porém, se com a presente reflexão conseguirmos contribuir para a sensibilização quanto problema em apreço, e lançar alguns argumentos para o debate, sob o ponto de vista científico, então, teremos o nosso objectivo por alcançado.

Palavras-chave: Bullying; violência entre jovens; delitos em ambiente escolar

"Muitos dos que convivem com a violência dia após dia assumem que ela é parte intrínseca da condição humana, mas isso não é verdade. A violência pode ser evitada. As culturas violentas podem ser modificadas."
Nelson Mandela

Introdução

A presente comunicação almeja uma reflexão e debate em torno do fenómeno da violência em meio escolar no contexto das intervenções de promoção e protecção de crianças e jovens em perigo e tutelar educativa.

Tema particularmente sensível, diante os diversos problemas que suscita, ele impõe uma investigação cuidada e, claro está, também, uma atenção redobrada, sobretudo se atendermos às mais recentes notícias divulgadas nos meios de comunicação social, dando conta não apenas de um eventual acréscimo do número de casos de violência entre

jovens, como também da maior gravidade que os mesmos assumem, alguns deles desembocando mesmo no suicídio das suas vítimas. Ora, esta atmosfera de progressiva consciência pública e atenção dos meios de comunicação social a esta problemática poderá dar lugar a mecanismos de reacção excessiva orientados para a repressão de comportamentos que, ao invés do *bullying*, assumem particular importância no desenvolvimento, no sentido de as crianças e os jovens aprenderem por si mesmas como encarar situações sociais difíceis. Por outras palavras, certos incidentes verificados nos processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de integração social das crianças e jovens, mesmo quando "turbulentos", não se confundem com o *bullying* e, por conseguinte, não merecerão iguais soluções, pois que não revestem idêntica natureza de ofensividade pessoal e de discriminação humilhante (Carmo, 2013, p. 26).

Feita esta advertência, que não deixará certamente de auxiliar na melhor compreensão daquelas que são as posições que ora se perfilham, importará não esquecer as razões que presidiram ao nosso interesse e escolha na abordagem da presente problemática, de que se destaca a constatação de que esta permanece uma matéria, entre nós, insuficientemente estudada, sequiosa de uma maior e mais aprofundada investigação, pese embora a atmosfera de progressiva consciência pública e atenção dos meios de comunicação social a que anteriormente se aludiu.

1. Importância primeira da intervenção da Escola

Para além dos pais e encarregados de educação, dos professores, do pessoal não docente das escolas, das autarquias locais e dos serviços da administração central e regional, também os alunos integram, como é evidente, a comunidade educativa. Sendo isto assim, então, eles não são simples destinatários da actividade da escola, mas antes "sujeitos do processo educativo e participantes na construção do seu edifício, eles próprios e não apenas por intermédio dos pais e encarregados de educação" (Carmo, 2013, p. 27).

Analisando, de perto, o artigo 2.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar[1], constatamos que os objectivos do sistema educativo são a promoção, em especial, do mérito, da assiduidade, da responsabilidade, da disciplina, da integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, da sua formação cívica (que consiste, designadamente, "no desenvolvimento (…) de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional" – cfr. artigo 6.º do mesmo diploma), do cumprimento da escolaridade obrigatória, do sucesso escolar e educativo e da efectiva aquisição de conhecimentos e capacidades. Como logo se vê, a concretização efectiva de tais objectivos, que – repare-se bem – não se restringem à transmissão de saberes e competências constantes dos currículos escolares, impõe a participação dos alunos no seu processo formativo e a capacidade de a escola gerir e resolver as contradições e os conflitos ocorridos no seu ambiente, sem esquecer embora o envolvimento de toda a comunidade educativa e da comunidade social local em que está inserida. Outrossim, à escola caberá a responsabilidade de se organizar de modo a garantir a efectivação dos direitos do aluno, de entre os quais do direito de "ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral" (artigo 7.º, n.º 1, alínea j)).

[1] Aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro.

Na resolução dos problemas que surjam na escola ou aí sejam conhecidos, esta terá de estar naturalmente atenta aos princípios orientadores definidos na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, concretamente no seu artigo 4.º. Claro está que os problemas em apreço podem ser do domínio disciplinar, ou ser expressão de uma situação que ponha ou possa vir a pôr em perigo o bem-estar e o desenvolvimento integral do aluno, ou ainda exigir a intervenção tutelar educativa ou mesmo a intervenção criminal (Carmo, 2013, p. 28).

De entre os princípios consagrados, recorde-se o princípio da subsidiariedade, nos termos do qual "a intervenção deve ser efectuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de protecção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais" (alínea k)).

Transpondo agora a letra da lei para a questão que ora nos ocupa, isso significa que só depois de esgotada a capacidade de resolução do problema em tempo útil pela escola com o envolvimento da comunidade educativa, nos termos anteriormente analisados, se procurará outro patamar da intervenção (Carmo, 2013, p. 28). No mesmo sentido envereda, aliás, o artigo 10.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, cujo n.º 1 se passa a citar:

> Perante situação de perigo para a segurança, saúde, ou educação do aluno, designadamente por ameaça à sua integridade física ou psicológica, deve o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada diligenciar para lhe pôr termo, pelos meios estritamente adequados e necessários e sempre com preservação da vida privada do aluno e da sua família, actuando de modo articulado com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto do aluno.

Mas prossegue a mesma disposição legal no sentido de que só nos casos de oposição dos pais, representante legal ou de quem tenha a guarda de facto do aluno, ou de impossibilidade, por parte da escola, de "assegurar, em tempo adequado, a protecção suficiente que as circunstâncias do caso exijam" é que o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada deverá proceder à comunicação da situação à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou, na circunstância de esta não se encontrar instalada na área de residência do aluno, ao magistrado do Ministério Público junto do tribunal competente (n.os 3 e 4).

No âmbito da acção disciplinar, as medidas disciplinares correctivas e as medidas disciplinares sancionatórias, respectivamente previstas nos artigos 26.º e 28.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, têm em comum a sua natureza pedagógica, preventiva, dissuasora e de integração, devendo ser aplicadas em harmonia com aquelas que são as necessidades educativas do aluno e os objectivos da sua formação. Além disso, e no que a este domínio ainda respeita, a alínea g) do n.º 2 do artigo 43.º vem dizer que aos pais ou encarregados de educação compete, em especial, o seguinte:

> Contribuir para o correto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando (…) e, sendo aplicada a este medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade.

Situações existem em que poderá constatar-se a coincidência entre aqueles que são os objectivos prosseguidos com a actuação disciplinar e aqueles que se almejam com

o processo de promoção e protecção. Convocando, nesta sede, o supracitado princípio da subsidiariedade, assim como o princípio da intervenção mínima, à luz do qual "a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja acção seja indispensável à efectiva promoção dos direitos e à protecção da criança e do jovem em perigo" (artigo 4.º, alínea d), da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo), somos levados a concluir no sentido da desnecessidade e, até mesmo, ilegitimidade do accionamento da intervenção da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou do tribunal, sempre que a acção disciplinar se afigure bastante. E, ainda em consonância com o estabelecido na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, nos casos em que os comportamentos dos alunos com menos de 12 anos possam constituir facto qualificado como crime à luz do direito penal, a comunicação à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens apenas deve ter lugar quando a intervenção da escola se revele insuficiente para ultrapassar a situação de perigo para o desenvolvimento da criança que esse comportamento praticou (cfr. artigo 38.º, n.º 3, do Estatuto do Aluno e Ética Escolar) (Carmo, 2013, p. 29).

Repare-se ainda que o procedimento disciplinar ou, dito doutro modo, a aplicação de uma medida correctiva ou de uma medida disciplinar sancionatória pode, também, ser contemporânea da intervenção tutelar educativa. Com efeito, os comportamentos dos alunos maiores de 12 anos que possam constituir facto qualificado como crime serão objecto de denúncia obrigatória, nos termos das disposições conjugadas do artigo 38.º, n.º 2, do Estatuto do Aluno e Ética Escolar e do artigo 73.º, n.º 1, alínea b), da Lei Tutelar Educativa, ou do artigo 242.º do Código de Processo Penal no caso de o aluno ter já tenha completado 16 anos.

Sempre que o procedimento tutelar educativo, ou o procedimento criminal, dependerem de queixa e seja a escola a titular do exercício desse direito, a decisão da direcção acerca da apresentação ou não de queixa imporá a ponderação entre o interesse da comunidade educativa escolar, por um lado, e os interesses relativos à formação do aluno, por outro. Acrescente-se ainda a necessidade de considerar o resultado do eventual procedimento disciplinar que tenha sido iniciado com base nos mesmos factos, e o esperado efeito dissuasor e integrador da medida daí resultante (Carmo, 2013, p. 30).

2. Harmonização e complementaridade entre a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo e a Lei Tutelar Educativa

Tanto a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, como a Lei Tutelar Educativa, contêm normas que almejam garantir a harmonização entre si e a complementaridade das respectivas decisões, tendo como pontos de partida e chegada o princípio da promoção e efectivação do superior interesse da criança.

Pese embora o exposto, subsiste, não raras vezes, a ideia errónea de uma intervenção sucessiva, que, na prática, acarreta a subestimação daquela cujo desígnio é o da promoção e protecção dos direitos quando o jovem comete um facto qualificado como crime e passa a existir um processo tutelar educativo, ao arrepio da solução consagrada no n.º 1 do artigo 71.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Situação ainda mais evidente quando estes factos ocorram após a idade da imputabilidade penal e, em correspondência, determinem a instauração de procedimento criminal, não obstante a circunstância de o artigo 82.º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo determinar a comunicação entre os dois procedimentos, tendo designadamente em vista a manutenção da acção protectiva e de promoção dos direitos do jovem.

Recordando, a este propósito, as palavras de Carmo (2013, p. 31):

> A separação dos dois procedimentos não deve, pois, significar a admissibilidade de actuações descoordenadas à luz do critério da defesa do superior interesse da criança nem, por outro lado, a duplicação de diligências que possam ser aproveitadas de um para o outro, assim como não pode constituir uma violação do princípio da intervenção mínima na vida pessoal e familiar; ou seja, não deve permitir-se que o procedimento, na parte em que não incorpora a protecção de direitos, liberdades e garantias, se sobreponha aos aspectos substantivos da intervenção.

3. Respostas do Direito Penal

Na revisão de 2007, o Código Penal acrescentou ao elenco das circunstâncias susceptíveis de revelarem uma especial censurabilidade ou perversidade do agente do crime, enquanto elemento dos tipos legais do crime de homicídio qualificado e de ofensa à integridade física qualificada, e também como agravante dos crimes de injúria e difamação, a circunstância de a vítima ser membro de comunidade escolar (cfr. artigos 132.º, n.º 2, alínea l), 145.º, n.º 2, e 184.º, do Código Penal).

Como adverte, e bem, Carmo (2013), «Tratou-se de uma resposta, ao nível do direito penal, ao aumento da visibilidade e da preocupação da comunidade com a violência na escola, e não já apenas, como acontecia até aí, com a violência contra "docente ou examinador"» (p. 33).

Questão que se coloca é a de saber se existe, ou não, coincidência entre o conceito de "comunidade escolar" presente no Código Penal e o de "comunidade educativa que consta do Estatuto do Aluno e Ética Escolar e que, dissemo-lo já, abarca não apenas os pais e encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, como também os próprios alunos.

Para a relevância criminal desta circunstância, não se vislumbra suficiente que os factos tenham lugar em "ambiente escolar", mas antes se exige que a vítima integre o elenco das pessoas que compõem a comunidade educativa. A utilização da expressão "membro de comunidade escolar" vem, contudo, esclarecer que a vítima da conduta criminalmente punível poderá ser membro de uma qualquer comunidade educativa, ainda que com esta o agente do crime não tenha qualquer relação próxima, conquanto a agressão contra a vida, contra a integridade física ou a ofensa à honra tenham acontecido no âmbito dessa actividade ou em razão de a vítima integrar uma comunidade educativa – o mesmo é dizer, desde que tenham ocorrido "no exercício das suas funções ou por causa delas" (Carmo, 2013, p. 33).

Perguntar-se-á: as agressões entre alunos na escola integrar-se-ão na previsão do n.º 2 do artigo 145.º do Código Penal (ofensa à integridade física qualificada), crime que é de natureza pública, pelo que a instauração de processo tutelar educativo prescinde de apresentação de queixa? Em resposta diremos que a especial censurabilidade ou perversidade do agressor, de que depende a qualificação da agressão, não constitui (felizmente) a regra nas situações em apreço.

Em todo o caso, em Dezembro de 2010, a Assembleia da República discutia uma proposta do anterior Governo de criação de um tipo legal de crime denominado "crime de violência escolar", decalcado dos crimes de violência doméstica e de maus tratos, cujo processo legislativo, embora interrompido, importa conhecer nos seus traços gerais.

Lia-se na exposição de motivos da Proposta de Lei n.º 46/XI/2.ª, ora em apreciação:

> A autonomização deste crime justifica-se pela protecção especial que deve ser dada à manutenção de um ambiente escolar seguro e salutar, que ao Estado compete garantir. A escola, enquanto centro de ensino e aprendizagem, depende, para o exercício cabal da sua função social, de garantias efectivas dos direitos à liberdade e segurança dos diversos membros da comunidade escolar. (…) Neste âmbito, importa atender ao fenómeno, de crescente visibilidade, correntemente designado como *school bullying* que abrange múltiplas realidades e variantes de intimidações, agressões e assédios, de natureza física ou psicológica e que, na sua essência, se caracteriza pela reiteração de actos praticados por um ou mais agressores contra outro elemento da mesma comunidade escolar que, por razões diversas, se encontra numa situação de maior fragilidade.

Como bem jurídico, vago, a proteger, a exposição de motivos anunciava o "ambiente escolar", ao invés dos crimes em cuja redacção se inspirava, orientados para a protecção da saúde física e psíquica da vítima.

Quanto a nós, o actual Código Penal, após a revisão de 2007 supramencionada, protege de modo reforçado os atentados contra a vida, a integridade física e a honra das pessoas que integram a comunidade escolar, de tal ordem que podemos afirmar, sem receios, não ser em razão de carência de lei penal – ou de legitimidade de intervenção tutelar educativa – que a violência nas escolas não é combatida.

Considerações finais

Na nossa perspectiva, a resposta à problemática em causa não passará tanto pelo esforço na delineação de novos crimes, mas antes, sobretudo, por uma aposta urgente no que à actuação preventiva respeita, para além, naturalmente, de um reforço das condições de aplicação do leque de disposições legais de que já dispomos, designadamente da imprescindibilidade de inversão do claro desinvestimento nas condições necessárias à aplicação da lei tutelar educativa.

O estudo que ora se propõe empreender não esgotará, certamente, todas as questões que poderiam e podem vir a ser suscitadas, reclamando a temática um contínuo aprofundamento dos dados que se almejam lançar. Porém, se com a presente reflexão conseguirmos contribuir para a sensibilização quanto problema em apreço, e lançar alguns argumentos para o debate, sob o ponto de vista científico, então, teremos o nosso objectivo por alcançado.

Referências Bibliográficas

Carmo, Rui do (2013). Indisciplina e delitos em ambiente escolar – enquadramento jurídico e respostas judiciárias. In H. Bolieiro (coord.), *O bullying e as novas formas de violência entre os jovens – indisciplina e delitos em ambiente escolar* (pp. 23-34). Lisboa: Centro de Estudos Judiciários. Recuperado de http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/Bullying/Bullying_novas_formas_violencia_escolar.pdf.

Formação de professores da primeiríssima infância: Abordagem discursiva

Celi da Costa Bahia[1]
Universidade Federal do Pará – UFPA
celibahia@yahoo.com.br
Solange Mochiutt[2]
Escola de Aplicação- UFPA
solymo@ufpa.br
Tatiana de Castro Oliveira[3]
Escola de Aplicação- UFPA
tatiana@ufpa.br
Luciana Magalhães Paiva[4]
Escola de Aplicação- UFPA

Este texto tem como pressuposto a formação do professor centrada nas reflexões sobre a prática docente. Prática constituída pelo domínio teórico do conhecimento, pelos saberes docentes acumulados e pela articulação destes com as situações do cotidiano institucional, reafirmada por meio do diálogo. Neste processo, destaca-se o discurso dos professores, pois a interlocução é um movimento imprescindível para evidenciar diferentes opiniões, experiências e compartilhar saberes. Assim, é possível entender a complexidade vivida pelo coletivo da instituição educativa, em virtude do encontro/confronto de diferentes vozes, as quais pontuam as minúcias do cotidiano na instituição educação infantil. Discute-se a formação de professores de berçário[5] mediante a abordagem discursiva como possibilidade de (re) significar os saberes docentes que orientam o trabalho com a pequeníssima infância. O processo da pesquisa entrelaçou escuta ativa e compreensão responsiva das professoras durante os encontros. No decorrer do ano de 2017, realizaram-se encontros mensais com dez professoras de bebês da Rede Pública do Município de Belém. As vozes das professoras e o registro reflexivo de suas práticas foram centrais no processo formativo. Os encontros visaram à reflexão sobre o sentido da docência na creche, a partir da compreensão de quem é o bebê, do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o significado de ser professora de bebê. Por meio de interações, diálogos, palavras e contra palavras, descobertas, dissensos, consensos e novas formas de compreender a si e o trabalho que as docentes desenvolvem com os bebês, foi possível a todos os envolvidos a ampliação de seus saberes sobre a docência com bebês. Ao dar visibilidade ao discurso das professoras, romperam-se as relações hierarquizadas tão presentes na inter-relação entre formadores (da Universidade) e professores (da Educação Básica).

Palavras-chave: formação; primeiríssima infância; abordagem discursiva

[1] Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Professora do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil- IPÊ.
[2] Mestre em Educação (UFPA). Professora aposentada da EAUFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil- IPÊ.
[3] Mestre em Educação (UFPA). Professora da EAUFPA.
[4] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED/UFPA).
[5] No Município de Belém as Turmas de berçário são compostas por crianças menores de dois anos.

Introdução

A crescente demanda de bebês que vive sua infância em ambientes coletivos aponta à necessidade de esforços para que a creche, de fato, se transforme em espaço de desenvolvimento dos pequeninos. E para que isso aconteça é necessário esforço de todos aqueles que trabalham com os bebês. Neste prisma, sem negar outros fatores que influenciam no trabalho desenvolvido pela creche, destaca-se a importância da formação[1] do professor que cotidianamente estabelece relações com as crianças em idade inferior a três anos.

A formação do professor que exerce a docência com bebês é uma necessidade, pois nas últimas décadas, é crescente a produção do conhecimento sobre eles em diversas áreas, entre estas, a Pedagogia, com seus estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê em ambientes coletivos e o trabalho docente com e para eles. Contudo, estes nem sempre chegam ao cotidiano da instituição de educação infantil.

Nesse sentido, o debate dirige-se para a socialização do conhecimento produzido com os que estabelecem relações diariamente com os bebês. Ainda que se destaque a necessidade dessa socialização, não se pode negar que na relação com os pequeninos os professores também produzam conhecimentos, e estes precisam ser valorizados.

Compreender que o professor produz conhecimento nos remete à reflexão sobre os modelos de formação de professores predominantes. Nestes, os conhecimentos científicos ocupam lugar central, minorizando um saber próprio da profissão de ensinar, construído nas interações que os professores estabelecem com outros atores, dentre eles os bebês que frequentam as turmas de Berçário. Assim, os profissionais que atuam nas instituições educativa têm encontrado pouco espaço para falarem sobre os saberes que constroem no enfrentamento cotidiano dos desafios que a docência lhes impõe.

Em oposição a esses modelos e entendendo o professor enquanto ator e profissional, Tardif (2010) advoga que para se pensar a formação do professor é necessário trabalhar na perspectiva de uma Epistemologia da prática profissional. Esta entendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (Tardif, 2010). E argumenta que os conhecimentos universitários nem sempre respondem as demandas da prática, isso nos permite compreender que a prática não é espaço de aplicação de conhecimentos universitários. Muitas vezes estes não têm relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Enquanto ator e profissional o professor possui saberes e no cotidiano demonstra competências diante do trabalho que realiza. Neste sentido, o autor acima mencionado defende que a pesquisa universitária precisa buscar os saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação deles.

O reconhecimento dos saberes docentes como condição para se (re)pensar as práticas de formação de professores que veem sendo oferecidas na universidade, nos coloca diante da perspectiva de formação discursiva como possibilidade de formar professores trazendo para o debate os seus saberes.

A formação discursiva se articula com a perspectiva dialógica de formação, pois ambas se fundamentam no caráter dialógico que deve permear a formação docente. Neste

[1] Apesar de o foco da discussão deste artigo ser a formação do professor, não se pode negar que inúmeros fatores influenciam para que a creche se torne um espaço que assegure o desenvolvimento integral do bebê.

prisma, o processo de valorização e interlocução das vozes dos atores participantes torna-se imprescindível no processo formativo.

Este movimento é subsidiado por reflexões da prática pedagógica movidas por meio dos saberes e práticas acumulados sobre a educação, bem como pela capacidade de mobilizá-los em um processo de construção interpessoal. Para Goulart (2016), refletir sobre a prática docente pode ser entendido como um movimento de articulação ativa e interativa da capacidade discursiva, por envolver atos de rever, repensar, reorganizar e retomar ações. Significa um trabalho constante de ir e vir, construção e reconstrução de um processo dialógico, que envolve indagações a respeito desses saberes e práticas. Portanto, de acordo com a autora, essa atitude reflexiva envolve um diálogo consigo mesmo por criar um espaço de interlocução com outras vozes interiores, outras concepções, crenças e modos de compreender a prática docente que conosco dialoga.

Isso significa que é no plano intersubjetivo que se constitui e define o saber. É no momento em que o professor busca formas de explicitar esse saber, tornando-o inteligível ao outro, que o saber ganha materialidade, inclusive para o próprio professor. Assim, no encontro/confronto de diferentes vozes que manifestam as minúcias da vida cotidiana que fazem parte da reflexão do professor, é possível entender a complexidade da própria vida vivida no coletivo da instituição educativa. Portanto, as ideias construídas por meio das relações intersubjetivas entre sujeitos marcados pelos diferentes lugares que estes ocupam na sociedade vai possibilitando a construção de saberes que colaboram para o desenvolvimento profissional dos professores.

Com a perspectiva de acrescentar subsídios à superação de modelos de formação em que os conhecimentos científicos ocupam centralidade e minimizam o saber próprio da profissão de ensinar, os quais são construídos nas interações estabelecidas pelos professores, discute-se neste artigo a formação de professores de berçário com o objetivo de refletir sobre o processo metodológico desenvolvido na pesquisa formação com professores de berçário e discutir a formação de professores de berçário na perspectiva discursiva como possibilidade de (re)significar os saberes docentes que vem orientando o trabalho com a pequeníssima infância;

Os dados foram produzidos a partir de informações coletados durante o desenvolvimento do projeto “formação continuada de professores de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês”, o qual se fundamentou nos estudos acerca da perpectiva reflexiva de formação. O referido projeto foi desenvolvido com 10 professoras de Berçário da rede pública do município de Belém-Pará-Brasil.

Reflexões sobre o bebê e a docência com e para eles

Historicamente as ideias sobre o bebê estiveram e/ou estão voltadas para as necessidades que ele apresenta para sobreviver. Assim, as ações a ele destinadas estão direcionadas para o atendimento das necessidades básicas como higiene, saúde e nutrição. De acordo com Gottlieb (2009, p. 323), a maioria desses processos envolve a expulsão de substâncias que são desvalorizadas na sociedade ocidental, como lágrimas, urina, fezes, vômito.

Nessa perspectiva, para Gottlieb (2009), o bebê ocupa o lugar do não sujeito na sociedade. Assim, o foco reside na negatividade, ou seja, naquilo que ele ainda não é capaz de realizar. A referida autora chama atenção para o lugar que os bebês ocupam nas sociedades ocidentais, pois estas definem os processos racionais com base nas

capacidades intelectuais - a habilidade de se comunicar por meio da fala, de construir redes sociais complexas, de organizar o mundo à sua volta, de planejar o futuro - E questiona o que sobra para os bebês - aparentemente especializados em processos mais primitivos como comer, dormir e fazer suas necessidades fisiológicas- ou seja, os bebês aparentam criaturas mais dependentes e apresentam menos iniciativa entre os humanos.

Corroborando com esse raciocínio, Barbosa e Fochi (2012) destacam que a criança é vista de forma negativa, como um ser que ainda não é, não fala, não anda, não sabe, não entende. Marcados pela falta e pelas especificidades de sua condição enquanto bebês, eles se tornaram invisíveis em suas competências. Na perspectiva se superar essas ideias estes autores chamam atenção para a necessidade de construção de novos olhares para os pequeninos. Em lugar da falta, necessidade, fragilidade, desproteção, que marcam as relações com os bebês sobre o viés da disciplina, do higienismo e do controle, é necessário compreender que a imaturidade característica dos bebês "não é impotência, senão possibilidades e potencialidades de crescer" (Barbosa & Fochi, 2012, p. 5).

Neste prisma, ressaltam que há a necessidade de olhar para o bebê em sua inteireza, como sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses e sentimentos. Para tanto, convém compreender que as formas utilizadas pelos bebês para interpretar, significar e comunicar são oriundas do corpo e acontecem por meio dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal.

Esse olhar permite a construção de lógicas de interação a partir do modo próprio com que o bebê atua com e sobre o mundo enquanto sujeitos legítimos, produtores ativos de cultura (Gottlieb, 2009), portanto, seres de linguagens, que ativamente participam de processos interativos, como acentuam Barbosa e Richter (2010).

Essa perspectiva tem exigido dos adultos a compreensão de que os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e nem tão pouco compreender (Barbosa & Richter, 2010). Portanto, os adultos têm muito a aprender sobre esse ser chegante no mundo e que apresenta formas tão peculiares de nele viver, bem como apresenta outras lógicas de interação, a partir daquilo que lhe é próprio. Tendo como referencial seu corpo, o bebê manifesta-se por meio de choros, risos, toques, olhares, mordidas, o que permite a interação dele com as pessoas e com o meio no qual ela está inserida. Nesse processo, o bebê deixa suas marcas e constrói sua personalidade, bem como "nos ensina sobre como eles são e sobre como vivem suas primeiras experiências de vida" (Castelli & Mota, 2013, p. 3).

A percepção que se tem sobre o bebê, seja como ser biológico, seja como ser social, articula-se com compreensão sobre a docência com e para os bebês. Ao considerar o bebê um ser biológico, o trabalho docente se organiza sob uma ótica autocêntrica. Assim, as relações são verticalizadas e mecânicas, sem haver lugar para o olhar, o toque, nem tão pouco para dar sentido às manifestações do bebê. Os momentos de cuidado, ainda que ocupem grande parte do tempo na instituição, são considerados de menor valor, razão pela qual são breves e mecânicos. Em oposição, atividades dirigidas e o brincar são consideradas mais nobres e precisam ter tempo e espaço assegurado. Nesse processo, o bebê transforma-se em um objeto nas mãos de quem o cuida e, consequentemente, este nunca tem tempo para manifestar seus pensamentos, desejos, necessidades e etc.. Assim, as sutilezas inerentes as relações humanas passam despercebidas.

Por sua vez, a visão de bebê enquanto ser social nos coloca diante da necessidade de compreender que o trabalho docente com bebê vai além do simples cuidado, pois o que está em jogo é a formação da identidade individual e coletiva dos pequeninos, como assinalam Barbosa e Guimarães (2009). Nesse enfoque a centralidade da docência com

bebês reside nas relações que se estabelecem com os pequeninos. Estas devem ser individualizadas e personalizadas, pois precisam considerar as singularidades de cada bebê em sua completude humana. Neste sentido, ainda que na cultura da creche as situações de cuidado sejam consideradas com menor importância, Duarte (2012) destaca que essas têm centralidade, pois são momentos ricos de interação entre o bebê e o adulto que o cuida. As situações de cuidado possibilitam o contato direto do adulto com o bebê e neste o bebê manifesta seus desejos, sentimentos e emoções por meio do seu corpo, como troca de olhares, sorrisos, balbucios, ou ainda pelo ato de apontar, tocar, entre outros.

Ainda que se enfatize a competência do bebê para comunicar seus pensamentos, sentimentos, desejos, emoções e necessidade, Hevesi (2004) ressalta a necessidade de sensibilidade por parte do adulto que com ele interage para perceber a singularidade na forma de comunicação do bebê e responder-lhe adequadamente. Sendo assim, sensibilidade para estar com os bebês é condição para reconhecer a competência e valorizar cada gesto dos pequeninos, pois nas respostas do adulto para o bebê ele vive a experiência da competência e, consequentemente, constrói sentimentos de segurança que são a base de sua personalidade.

Como se pode perceber a docência com bebês é uma atividade complexa, particularmente em virtude de ser o tempo do bebê igualmente complexo. Isto nos aponta para a necessidade de se repensar as ideias sobre os pequeninos, mas também sobre a docência com e para eles. Portanto, velhas ideias, ainda tão presentes nas instituições de educação infantil - professores com menos formação devem trabalhar com bebês - devem ser superadas para que a creche se efetive como espaço de desenvolvimentos para os pequeninos. Sabe-se que a sólida formação teórico-prática é condição para qualificar o trabalho docente e neste sentido a questão que se coloca para o debate é a necessidade de se repensar os modelos de formação para que o conhecimento produzido, articulados aos saberes daqueles que se relacionam cotidianamente com os pequeninos cheguem ao cotidiano das instituições educativas.

Metodologia

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa e utilizou como fonte de informações para análise as reflexões decorrentes do trabalho desenvolvido **no** projeto "formação continuada de professores de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês", o qual tinha por objetivo documentar e ampliar os saberes das professoras sobre o bebê e o processo educativo deles em ambientes coletivos, bem como refletir sobre a docência com e para os bebês.

O referido projeto fundamentou-se na perspectiva discursiva dialógica de formação (Andrade, 2011; Goulart, 2016) por considerá-la como possibilidade de recuperar os saberes docentes que vem guiando a prática pedagógica na pequeníssima infância, bem como uma possibilidade de (re)significá-la. Estes fundamentos serviram de base para a tomada de decisões quanto aos procedimentos metodológicos a serem utilizados no desenvolvimento do projeto.

Para compor o grupo, a coordenção do projeto fez um convite às professoras que trabalham com crianças em idade inferior a dois anos de idade para participarem dos encontros de formação. Na oportunidade era explicitado os objetivos e a metodologia de desenvolvimento do projeto. Uma vez que a participação era por meio de convite, as professoras tinham liberdade de aceitar ou não participar. E quando o convite era aceito,

as professoras assumiam um compromisso exclusivamente com o seu processo formativo e do grupo envolvido, ou seja, não havia nenhum envolvimento por parte da secretaria no que diz respeito a escolha da docente de participar ou não do projeto.

Após a organização do grupo, com 10 participantes, iniciou-se o encontro com a participação de professoras de diferentes unidades educativas. Os encontros aconteciam uma vez por mês no espaço da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em conformidade com os pressupostos da perspectiva discursiva dialógica de formação, as vozes das professoras e o registro reflexivo de suas práticas foram centrais no desenvolvimento do projeto. Assim, com a finalidade de incentivar a leitura dos textos e/ou observação da prática docente, bem como conduzir o debate, ao final de cada encontro se deixava uma questão disparadora que iria dar início ao encontro subsequente.

Para seleção da questão disparadora considerava-se a necessidade de desdobramentos, ampliação, aprofundamento e/ou esclareciento acerca de determinada temática. Assim, estas emergiam do debate e não se esgotavam em um encontro. Quando havia indicativo de limite de compreensão sobre determinada temática, ainda que esta já tivera sido discutida anteriormente, retomava-se o debate recuperando alguns conceitos e/ou concepções de modo articulado com o debate corrente ou retomando a discussão no encontro subseqüente. Assim, a articulação entre os encontros permeou todo o processo formativo dos envolvidos.

Os encontros foram estruturados de forma dialógica, de modo a favorecer interações entre os professores e entre estes e os formadores. Assim, ainda que se tivessem pistas iniciais acerca do percurso a ser trilhado, o processo foi sendo tecido no encontro de professoras com e entre os participantes. As narrativas dos envolvidos eram gravadas, depois transcritas e analisadas.

Paralelamente aos diálogos estabelecidos durante os encontros, as professoras foram convidadas a registrarem e refletirem sobre suas práticas. Estas foram fundamentadas nas ideias de autores que discutem sobre o bebê e a docência com e para eles.

Com esse procedimento as professoras traziam para os encontros seus saberes produzidos na e pela experiência enquanto docentes de bebês, bem como descobertas realizadas a partir da leitura e reflexão de textos, os quais se articulavam com as reflexões que permeavam os encontros. Deste modo, a reflexão sobre a prática permitiu a ampliação dos diálogos estabelecidos durante os encontros e estes, por sua vez, ampliavam a reflexão sobre a prática. Assim, ao tomar a reflexão sobre prática como eixo da formação docente, o ir e vir marcou o processo formativo das professoras de modo a valorizar seus saberes, mas também (re) significá-los

Resultados

A reflexão em torno do processo de formação vivenciado por professores de Berçário e docentes do ensino superior apontou que no processo formativo a oralidade reflexiva se revelou consistente na construção de resultados que foram sendo conquistados pelos participantes. Ao assegurar espaço para as vozes dos envolvidos, os diálogos produzidos favoreceram o exercício da reflexão o que contribuiu com a produção do conhecimento sobre o bebê e a docência com e para ele. Destaca-se neste processo quão importante e necessário foi construção de relações pautadas na confiança, uma vez que ao expor suas ideias cada um diz de si e assim revela-se ao outro enquanto profissional

e ser humano. Ao se revelar o sujeito expressa conquistas, acertos, prazeres, mas também dúvidas, inseguranças e dificuldades tão presentes no exercício da docência.

Ao assegurar espaço para o falar de si, o processo formativo além de incomodar, permitiu desinstalar, alterar e provocar mudanças de muitas ideias orientadoras de práticas que permeava a docência com bebês. Superar a ideia de bebê como um ser portador apenas de um corpo que precisa de cuidados físicos e compreendê-lo como um ser humano portador de potencial para estabelecer relações, foi central na compreensão sobre a docência com e para os pequeninos e permitiu visualizar o lugar privilegiado que as situações de cuidado ocupam no processo educativo de bebês já que estas situações permitem o contato direto e individualizado entre adultos e bebê (Duarte, 2012)

O processo metodológico permitiu ainda, por meio das relações, dos diálogos estabelecidos, palavras e contra palavras, descobertas, dissensos, consensos e novas formas de compreender a si e o trabalho que desenvolvem com os bebês, à todos os envolvidos a ampliação de seus saberes sobre o bebê e a docência com e para eles.

Considerando os princípios que fundamentam a perspectiva discursiva dialógica de formação, as vozes das participantes ocuparam lugar de destaque. Assim, o diálogo evidenciou diferentes pontos de vista, experiências distintas de cada um, empatia e troca de lugares entre os participantes. E assim, como evidencia Andrade (2011), foi possível a superação de práticas de formação em que de um lado encontram-se os formadores, sujeitos da pesquisa e de outro os professores em formação, o que em última instância permitiu o rompimento de relações hierarquizadas tão presentes entre formadores (da Universidade) e professores (da Educação Básica).

A análise da perspectiva discursiva de formação adotada no desenvolvimento do projeto revelou que a formação de professores é uma experiência artesanal e de mão dupla, pois ficou evidente nesse estudo o caráter personalizado do processo formativo que abriu espaço para a invenção, criação e reflexão, produzido em um protagonismo compartilhado (professores e pesquisadores) e apropriado individualmente, a partir de suas identidades (pessoal e profissional). Além disso, o percurso formativo dos envolvidos não está fechado e concluído, ele se constrói no caminho para responder as necessidades formativas dos envolvidos, por esta razão este deve ser aberto. Assim, é importante se levantar inicialmente as necessidades formativas das professoras, mas não é suficiente, pois muitas vezes nem sempre estas são reconhecidas no início do processo formativo, bem como outras emergem no processo.

Por fim, o processo formativo foi permeado pela pedagogia da incerteza de que nos fala Japiassu (1983). Desse modo, os encontros formativos foram tecidos com a segurança de que as coisas são incertas, por essa razão são sempre inconclusas. Neste prisma, fomos aprendendo que a formação na perspectiva discursiva não é uma linha reta, pois o contexto é dinâmico e de difícil previsão. Sendo assim, a paciência histórica de que fala Paulo Freire é necessária. Cada um (professoras e pesquisadoras) que compartilha da docência em diferentes instâncias tem seu tempo de aprender. Do mesmo modo, os resultados pretendidos não são alcançados de modo imediato, mas é necessário investir cotidianamente na construção destes.

Referências Bibliográficas

Andrade, L. T. (2011). Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem, 1*(2), 97-98.

Barbosa, M. C. S., & Fochi, P. S. (2012). *O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas*. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

Barbosa, M. C. S., & Richter, S. R. S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação Santa Maria, 35*(1), 85-96. Recuperado de http: //www.ufsm.br/revista educação.

Barbosa, S., & Guimarães, D. (2009). "Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?" - Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In S. Kramer (Org.), *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil* (pp.50-64). São Paulo: Ática.

Castelli, C. M., & Mota, M. R. A. (2013). A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. *Revista zero a seis, 15*(28) 46-65.

Duarte, F. (2012). *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente***.** Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo.

Goulart, I. C. V. (2016). Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Rev. Diálogo Educ., 16*(49), 705-726.

Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Revista Psicologia USP, 20*(3), 313-336.

Hevesi, K. (2004). A participação da criança no cuidado de seu corpo. In J. Falk (Org.), *Educar os três primeiros anos: A experiência de Lóczy*. (pp. 79-86). Araraquara: JM Editora.

Japiassu, H. (1983). *Pedagogia da incerteza.* Rio de Janeiro: Editora Imago.

Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Os alunos e a disciplina: a visão dos professores

Carlos Alberto Gomes
Universidade do Minho, Portugal
calberto@ie.uminho.pt
Guilherme Rego da Silva
Universidade do Minho, Portugal
grs@ie.uminho.pt
Daniela Vilaverde Silva
Universidade do Minho, Portugal
dsilva@ie.uminho.pt

Inspirada nas problemáticas sociológicas da socialização, da educação, e do controlo social, e em problemas centrais da teoria sociológica, como, por exemplo, os problemas da ordem e da conformidade, da coerção e da submissão, da construção de consensos e compromissos, da reciprocidade e da cooperação, bem como, num polo oposto, os problemas ou questões suscitadas pelas dinâmicas de conflito, divergência ou resistência, a comunicação apresenta e analisa um conjunto de resultados de investigação obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário à totalidade dos professores de um agrupamento de escolas público, no final do ano letivo de 2013-2014. Os referidos professores foram convidados a expressar as suas opiniões e visões sobre o cumprimento das normas estabelecidas no regulamento disciplinar interno, expressas particularmente na relação entre direitos e deveres dos alunos. Os resultados mostram que a maior parte dos professores converge na visão de que na sua maioria os alunos adotam uma conduta caraterizada pelo regular cumprimento das normas disciplinares, não só ao nível do contexto interativo da sala de aula, bem como noutros espaços e atividades educativas e formativas proporcionados pela escola. Todavia, os resultados também evidenciam que para um significativo conjunto dos professores inquiridos, a aparente conformidade institucional não pode ser generalizada, pois, na sua visão, são vários os alunos cuja conduta na escola, e particularmente no contexto da sala de aula, se carateriza pela ambivalência ou pela clara rejeição dos objetivos educacionais e escolares, desafiando, ostensivamente, os valores, as atitudes e os procedimentos institucionalmente valorizados. Na comunicação procuraremos interpretar e problematizar – tendo, todavia, em consideração as potencialidades e os limites heurísticos do estudo de caso e do inquérito por questionário – e apoiando-nos em contributos teóricos e concetuais construídos nos campos da sociologia e da sociologia da educação – estas duas dinâmicas presentes na escola pesquisada, explorando o valor ou alcance de algumas hipóteses ou possibilidades explicativas, procurando, no mesmo passo, evidenciar e analisar algumas das principais implicações educativas, pedagógicas, institucionais, e sociais, decorrentes das duas principais orientações identificadas nas respostas dos professores.

Palavras-chave: Educação; regulamento; disciplina

Introdução e contextualização

O presente texto corresponde à comunicação apresentada em coautoria ao III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, em fevereiro de 2018, e constitui o terceiro produto do projeto de investigação intitulado *O Estatuto do Aluno em Ação*, desenvolvido no quadro de um protocolo estabelecido entre o Instituto de Educação da Universidade do Minho e uma escola situada no distrito de Braga, no norte de Portugal. Um primeiro artigo resultante de pesquisa documental, intitulado *O Estatuto do Aluno em Ação: dimensões normativas, (in)disciplina, e procedimentos organizacionais* foi publicado, em 2014 nas Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Em seguida, com base na aplicação de dois inquéritos por questionário, a equipa do projeto procurou conhecer as opiniões dos alunos e dos professores da referida escola sobre o grau ou nível de cumprimento das normas disciplinares estabelecidas no regulamento da escola. Desse esforço investigativo resultou, em primeiro lugar, a produção do artigo intitulado *A Gestão da Disciplina numa Escola Portuguesa: As Opiniões dos alunos* publicado, em 2017, na revista brasileira Tópicos Educacionais. Desta feita, a equipa do projeto apresenta um texto que analisa as respostas dos professores, as suas opiniões e visões sobre o nível de cumprimento das normas do regulamento disciplinar interno por parte dos alunos com quem interagem. De forma algo surpreendente, no inquérito que lhes foi dirigido, os alunos afirmam cumprir na generalidade e de forma consistente o regulamento disciplinar da escola. Traçaram, de si próprios, uma imagem de alunos pouco conflituais, que cumprem e entendem o sentido das normas reguladoras das suas condutas no espaço escolar em geral e na sala de aula em particular. Ora, como mostraremos neste texto, globalmente, os seus professores concordam com essa visão. Com efeito, o cruzamento das respostas do inquérito aos professores com as respostas do inquérito aos alunos e com os dados provenientes da pesquisa documental (que confirmam o reduzido número de processos disciplinares e a rara aplicação de medidas disciplinares de caráter sancionatório), permite reforçar a conclusão de que a escola objeto de investigação foi, pelo menos no ano letivo em análise, um agrupamento escolar que pode ser considerado ou visto como tendo sido globalmente "pacífico". Esta configuração interativa (Gomes, 2009a) na escola participante no estudo pareceu-nos algo surpreendente face à imagem absolutamente dominante (e para muitos angustiante) que, ao longo das últimas décadas se foi progressivamente cristalizando, particularmente na sociologia da educação, com a proliferação de estudos sobre os temas da indisciplina e violência na escola (Quaresma, 2010), mas também nos discursos e representações de muitos professores, nos *mass-media*, e, em consequência, na opinião pública. Todavia, os resultados também mostram que a proclamada conformidade institucional (Sá, 2011) deve ser analisada com cuidado, evitando generalizações ou presunções precipitadas, pois, como deixam entender algumas das respostas dos professores, a relação dos jovens alunos com a dimensão normativa e disciplinar da escola é frequentemente marcada pela inconsistência e/ou ambivalência, ou seja, para exemplificar: um mesmo aluno ou aluna pode, por assim dizer, cumprir religiosamente determinadas normas, e, ao mesmo tempo, não cumprir outras normas ou regras igualmente importantes e igualmente imperativas. Pode adotar uma conduta regulamentar numa aula, e outra, exatamente oposta, na aula seguinte (Gomes, 2009b). São, pois, múltiplas as combinações possíveis da inconsistência e da ambivalência face às normas, quer no plano individual, quer no plano grupal, ou mesmo coletivo.

1. Os professores participantes no estudo

Nesta secção do texto apresentamos resultados provenientes do inquérito por questionário aplicado aos professores.

Quadro 1. Distribuição dos professores por ciclos do ensino básico

	Nº	%
2º ciclo	37	45,7
3º ciclo	39	48,2
2º e 3º ciclo	4	4,9
1º, 2º e 3º ciclo	1	1,2
Total	81	100

A maioria dos professores inquiridos trabalha nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, o que significa trabalharem com alunos muito jovens: no 2º ciclo, entre os 6 e os 8 anos de idade; no 3º ciclo, entre 9 e os 12 anos de idade

Quadro 2. Distribuição por género

	Nº	%
Professores	25	30,9
Professoras	56	69,1
Total	81	100

As professoras constituem a maioria do corpo docente da escola participante no estudo, com uma percentagem de 69,1% (n=56).

Quadro 3. Distribuição por idade

Intervalos de idade	Nº	%
[30-39]	13	16
[40-49]	38	46,9
[50-59]	23	28,4
[60-69]	5	6,3
Não respondeu	2	2,4
Total	81	100

De acordo com os dados recolhidos, o professor(a) mais novo(a) que preencheu o inquérito tem a idade de 34 anos, e o mais velho tem 64 anos. O intervalo de idades predominante situa-se na faixa etária dos 40 anos com (n=38), sendo seguido da faixa etária dos 50 anos com (n=23).

Quadro 4. Tempo de serviço no sistema educativo

Intervalos de tempo	Nº	%
[0-9]	1	1,2
[10-19]	29	36
[20-29]	34	41,9
[30-39]	17	20,9
Total	81	100

A maioria dos professores tem já uma longa experiência profissional, o que, para muitos, significará ter trabalhado em várias escolas, situadas em diversos contextos geográficos e sociais

Quadro 5. Tempo de serviço na escola participante

Intervalos tempo	Nº	%
[0-9]	29	35,8
[10-19]	32	39,6
[20-29]	15	18,5
[30-39]	4	4,9
Não respondeu	1	1,2
Total	81	100

Os resultados mostram que a maioria dos professores trabalha na escola no intervalo que se inicia nos 10 anos e vai até aos 19 anos.

2. Os Alunos e o regulamento interno: a visão dos professores

Quadro 6. Perceção de frequência de cumprimento das normas disciplinares pelos alunos

	Sempre		Frequentemente		Às Vezes		Raramente		Nunca		Não Responde	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ser assíduo e pontual	13	16	64	79	3	3,7	-	-	1	1,2	-	-
Seguir as orientações dos professores	4	4,9	47	58	27	33,3	2	2,5	1	1,2	-	-
Tratar com respeito qualquer membro da comunidade educativa	5	6,2	47	58	28	34,6	-	-	1	1,2	-	-
Respeitar a autoridade e as instruções dos professores	7	8,6	47	58	23	28,4	2	2,5	1	1,2	1	1,2
Participar nas atividades educativas e formativas desenvolvidas na escola	5	6,2	57	70,4	17	21	1	1,2	1	1,2	-	-
Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa	7	8,6	46	56,8	26	32,1	1	1,2	1	1,2	-	-
Zelar pela preservação conservação e asseio das instalações	1	1,2	31	38,3	45	55,6	3	3,7	1	1,2	-	-
Conhecer e cumprir o regulamento	1	1,2	24	29,6	40	49,4	15	18,5	1	1,2	-	-
Não possuir nem consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas	16	19,8	46	56,8	6	7,4	9	11,1	2	2,5	2	2,5
Não transportar materiais que possam causar danos físicos e psicológicos	24	29,6	39	48,1	4	4,9	4	4,9	7	8,6	3	3,7
Não utilizar, sem autorização equipamentos tecnológicos na sala de aula e noutros espaços educativos	17	21	37	45,7	18	22,2	5	6,2	2	2,5	2	2,5
Não captar sons ou imagens de atividades letivas e não letivas sem autorização	17	21	42	51,9	9	11,1	3	3,7	9	11,1	1	1,2
Não difundir na escola ou fora dela via internet sons ou imagens, sem a respetiva autorização	12	14,8	45	55,6	9	11,1	3	3,7	9	11,1	3	3,7

É no regulamento interno da escola, inspirado na Lei n.º 51/2012 (Estatuto do Aluno) que, entre outras matérias, se estabelecem, de forma mais contextualizada, os deveres e os direitos dos alunos, e, de um ponto de vista organizacional se definem e se operacionalizam as medidas a observar nos casos de indisciplina. Os resultados expressos

no quadro 6 mostram que a maioria dos professores têm uma perceção globalmente positiva em relação ao cumprimento das normas disciplinares por parte dos alunos, sendo, contudo, de notar algumas diferenças de perceção. A percentagem relativamente elevada de respostas no item *Às Vezes* deixa claro que, para muitos professores, o que é mais habitual observar nas condutas dos alunos é a sua baixa consistência normativa, ou seja, não está de modo nenhum garantido que um determinado aluno cumpra sempre, em todas as situações possíveis e imaginárias, os normativos aplicáveis: às vezes cumpre, outras vezes, não! Todavia, a maior parte dos professores não vê a sua autoridade ameaçada, ou posta em causa, visto que, de acordo com a sua experiência letiva, a maioria dos alunos são pontuais e participativos, não são agressivos, e muito menos violentos (Gomes, 2009b). No conjunto, os resultados expressos mostram uma perceção de uma escola com um baixo nível de disrupção.

Quadro 7. Recurso a medidas disciplinares

Recurso	Nº	%
Sim	40	49,4
Não	38	46,9
Total	78	96,3
Não respondeu	3	3,7
Total	81	100

Os resultados expressos no quadro 7 permitem claramente concluir que no conjunto dos professores se viveram experiências muito diferentes, mesmo opostas, na relação pedagógica com os alunos. Assim, enquanto cerca de metade dos professores (49.4%) se viram obrigados a recorrer a medidas disciplinares, uma percentagem muito próxima (46.9%) não teve disso necessidade. É importante notar que as referidas medidas disciplinares são de caráter corretivo – ex. advertência ao aluno, ordem de saída da sala de aula, realização de tarefas de integração escolar, condicionamento do acesso a espaços escolares, mudança de turma – e não sancionatórias – ex. repreensão registada, suspensão, transferência de escola, expulsão de escola.

Quadro 8. Medidas disciplinares corretivas mais aplicadas

Medidas disciplinares	Nº	%
Advertência	35	43,3
Ordem de saída da sala de aula	25	30,8
Não respondem	21	25,9
Total	81	100

Os resultados de investigação, particularmente os de natureza documental mostraram que no agrupamento de escolas e no ano letivo considerado praticamente não se recorreu a medidas disciplinares de carácter sancionatório. Medidas essas logicamente mais duras para os alunos e respetivos encarregados de educação (Afonso, 1991). Significarão estes resultados a ausência de condutas mais graves por parte de determinados alunos? O não recurso a esse tipo de medidas disciplinares poderá ser visto como a confirmação do carácter tendencialmente pacífico da escola? É também

significativo notar que do conjunto das 5 medidas disciplinares corretivas apenas se recorreu às duas medidas indicadas no quadro 8 - a advertência e a ordem de saída da sala de aula. Não se terão verificado ao longo do ano letivo condutas irregulares ou antirregulamentares que justificassem a aplicação de outro tipo de medidas disciplinares corretivas como, por exemplo, a realização de tarefas de integração escolar, o condicionamento de acesso a espaços escolares ou mesmo a mudança de turma? São questões que implicam uma outra abordagem investigativa, e que, pela sua complexidade e relativa opacidade escapam, inevitavelmente, às possibilidades de apreensão da realidade escolar a partir da utilização exclusiva de um inquérito por questionário. Mas é importante notar que mesmo num agrupamento de escolas em que a maioria dos professores converge na representação de uma baixa intensidade conflitual por parte da maioria dos alunos, são bastante significativas, por relativamente elevadas, as percentagens de professores que afirmaram ter recorrido a medidas como a advertência e a ordem de expulsão da sala de aula. Era, pois, importante saber em que nível do ensino e em que turmas os professores se sentem mais confrontados com atitudes disruptivas que provocam um inevitável desgaste psicológico e emocional.

Quadro 9. Condutas antirregulamentares e aplicação de medidas disciplinares

	Chamar atenção ao aluno		Ordem de saída da sala		Tarefas de integração escolar		Condicionar acesso aos espaços escolares		Mudança de turma		Mudança de escola		Não responde	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Agredir os colegas	10	12,3	9	11,1	39	48,1	8	9,9	3	3,7	6	7,4	6	7,4
Ameaçar os colegas	34	42	5	6,2	23	28,4	8	9,9	4	4,9	1	1,2	6	7,4
Estragar os materiais da escola	16	19,8	1	1,2	42	51,9	17	21	-	-	1	1,2	4	4,9
Sair da sala sem autorização do professor	17	21	8	9,9	40	49,4	10	12,3	-	-	1	1,2	5	6,2
Não obedecer à ordem do professor	17	21	31	38,3	16	19,8	11	13,6	-	-	-	-	6	7,4
Falar sem autorização do professor na sala	72	88,9	4	4,9	2	2,5	-	-	-	-	1	1,2	2	2,5
Usar telemóvel na sala	48	59,3	15	18,5	8	9,9	5	6,2	-	-	1	1,2	4	4,9
Chegar atrasado	76	93,8	2	2,5	-	-	-	-	-	-	1	1,2	2	2,5
Dizer palavrões na sala	30	37	33	40,7	12	14,8	2	2,5	-	-	-	-	4	4,9
Agredir o professor verbalmente	3	3,7	18	22,2	17	21	10	12,3	11	13,6	13	16	9	11,1
Agredir o professor fisicamente	2	2,5	4	4,9	4	4,9	4	4,9	5	6,2	57	70,4	5	6,2
Desrespeitar os colegas	10	12,3	12	14,8	32	39,5	9	11,1	8	9,9	2	2,5	8	9,9
Desrespeitar os professores	5	6,2	16	19,8	28	34,6	9	11,1	3	3,7	11	13,6	9	11,1

Não obstante se registar a recorrente preocupação dos professores com o tema da indisciplina – um fenómeno que continua a ser visto como um dos principais fatores responsáveis pelo chamado mal-estar docente – os docentes inquiridos tendem, na sua generalidade, a considerar que – por comparação – trabalham numa escola tendencialmente pacífica, ou seja, numa escola com baixos níveis de disrupção e desvio face às normas institucionais estabelecidas no regulamento interno, perceção esta que é confirmada pelas significativas percentagens de professores que expressam a opinião de que os alunos cumprem frequentemente as exigências ou requisitos institucionais, como por exemplo, a assiduidade e a pontualidade, o respeito pela autoridade dos professores, a baixa propensão para a utilização abusiva de equipamentos tecnológicos e para captação e difusão de imagens e sons (algo que minaria de forma profunda e radical a relação de confiança e respeito em que deve assentar a relação educativa e pedagógica). A conduta global assumida pela maioria dos alunos resulta num baixo nível de conflitualidade

disciplinar, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível de outros espaços e dinâmicas educativas e pedagógicas no interior da escola. Este caráter tendencialmente pacífico da escola também se vê na aplicação sobretudo de medidas disciplinares corretivas (advertência e ordem de saída da sala de aula). Todavia, a expressão *escola pacífica* deve ser relativizada pois os resultados também evidenciam a presença na escola de professores que não partilham uma visão tão otimista sobre a conduta disciplinar dos alunos, preferindo chamar a atenção para a inconsistência ou irregularidade dessa conduta: para estes professores, muitos alunos cumprem sim, mas só às vezes! Estas divergências de perceção e apreciação entre os professores (diferentes olhares, diferentes experiências com os diferentes alunos e diferentes turmas a seu cargo) estão claramente expressas nos resultados obtidos em tópicos como, por exemplo, *tratar com respeito qualquer membro da comunidade educativa, respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações*. Os professores ajustam a sua opinião e posição sobre a aplicação de medidas disciplinares ao grau de gravidade dos desvios ou infrações regulamentares cometidas pelos alunos. Parecem compreensivelmente menos complacentes quando são eles próprios os alvos de comportamentos considerados mais ofensivos, sentindo que tais comportamentos colocam claramente em causa a sua posição de autoridade na sala de aula. São exemplo desse tipo de comportamentos, a agressão física ou verbal, a desobediência às suas ordens, ou o uso de uma linguagem claramente desadequada. Tais condutas justificariam a aplicação de medidas disciplinares tais como a mudança de escola (é muito significativo que face a estas situações 70% dos professores proponham a aplicação da medida disciplinar sancionatória *mudança de escola*), ou a ordem de expulsão da sala de aula. Mas, com exceção dessas situações, é clara a tendência da maioria dos professores para privilegiarem, de forma mais tolerante, o recurso a estratégias mais suaves (Nizet e Hiernaux, 1987) como, por exemplo, a advertência, ou a realização de tarefas ou atividades de integração escolar.

Questões finais

A baixa conflitualidade vivida na escola, no ano letivo em causa será, por assim dizer, uma *marca registada* da escola, um padrão habitual, devido a fatores de ordem social, como, por exemplo, as origens sociais da maioria dos seus alunos pertencentes a classes populares de extração rural, cuja cultura de base induziria uma atitude de respeito pela autoridade e legitimidade dos professores, e da escola enquanto instituição social? Dever-se-á a um bem-sucedido esforço de integração e socialização dos alunos, particularmente ao nível da explicitação do sentido e da interiorização das normas regulamentares, nomeadamente do binómio direitos-deveres? Dever-se-á à aplicação de uma estratégia disciplinar não agressiva e autoritária, logo mais tolerante em relação a determinados comportamentos desviantes dos alunos? Dever-se-á à substituição do modelo pedagógico "tradicional" – hierárquico, assimétrico, tendencialmente autoritário – por um modelo pedagógico não assimétrico, promotor de pedagogias ativas e da participação dos alunos? São questões que claramente sugerem ou implicam a realização de uma pesquisa empírica que vá muito para além dos limites impostos pelo potencial heurístico específico do inquérito por questionário (Ferreira, 1986). Estratégia essa que, combinando métodos e técnicas quantitativos e qualitativos, permita aceder com maior profundidade e transparência não apenas aos discursos, mas sobretudo às práticas

interativas dos atores em situação – alunos e professores na sala de aula –, mas também noutras dinâmicas interativas na escola (Gomes, 1997).

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Diário da República, nº 172/2012, Série I de 2012-09-05. Recuperado de http://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html.

Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. A. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 161-193). Porto: Afrontamento.

Gomes, C. A. (1997). A escola segundo os alunos. *Educação, Sociedade e Culturas*, *7*, 157-186.

Gomes, C. A. (2009a). Configurações interativas na sala de aula: conflito versus cooperação. *Revista Trajetos*, *13-14*, 107-117.

Gomes, C. A. (2009b). *Guerra e paz na sala de aula*. Cascais: Rui Costa Pinto Edições.

Gomes, C. A., Silva, G.R., & Silva, D.V. (2014). O estatuto do aluno em ação: Dimensões normativas, (in)disciplina, e procedimentos organizacionais. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Orgs.), *Ciências da educação: Espaços de investigação, reflexão e ação disciplinar. Atas do XII Congresso da SPCE* (pp. 1966-1975). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / De Facto Editores. Recuperado de https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf

Gomes, C. A., Silva, G. R., & Silva, D. V. (2017). A gestão da disciplina numa escola portuguesa: as opiniões dos alunos. *Tópicos Educacionais*, *23*(1), 160-178.

Nizet, J., & Hiernaux, J. P. (1987). *Aborrecimento dos jovens na escola*. Porto: Rés Editora.

Quaresma, L. (2010). Interacção e indisciplina na escola. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 159-171). Lisboa: Mundos Sociais.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas.

Sá, V. (2011). A abordagem (neo)institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. C. Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional da escola* (pp. 153–194). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Interações sociais em turmas multietárias na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

Maria Talita Fleig
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
talitafleig@hotmail.com
Gabriela Da Ros de Araújo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
gabrielaufsm@gmail.com
Jucemara Antunes
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
jucemaraantunes@gmail.com

O presente estudo compartilha resultados parciais de uma pesquisa em andamento desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, que teve como objetivo investigar o processo de organização da ação pedagógica na ampliação das faixas etárias das turmas multi-idades na UEIIA, considerando a interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento da autonomia das mesmas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) preconizam, na elaboração da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade e com o rompimento de relações de dominação etária. Ademais se busca destacar a organização das turmas, 1 ano e 6 meses a 5 anos e 11 meses, pois as mesmas possibilitam as interações sociais entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. Para tanto, foram realizadas observações das crianças, registro em diário de campo; vídeo-gravação; registro fotográfico; escuta das famílias e para complementar o uso de questionários para os segmentos da Unidade. Nas vivências de interagir, brincar e aprender no agrupamento multietário, evidencia-se como resultados parciais: aprendizagem compartilhada entre as crianças; aumento da iniciativa e mobilização na realização de tarefas cotidianas; organização de brincadeiras e resolução de conflitos; maior desenvoltura no diálogo com as diferentes idades e, principalmente, respeito às diferenças, acolhimento recíproco entre às crianças e a colaboração entre elas. Além disso, destaca-se que as crianças nas turmas multietárias, ao oposto de comparar e competir, aprendem a valorizar as diferenças e participar de um ambiente escolar com mais respeito ao outro.

Palavras-chave: Educação Infantil; multi-idades; interações

1. Introdução

Neste estudo, referenciado no projeto de pesquisa "O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)", compartilhamos resultados parciais relacionados às interações sociais em turmas multietárias.

A UEIIA integra a Educação Básica, Técnica e Tecnológica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na região central do Rio Grande

do Sul. Por ser um espaço formativo, a Unidade se constitui nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação que desenvolve com crianças de zero a cinco anos e onze meses e a participação de acadêmicos de diversos cursos de graduação e de pós-graduação. A interlocução entre diferentes centros acadêmicos vem ampliando e fortalecendo cada vez mais a Unidade como um espaço privilegiado que congrega ações e pesquisas vinculadas à Educação Infantil e à infância.

Nesse contexto, a proposta curricular da UEIIA sustenta-se no respeito aos direitos das crianças e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010). Defendemos a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade e o rompimento de relações de dominação etária, por meio da escuta e da participação dos envolvidos no processo educativo, principalmente as crianças.

O reconhecimento das potencialidades construtivas e inventivas das crianças, sob o nosso ponto de vista, é primordial na construção de propostas organizadas a partir das ideias, dos interesses e das necessidades de pequenos ou grandes grupos de crianças nos agrupamentos multietários. Nessa perspectiva, a convivência com colegas de mesma e de diferentes idades, ampliam as possibilidades de exploração, de descobertas, de criação, de (des)encontros, fortalecendo os vínculos e a colaboração.

Por meio da escuta das crianças, os registros constituem-se em narrativas, que possibilitam refletir e compartilhar esses momentos de conquistas, de desafios, referências para avaliação, (re)organização curricular e constituição das turmas de crianças com diferentes idades, respaldando a busca de soluções.

Desde o início desta pesquisa, em 2016, temos nos esforçado para encontrar formas de observar e compreender as relações que as crianças estabelecem nos contextos multietários, das possibilidades e desafios que surgem com essa organização, tanto para as crianças como para os adultos que planejam os espaços de interação e brincadeira com as turmas. Por isso, para compreender esse espaço diverso, destacamos que foram realizadas observações das crianças, registro em diário de campo; vídeo-gravação; registro fotográfico; escuta das famílias e o uso de questionários para os segmentos da Unidade. Nesse texto, apresentamos um recorte que dá visibilidade ao processo de organização da ação pedagógica na ampliação das faixas etárias das turmas multi-idades na UEIIA, considerando a interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento da autonomia das mesmas.

2. Encaminhamentos metodológicos

> Podemos dizer que é muito nova entre pesquisadores a preocupação em desenvolver metodologias que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças. De fato, a atitude que coloca o adulto na posição de captar das próprias crianças as peculiaridades e especificidades do mundo social da infância, é algo que tem motivado pesquisadores a querer conhecer o que elas pensam, sentem, dizem e fazem. (Martins Filho & Barbosa, 2010, p. 12).

A partir das proposições apresentadas, destacamos que as pesquisas com crianças têm aumentado significativamente nas últimas décadas e com elas o aprimoramento dos métodos para atender às especificidades do trabalho investigativo na Educação Infantil. Na presente investigação, temos a convicção das nossas limitações como professoras pesquisadoras. Todavia ressaltamos que as nossas escolhas teórico-metodológicas têm sido instigantes na tentativa de buscar captar o mundo das crianças,

suas diferentes formas de socialização, seus modos de ver e interpretar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, ancoramos a pesquisa qualitativa na abordagem histórico-cultural, utilizando narrativas a partir de registros fotográficos das observações realizadas e diários de campo como instrumentos metodológicos.

Considerando os objetivos da presente investigação, a qual está centrada nas interações entre as crianças e o processo de desenvolvimento da autonomia, o uso da fotografia possibilitou qualificar os registros escritos por considerarmos que:

> O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. (Martins Filho & Barbosa, 2010, p. 22).

Portanto, buscamos, a partir desse percurso, possibilidades para pesquisar a organização da ação pedagógica na ampliação das faixas etárias das turmas multi-idades, tendo em vista que os registros evidenciam as marcas dos processos vividos entre as crianças e professoras nos espaços internos e externos. A elaboração dos registros escritos abarca os elementos que surgem da escuta sensível e que consideramos necessários problematizar e discutir, pois essa narrativa produz reflexões e replanejamento das nossas ações, sustentadas pelos referenciais da proposta curricular da UEIIA. As incertezas nos mobilizam, por isso escutar e investigar nos conduzem ao novo, à aceitação do outro com o qual compartilhamos nossos saberes e fazeres, "a um 'contexto de escuta', em que se aprende a ouvir e a narrar..." (Rinaldi, 2016, p.124).

Os processos de escuta e de reflexão das relações que são estabelecidas no contexto multietário são apresentados, neste texto, a partir de excertos dos nossos diários de campo, pois os mesmos são capazes de aproximar e relacionar as conquistas, os desafios e as demandas infantis e docentes.

3. A organização das turmas multietárias

Tendo como basilar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a UEIIA vem consolidando a organização das turmas em grupos multietários, constituindo-se assim como um *locus* privilegiado para as interações sociais e trocas entre crianças de diferentes idades. Esta proposta surgiu a partir dos diversos movimentos de escuta, de observação e de pesquisa das crianças de diferentes idades em espaços compartilhados, que evidenciavam os encontros com as diferenças nos espaços de brincadeira e apontavam para a necessidade de pensar na organização de grupos diversificados, nos quais a idade não fosse a única informação sobre as crianças.

O processo de constituição das turmas multietárias na UEIIA apresentou configurações diversas no decorrer dos anos, em função das demandas evidenciadas no coletivo, pois anualmente se faz uma reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido na escola, apontando o que pode ser repensado para que as crianças tenham experiências cada vez mais significativas de aprendizagem compartilhada.

A proposta de organização de turmas multi-idades iniciou em 2008 na Unidade com uma turma de Integração, que acolhia crianças de um ano a cinco anos de idade. Com o passar dos anos, a proposta de multi-idades se manteve, assumindo diferentes formas de organização a cada ano, ora com maior ou menor diferença entre as idades, de

acordo com o grupo de crianças e professores atuantes nesse período, respeitando as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Em 2015, ano em que ingressamos como professoras concursadas da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, as turmas se caracterizaram por apresentar diferentes arranjos e amplitudes de idades, por exemplo, turmas com agrupamento de crianças de dois a quatro anos de idade, turmas com agrupamento de três a seis anos de idade. Após um ano, em 2016, a UEIIA estava organizada em duas turmas de berçário, com crianças entre quatro meses e um ano e oito meses, e cinco turmas, com crianças em idades entre um ano e nove meses e cinco anos e onze meses, foco desse estudo.

Os agrupamentos multietários e a ampliação das faixas etárias nas turmas configuram-se em uma organização flexível na Educação Infantil. A partir dos estudos, pesquisas e reflexões do grupo de profissionais que atuam na Unidade, tal proposta constituiu-se preliminarmente por acreditarmos que seria uma possibilidade de ampliar as interações das crianças, desafiando os maiores e os menores nas escolhas a partir das propostas organizadas pelas professoras, permitindo a elas diferentes experiências de/para conviver, conhecer, brincar, participar, cooperar, aprender, vivenciar e motivar a compreensão e vivência do respeito às diferenças e da colaboração, constituindo uma sociedade mais humana.

4. As interações sociais nas turmas multietárias

As interações sociais são consideradas como um dos eixos norteadores nas práticas pedagógicas: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a brincadeira [...]" (Brasil, 2010, p.25, grifo nosso), pois, nas diversas interações, as crianças têm as mais ricas oportunidades de aprendizagem, a partir do contato com as ideias e o olhar do outro sob os desafios que elas encontram no dia a dia da escola.

Nesse sentido, destacamos que é mediante as interações sociais que as crianças ampliam e enriquecem as suas vivências, ao terem a garantia de experiências envolvendo diferentes linguagens, que considerem seus modos de se expressar, de formular hipóteses e de se organizar coletiva e individualmente. Segundo Vygotsky (1989), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (p.33).

As crianças, ao experimentarem diferentes possibilidades de exploração e de brincadeira, são capazes de decidir, de atribuir sentido e significado às suas ações, de ampliar seu repertório de conhecimentos. Para que isso aconteça na escola, “a interatividade deve ser vista como eixo fundamental em uma situação educativa. Não é suficiente reconhecer que a interação é importante, mas é preciso torná-la cada vez mais efetiva. (Pimentel, 2007, p. 226). Desse modo, a observação e a escuta sensível são fundamentais para compreender as interações e as brincadeiras, a partir dos sentidos que as crianças atribuem nas suas atividades em duplas, pequenos ou grande grupo, além de se constituírem como bases para organização do planejamento de propostas que contemplem as interações e brincadeiras que mobilizem as crianças a trabalharem juntas.

Esses momentos de aproximações e distanciamentos dos grupos de brincadeiras, que o professor faz para entender os movimentos das crianças, para observar e registrar as descobertas que surgem nas interações infantis, possibilitam compreender os balbucios, os gestos, os olhares, os movimentos, as palavras, os sons, as representações,

que revelam a complexidade dessa dinâmica lúdica, expressiva e comunicativa das crianças.

Apresentamos, a seguir, os registros realizados que evidenciam as experiências de interagir, brincar e aprender no agrupamento multietário, e que se constituem em resultados parciais da pesquisa.

4.1. Aprendizagem compartilhada entre as crianças

As crianças se deparam com situações que lhes desafiam a formular perguntas, a encontrar caminhos e tomar decisões, e as soluções coletivas exigem das crianças organização, aceitação e negociação com o ponto de vista do colega. Esse diálogo envolve muito mais que palavras, e as crianças se mobilizam, expressam suas dúvidas, observam, formulam hipóteses e explicações, comparam, fazem generalizações, buscam respostas para suas dúvidas.

O trabalho pedagógico desenvolvido na UEIIA prioriza o protagonismo das crianças e a escuta de seus interesses e necessidades, de organizar espaços que desafiem as experiências, qualificando as aprendizagens infantis. Assim,

> Observando as brincadeiras e os enredos construídos pelas crianças em uma tarde na Turma Azul Anil, percebemos que muitas delas faziam comentários sobre o corpo e faziam comparações sobre suas alturas. Como proposta, exploramos com as crianças os seus tamanhos a partir da pergunta: "Que tamanho (altura) meu corpo tem?". Para tanto, propomos às crianças que organizássemos na sala um painel com as alturas. Primeiro apresentamos o sistema métrico universal e assim as crianças começaram a explorá-lo medindo tudo na sala e começaram a brincar de medir-se elaborando suas hipóteses sobre quem da turma era o maior ou o menor. A proposta envolveu quase todo o grupo de crianças e os processos de medição foram realizados pelas crianças com o nosso auxílio. Observamos que as crianças comparavam suas alturas e questionavam o porquê de uma ser mais alta e outra mais baixa. Em um determinado momento as crianças elaboram a hipótese relacionando a altura com a faixa etária, dentre elas R., E. e B. que alegavam serem os maiores porque eram os mais velhos da turma (todos já tinham 6 anos). Nesse momento algumas crianças começaram a questionar-se sobre a hipótese lançada no grupo, uma delas foi L. que disse: "*Profe o A. tem 2 anos. Como ele tem a mesma altura do D. que já tem 4?".* Instigando-os a pensar sobre a refutação da hipótese lançada por R., E. e B. e questionamos as crianças sobre a nova hipótese lançada por L. Com a conclusão do painel com as fotos, linhas organizadas na ordem crescente do menor ao maior, todas as crianças começaram a observar suas respectivas alturas e trazer mais elementos, como a B. disse: *"S. você já fez 5 anos é o teu tamanho é igual da G.?"*. E nesse momento veio a E e concluiu: *"Então eu sou maior porque sou. Não porque já tenho 6 anos*. (Registro da Turma Azul Anil, 31/10/2017).

Nesse sentido, Fortuni (2016) destaca que planejar as ações docentes, a partir da organização de oportunidades e da disponibilidade para a escuta, representa "deslocar a atenção sobre o que as crianças sabem fazer para a maneira como as crianças desenvolvem suas experiências" (p.22.). No contexto de oportunidades compartilhadas, o processo construtivo revela a curiosidade das crianças sobre si mesmas e o mundo, indo além do previsível e dos resultados padronizados, para dar destaque à descoberta e ao maravilhamento.

Ao interagirem com parceiros diversos, as crianças aprendem e constroem formas mais complexas de agir, pensar e sentir, afirma Oliveira (2011), (re)elaborando significados. Isto porque,

> todo o percurso de internalização pressupõe parceria. Em contraponto com o papel do educador, a parceria entre as crianças possibilita-lhes irem além do que iriam sozinhas. [...] Como companheiras de jogo, elas se complementam, divergem, adicionam, negam, questionam e interferem mutuamente nos modos de realizar a atividade. (Pimentel, 2007, p. 241).

A interlocução com parceiros com vivências diferentes coloca em confronto e amplia os conhecimentos, conectando palavras, sons, imagens, representações do universo infantil, (re)interpretando o universo simbólico da cultura historicamente constituída. Desta maneira, os grupos multietários se apresentam como oportunidades ricas de estabelecimento de parcerias entre os diversos saberes das crianças, nas quais o conhecimento é construído a partir das experiências que cada criança traz para compartilhar com o grupo.

As crianças são ativas e os desafios vivenciados nas interações e brincadeiras evidenciam "a indissociabilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança" (Brasil, 2010, p.19). Nesse sentido, a criança, ao interagir, organizar e convidar os colegas para as brincadeiras, precisa pensar em como fazer e isso, o que lhe permite elaborar sua linguagem de modo a ser entendida, atendida e compreendida, ampliando sua capacidade de comunicação e de expressão.

4.2. Capacidade expressiva e os diferentes papéis nas brincadeiras infantis

Com diferentes modos de expressão, os diálogos envolviam palavras, gestos, olhares e manifestações de afetos recíprocas. Os cenários, participantes e papéis se alteravam nas brincadeiras, e essa dinâmica relacional e contextual possibilita a construção de enredos, onde as crianças inventam e desenvolvem iniciativas, com vivacidade e imaginação. Os desafios de organizar e disponibilizar objetos e brinquedos são diários, envolvendo propostas que possibilitem às crianças brincadeiras vinculadas às práticas cotidianas.

> Procuramos, ao longo dos dias, proporcionar espaços em que as crianças tivessem a oportunidade de expressar através de suas diferentes linguagens. O espaço de consultório médico é uma brincadeira que mobiliza todo o grupo de crianças que, respeitando as singularidades e os diferentes jeitos de brincar de cada um, R. interage de forma harmoniosa e criativa. Nesse dia observamos R. (6 anos), S. (5 anos) e A. (2 anos) representando diferentes papéis, a brincadeira fluía de maneira tão intensa que eles circulavam pelo espaço ora sendo pacientes, e ora sendo médico ou enfermeiro (Registro Turma Azul Anil, 16/10/2017).

Nas brincadeiras como esta que citamos no registro acima, temos a oportunidade de observar diversos aspectos do desenvolvimento das crianças, dentre eles como elas desenvolvem a linguagem oral, como se relacionam, constroem os diálogos, a forma como interpretam o cotidiano e apropriaram-se de diferentes conhecimentos. As manifestações corporais das crianças também são percebidas, pois a forma como utilizam o corpo para interpretar os personagens, as expressões faciais, a mudança no tom de voz, dentre outros elementos, revelam as muitas aprendizagens das crianças na multi-idade.

Para Prado (2015), as crianças estabelecem relações de confiança, afeto de respeito nas brincadeiras compartilhadas, construindo novas maneiras de fazer as coisas e de romper preconceitos. Elas são capazes de "[...] ir além das aparências das coisas e

representá-las de maneira independente da singularidade ou da materialidade daquilo que percebem, conhecem ou tomam contato" (p.329).

4.3. Aumento da iniciativa e mobilização na realização de tarefas cotidianas

As crianças menores e maiores observam seus colegas, interagem e se mobilizam para auxiliar e encontrar soluções para os desentendimentos decorrentes dos confrontos e disputas de ideias. Essas relações envolvem iniciativa e capacidade de perceberem interesses comuns, e de se perceberem ajudantes, de modo a compartilhar o que já sabem fazer. Além das brincadeiras, nas tarefas cotidianas, as crianças auxiliam os colegas que ainda não conseguem colocar seus calçados ou vestir roupas sem auxílio, contribuindo no processo de auto-organização. Podemos evidenciar no registro, a seguir, que a iniciativa para colaborar é desenvolvida no cotidiano, nos momentos de convidar, participar, ajudar e ser ajudado.

> Nesta manhã, M. (6 anos) trouxe para brincar um celular em desuso. Seus colegas ficaram curiosos, perguntando se funcionava. M. disse que não tinha bateria. T. (2 anos) ficou observando seu colega e foi até a caixa de eletrônicos disponível na sala. As crianças decidiram brincar de 'escritório' e, quando perceberam que T. tentava pegar a caixa de eletrônicos, foram até ele para auxiliá-lo. T. ainda não fala de maneira convencional, mas seus colegas entenderam que ele queria a caixa. M. e T. carregaram a caixa até o tatame da sala e M. ficou surpreso: *"T. você é forte como eu!"*. T. percebeu o convite para a brincadeira, ficou observando seus colegas organizarem os 'eletrônicos' e se manteve junto ao pequeno grupo. Quando as crianças foram convidadas para organizar a sala e ir brincar na pracinha, T. colocou alguns eletrônicos na caixa e ficou olhando para os colegas; estes colegas perceberam que também precisam auxiliar a guardar, e um foi chamando o outro. Antes de sair da sala, M. percebeu que seu celular não estava em seu bolso e falou para os colegas. T. foi procurá-lo na caixa dos eletrônicos e, com a ajuda de alguns colegas, encontrou e entregou-o para seu colega M. (Registro Turma Azul, 22/05/2017).

Nos agrupamentos multietários, os movimentos de solidariedade entre as crianças se tornam cada vez mais espontâneos, tendo em vista as diferentes necessidades de apoio nas brincadeiras, nos momentos de alimentação e higiene. Ao longo do dia, as crianças compartilham momentos de atenção e cuidado, construindo um ambiente em que se surpreendem com os convites e se desafiam a convidar, conseguindo se articular e manterem-se ativas. Nesse sentido, Oliveira (2011) aponta que "fazer parte de um grupo envolve camaradagem e relações privilegiadas, demonstração de interesse pelo que ocorre com o outro, ajuste de objetos de atenção e de formas de sintonização recíproca" (p.146).

4.4. Acolhimento recíproco entre as crianças e a colaboração entre elas

A organização de propostas que envolvem possibilidades de interagir e se expressar por meio de diferentes linguagens, amplia e fortalece as relações infantis e destas com os adultos. Nos momentos de exploração nas áreas externas evidenciamos, frequentemente, disponibilidade para colaborar com os colegas de diferentes idades. As crianças se divertem, acolhem e são acolhidas, sentindo-se participante de um grupo.

> Depois do almoço, Ed. (4 anos), El. (4 anos), C. (6 anos) decidiram organizar casinhas para as bonecas e bichinhos miniaturas em cima da mesa. Utilizam madeiras e outros

objetos pequenos para fazer os móveis e as paredes, e cada uma mora em uma casa, e são vizinhas. A. (2 anos) se aproxima e senta-se à mesa. C. falou: *"Olha , o A. trouxe dinossauros para morar junto com os gatos. Será que eles brigam?"*. *"Eles estão procurando os ovos!"* falou alegremente A., expressando sua satisfação em ser acolhido na brincadeira. As colegas sugeriram que A. construísse uma caverna para os dinossauros, e ele resolveu buscar umas folhas secas que estavam disponíveis na outra mesa, para fazer que era um ninho e trouxe os ovos de massinha de modelar que ele tinha feito com o colega J. V. (4 anos), e dentro dos quais estavam os dinos miniaturas. Os quatro colegas permaneceram na mesa por mais de 20 minutos, e A. depois de encontrar os ovos, decidiu mudar de mesa, deixando os dinossauros para as meninas brincarem. (Registro Turma Azul, 10/10/2017).

Evidenciamos que as crianças maiores se oferecem com mais frequência para organizar brincadeiras envolvendo as crianças menores em enredos de faz de conta, nos quais os menores têm a oportunidade de experienciar as primeiras narrativas compartilhadas. Para Verba e Isambert (1998) "os 'mais velhos' influenciam as condutas dos outros membros do grupo, transformando suas atividades, ou seja, desenvolvendo-as e ampliando-as" (p.252). As autoras evidenciam a colaboração entre as crianças, destacando o papel do mais velho "é de um amigo que colabora, ou seja, que fornece uma contribuição da atividade em curso, beneficiando-se a si mesmo da relação dos seu(s) parceiro(s)" (p. 253).

Ao mesmo tempo, as crianças menores se desafiam a participar dos processos de colaboração com o coletivo e demonstram interesse em realizar muitas tarefas com pouca ou nenhuma ajuda, assim como seus amigos maiores já fazem. Em alguns momentos, quando as relações entre as crianças ficam mais próximas, percebemos movimentos nos quais as crianças menores recriam o cuidado que colegas e professoras têm com elas, tomando a iniciativa de embalar os colegas no balanço da praça, ajudar a organizar seus materiais na mochila ou fazer convites para brincadeiras compartilhadas.

5. À guisa de conclusão

As crianças interagem, criam novos vínculos com crianças de diferentes idades e resolvem conflitos, sem ou com o auxílio de adultos, combinam e aprendem a respeitar as regras construídas no coletivo da turma. Elas desenvolvem as capacidades expressivas e comunicativas, assumindo diferentes papéis nas brincadeiras. A linguagem verbal e não-verbal se mesclam, e os confrontos de significados que surgem são superados com o reconhecimento das intenções dos outros. Ao observarem, interagirem nos espaços internos e externos da UEIIA, as crianças formulam perguntas, criam hipóteses e as refutam, buscam soluções, fazem escolhas, que evidenciam suas elaborações, ampliam seu repertório de conhecimentos.

As interações e as brincadeiras, a iniciativa na tomada de decisões e na participação em variadas propostas, possibilitam o desenvolvimento da autonomia e a expressão por meio de diferentes linguagens, considerando que as atividades infantis envolvem afetos, necessidades, conhecimentos e relações. Ao se observar a iniciativa, o envolvimento das crianças nas brincadeiras e a participação nas propostas organizadas por nós, professoras, evidenciamos que a escuta sensível é fundamental.

Os desafios docentes e investigativos estão relacionados aos processos de aprendizagem da docência no contexto multietário, que envolvem ações individuais e coletivas, considerando que o processo de planejamento, ação e reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas decorre das construções docentes e das perspectivas teóricas que sustentam a proposta pedagógica na UEIIA.

A disponibilidade para estar atenta, acompanhando o processo, por meio de registros e relatórios de avaliação, que envolvem a escrita, a fotografia e a filmagem, são a base do processo de avaliação coletiva na Unidade, que possibilitam pensar e mudar o que possa dar conta das demandas infantis e docentes. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de focar nas interações e brincadeiras infantis, ampliando as observações para além do tempo e espaço em que atuamos na turma, buscando ampliar e qualificar a docência e a pesquisa com crianças, tornando visível as interações infantis.

Referências Bibliográficas

Martins Filho, A. J., & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologias de pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, *18*(2), 08-28.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC, SEB.

Fortunati, A. (2016). Protagonismo das crianças e educação. A experiência de San Miniato e as ideias da Pedagogia de Malaguzzi. In A. Fortunati (Org.) *A abordagem de San Miniato para a educação das crianças.* (pp. 10-23). Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS.

Oliveira, Z. R. (2011). *Educação infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez.

Rinaldi, C. (2016). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.* São Paulo: Paz e Terra.

Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.a. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.

Prado, P. D. (2015). *Educação infantil: Contrariando idades.* São Paulo: Képos.

Verba, M., & Isambert, A. (1998). A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel do "mais velho" no interior do grupo. In A. Bondioli & S. Mantovani (Org.), *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva.* Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L.S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Gestão das emoções na sala de aula

Joana Vanessa Henriques Medeiro
Escola Superior de Educação João de Deus
joana.medeiro@sapo.pt
Mariana Grazina Cortez
Escola Superior de Educação João de Deus
mimgcortez@hotmail.com

A presente investigação surgiu da necessidade sentida pelos docentes de gerirem melhor as emoções na sala de aula, especialmente na relação com os seus alunos. Pretendemos analisar o modo como os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico fazem a sua gestão emocional no quotidiano escolar. Desejámos perceber quais as emoções que os docentes sentem na sala de aula e que estratégias utilizam para fazerem uma gestão emocional adequada na escola. Para o nosso estudo recorremos à metodologia de investigação qualitativa com o objectivo de, através de um trabalho exploratório, encontrarmos soluções para o nosso problema de investigação. Através do plano de pesquisa e dos resultados que recolhemos nas entrevistas, grelhas de observação e análise documental verificámos que os docentes beneficiariam de formação em educação emocional. Ao longo do estudo verificámos que as emoções primárias foram as mais referidas pelos docentes, tais como: alegria, tristeza, medo ou receio, ira ou irritação. Percebemos que os docentes manifestavam emoções positivas quando os alunos revelavam sucesso escolar e bom comportamento na sala de aula. Por outro lado, os docentes manifestavam emoções negativas quando os alunos tinham um comportamento desadequado na sala e se revelavam insucesso escolar nos trabalhos propostos. Concluímos que uma gestão emocional adequada implicava um balanço entre o controlo e a exteriorização das emoções. Verificámos que a auto-estima condicionava a gestão emocional de professores e alunos e como tal deveria ser trabalhada. Entendemos que devemos formar docentes reflexivos que aprofundem o seu conhecimento através de formação em educação emocional para uma melhoria no desempenho profissional. Constatámos ainda que os docentes mais experientes, como os supervisores pedagógicos, geralmente são os que conseguem gerir melhor as suas emoções, daí poderem dar um contributo muito positivo ao nível da educação emocional para os docentes mais jovens.

Palavras-chave: emoções; gestão; supervisor pedagógico

Introdução

As emoções na escola mereceram da nossa parte um olhar especial por considerarmos que esta é, claramente, uma temática fundamental que exige mais dedicação, conhecimento e reflexão por parte de todos os intervenientes educativos. Devido ao seu intenso envolvimento na actividade profissional, os docentes deparam-se com dificuldades na gestão das suas próprias emoções, nomeadamente ao nível da interacção diária com os elementos educativos do seu circuito escolar.

Segundo Belzung (2010), as emoções são um dado permanente e essencial das experiências dos seres humanos e dos animais. Indispensáveis à nossa sobrevivência e ao nosso equilíbrio, as emoções estão na base do nosso desenvolvimento enquanto seres e da nossa capacidade de construir relações sociais.

A questão de partida que apresentámos ao longo do estudo foi: **Qual o papel do docente e do supervisor pedagógico na gestão das emoções**? A partir da nossa questão de partida procurámos responder a mais três questões que aprofundaram ainda mais a temática emocional que desejámos analisar.1- De que forma a análise da gestão das emoções contribui para a construção do processo profissional dos docentes? 2- Qual a importância e consequências práticas dos docentes analisarem e refletirem sobre as suas próprias emoções? 3- Em que medida o docente reflexivo e o supervisor pedagógico conseguem gerir ou educar melhor as suas emoções apresentando um melhor desempenho profissional?

Estamos cientes que uma melhoria ao nível da gestão emocional implica um investimento ao nível do autoconhecimento emocional para aprendemos a saber melhor como, quando e para onde devemos agir. Pretendemos que os docentes adquiram um maior domínio emocional pelo conhecimento adquirido através da reflexão emocional, para que os relacionamentos interpessoais na escola sejam mais estáveis e harmoniosos.

Medo, alegria, prazer, tristeza, surpresa, ansiedade, irritabilidade, inveja, culpa: todos nós sentimos emoções e observamos sinais emocionais nos outros. As emoções podem produzir sintomas físicos, psíquicos ou comportamentais que se manifestam através do nosso equilíbrio e bem-estar ou do nosso sofrimento e inquietação. Exprimem-se emoções universalmente, ultrapassando os países, as culturas, as gerações, as classes sociais, as profissões.

Pretendemos constatar se a formação emocional é importante para os docentes, nomeadamente se os próprios sentem dificuldade na gestão das emoções em contexto de sala de aula com os seus alunos e se essa formação, apresentada pelo supervisor pedagógico, poderia melhorar a gestão emocional dos docentes, no seu local de trabalho:

> (…) a supervisão, quando entendida numa determinada acepção, constitui uma estratégia adequada aos objectivos da formação contínua de professores, nomeadamente os que se relacionam com o desenvolvimento pessoal e profissional destes e com a análise de problemas quotidianos da sua actuação educativa (Oliveira, 1996, p. 117).

Enquadramento Teórico

Consideramos que as emoções foram desvalorizadas pelo reflexo de épocas passadas e das mentalidades antigas. Segundo Segal (2001): "aprendemos a não confiar nas nossas emoções; disseram-nos que as emoções distorcem a informação presumivelmente mais precisa que o nosso intelecto nos oferece. Mesmo o termo emocional significa fraco, fora de controlo, até infantil" (p. 18).

Contudo essa ideia foi combatida, de certa forma, na investigação apresentada pelo neurocientista Joseph LeDoux (2000). No seu livro *O cérebro emocional*, o autor demonstrou a sua forte convicção de que no cérebro deviam ser valorizados tanto os pensamentos como as emoções "(…) já é tempo de colocar a cognição de volta ao seu contexto mental- reconciliar a cognição e a emoção na mente.(…) A ciência da mente é a herdeira natural do reino unido da cognição e da emoção" (p. 42).

Para a ciência moderna as emoções são reacções a acontecimentos que tendem a provocar sensações fisiológicas: (batimentos cardíacos fortes ou lentos, tremores nas pernas, suores frios, febres, dores de estômago, dores no peito, tonturas, sensações de falta de ar, ataques de pânico), perturbações na cognição, mas também são vistas como impulsionadoras de acções:

> Todas as emoções são, essencialmente, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instilou em nós; a própria raiz da palavra emoção é motere, ou seja, o verbo latino "mover", mais o prefixo "e-" para dar "mover para", que sugere que a tendência para agir está implícita em todas as emoções (Goleman, 1997, p. 28).

As emoções distinguem-se por terem origem numa causa ou num objecto. Apresentam reacções corporais específicas observáveis, públicas e voltadas para o exterior. Têm carácter versátil, pois variam em intensidade, e são de breve duração. Aparecem e desaparecem rápido, ou seja, num momento não estávamos emocionados e de repente ficámos (estado agudo).

Quanto ao conceito de sentimento, este é orientado para o interior e considerado mais profundo e duradouro do que a emoção, os sentimentos são pessoais, privados e o acesso que temos aos mesmos é privilegiado.

Mais recentemente, os autores têm-se focado em emoções como a cólera, o medo, a alegria, o prazer, a surpresa, a tristeza, a inveja, o ciúme, etc. Ekman (1999) expandiu mais tarde o seu leque de emoções para: divertimento; desprezo; contentamento; constrangimento; excitação; culpa; vergonha; prazer sensorial, entre outras.

> The Big Six Emotions are happiness, sadness, fear, surprise, anger and disgust. These have become the mostly widely accepted candidates for basic emotions. (…) Ekman (1999) has now expanded his basic emotion list to include: amusement, contempt, contentment, embarrassment, excitement, guilt, pride in achievement, relief, satisfaction, sensory pleasure and shame (Prinz, 2004, p.2).

A procura do equilíbrio emocional é indispensável para uma boa saúde física e mental, daí a importância de zelarmos pelas emoções e pelo estado das nossas relações. É importante que estejamos atentos às nossas emoções na medida em que elas têm especial influência sobre as nossas ligações do quotidiano:

> Para conseguirmos a saúde emocional devemos abrir-nos a nós próprios, aos outros e ao ambiente que nos rodeia. Somos sistemas de energia abertos, seres espirituais que necessitam de partilhar não só ideias e conceitos, mas também sentimentos e emoções. (….) A saúde emocional é o resultado de uma boa gestão emocional (Soler & Conangla, 2010, pp. 25-26).

Nas organizações as emoções têm sido valorizadas pela necessidade de incentivo à produtividade dos funcionários. Reconhece-se, hoje, o potencial que as emoções têm na gestão individual do quotidiano das pessoas e no trabalho de uma equipa profissional. Concluiu-se que para assistirmos a um aumento espontâneo da produtividade no trabalho era preciso elevar o nível de qualidade nos relacionamentos entre todos:

> A importância dada aos relacionamentos parte do pressuposto de que as necessidades e interesses das organizações são necessidades e interesses dos indivíduos de forma colectiva. Suas necessidades se originam no ser complexo que somos e que, necessariamente passam pela emocionalidade das relações sociais e suas trocas intersubjectivas (Leitão, Fortunato & Freitas, 2006, p. 889).

As emoções primárias foram consideradas como sendo inatas, universais (partilhadas pelos indivíduos de todas as culturas) e evolutivas. Por exemplo: a alegria, a tristeza, o medo, a cólera, ira ou raiva, a surpresa, a aversão ou nojo, desprezo. Quanto às emoções secundárias têm sido identificadas pela junção complexa de duas ou mais emoções primárias. Adquiridas socialmente, estas emoções estão intimamente ligadas ao nosso desenvolvimento social, resultantes da aprendizagem e de interacções sociais. Por exemplo: a vergonha, o ciúme, a culpa, o orgulho, euforia, ansiedade, inveja: "(…) as emoções secundárias resultam de uma aprendizagem. Elas provêm de uma associação entre diversos acontecimentos e reacções emocionais primárias." (Chabot, 2000, p.24).

Com vista a aprofundar o conhecimento das emoções, surgiram várias teorias emocionais formuladas desde a antiguidade. Estas teorias apresentaram ideias de como as emoções surgiram e se manifestaram, (mudanças físicas e psicológicas, expressões, comportamentos), assim como as interpretações e conclusões a que os autores chegaram neste domínio. Relativamente ao conceito de Inteligência Emocional (IE) inúmeros autores refletiram acerca desta temática, questionando-se de diversas formas: o que é a inteligência emocional e para que serve; como se diferenciam as pessoas emocionalmente mais inteligentes; qual o papel da inteligência emocional na educação; quais as vantagens da inteligência emocional nas organizações; e como podemos melhorar a nossa inteligência emocional:"Thorndike propôs que a Inteligência Social abrangeria as habilidades de entender o outro e agir de maneira sábia em relação aos demais" (Junior e Noronha, 2007, p. 481).

Ensinar requer energia física, intelectual e emocional, como tal é essencial que as emoções positivas prevaleçam na rotina diária da escola dado que o clima emocional da sala de aula afecta as atitudes e as práticas de ensino e de aprendizagem (Day, 2004): "The school environment creates a context for a variety of emotional experiences that have the potencial to influence teaching and learning processes" (Schutz & Decuir, 2002, p. 125).

Um supervisor escolar deverá gerir bem as suas emoções, estar atento às emoções dos outros para que consiga mediar os conflitos que sejam necessários (Silva & Lima, 2011).

Opções Metodológicas

A sala de aula, espaço físico e social da escola, é um espaço privilegiado de comunicação de emoções. Nesse espaço privilegiado ressaltamos a relação entre os professores e os alunos nas dinâmicas do seu próprio desenvolvimento social. É o espaço conquistado e construído onde muitas coisas acontecem, em que professores e alunos se surpreendem nas mais diversas ocasiões de aprendizagem: "Formalmente, a sala de aula é ocupada pelas figuras do professor e do aluno. O encontro ou desencontro entre essas figuras confirma a diferença como elo que os relaciona." (Noveli, 1997, pp. 45-49).

Ao longo deste processo foi escolhida uma perspetiva interpretativa dos factos traduzida, principalmente, numa abordagem qualitativa, isto porque se pretende uma

interpretação do real envolvente assente numa visão naturalista: "Um projecto científico é, pois, uma tentativa de objectivação do mundo submetida a um certo controlo empírico e social" (Hébert, Goyette & Boutin, 2008, pp. 65-67).

A seleção das técnicas de recolha de dados é um procedimento lógico da investigação qualitativa, tal como o tratamento adequado da informação. É na pesquisa para chegarmos ao conhecimento do tema escolhido que vamos utilizar diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação, a entrevista e a pesquisa documental. Escolhemos a entrevista semi-estruturada por nos parecer ser a mais adequada para indagar com maior precisão as linhas emocionais presentes nos docentes de acordo com o seu quadro referencial simbólico (gestão das emoções; consciência emocional; inteligência emocional; noção de educação emocional): "Sua realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos" (Queiroz, Vall, Souza & Neiva, 2007, p. 276).

Utilizámos a observação directa sistemática, aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados através de um guião de observação.

Através das questões de partida e dos objetivos gerais passámos à codificação e categorização dos dados recolhidos. As categorias podem ser definidas em termos de organização de ideias para que mais à frente se retirem as conclusões finais: "As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos…sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caractereres comuns destes elementos" (Bardin, 2008, p. 117).

Resultados e Síntese Conclusiva

As três grandes categorias escolhidas para o nosso estudo foram: a) Emoções; b) Inteligência Emocional; c) Supervisão e Reflexividade. O trabalho de investigação agora apresentado conseguiu dar resposta à questão de partida que indicámos no início do nosso estudo: - **Qual o papel do docente e do supervisor pedagógico na gestão das emoções?**

Mergulhámos no mundo das emoções no qual vivem diariamente os educadores de infância e os docentes do primeiro ciclo do ensino básico e demonstrámos a importância do supervisor pedagógico pelo papel de mediador emocional que pode ter numa equipa educativa. A síntese conclusiva baseia-se nas respostas às questões enunciadas:

a) De que forma a análise da gestão das emoções contribui para a construção do processo profissional dos docentes?

É perfeitamente natural reflectirmos sobre os nossos pensamentos, emoções e sentimentos, assim como sobre o sucesso ou insucesso das nossas acções no ambiente educativo. A análise da gestão emocional que se alcança através do treino reflexivo é que vai permitir o crescimento pessoal e profissional que é tão fundamental na carreira dos docentes.

O papel do docente na gestão das emoções implica um aperfeiçoamento da sensibilidade humana e uma actualização formativa constante. Acreditamos que os docentes podem delinear mais estratégias emocionais para identificarem, analisarem e gerirem melhor as emoções mais complexas que se instalem em si ou nos elementos que estejam ao seu redor pela influência emocional que uns acabam sempre por ter nos outros.

É um facto que à medida que a idade dos docentes avança o impacto de emoções como a ansiedade e a desilusão diminuem. Apesar de sabermos que é difícil gerirmos as emoções, reconhecemos que com treino emocional é possível encontrarmos o equilíbrio pretendido. Esse equilíbrio emocional passa por um certo controlo emocional ou por uma exteriorização adequada das emoções. A harmonia emocional é o que se pretende alcançar com vista a uma eficaz gestão das emoções. Constatámos que os docentes que conseguem combinar mais eficazmente as diferentes emoções são os que têm mais anos de experiência profissional.

No quotidiano escolar os docentes passam pelas emoções primárias e secundárias que podem ser agradáveis ou desagradáveis. Contudo, as emoções primárias destacaram-se por serem mais vezes manifestadas pelos professores, e mais facilmente identificáveis pelo observador exterior, tais como: alegria, tristeza, medo ou receio, ira ou irritação, sendo que esta última é das mais expressadas e considerada como sendo das mais difíceis de gerir para os docentes.

Constatámos que quando os discentes revelam insucesso escolar, os docentes manifestam emoções desagradáveis. Na sala de aula a desarrumação e desorganização dos materiais provocam irritabilidade nos docentes, o que se torna difícil de gerir para os mesmos. Os docentes referem também que a irritação, zanga e o stresse que sentem estão relacionados com o comportamento desadequado e com a ausência de regras dos alunos na sala de aula.

Por outro lado, verificamos que os docentes manifestam emoções agradáveis com a motivação e o sucesso escolar relativo à aprendizagem dos seus alunos. A mentalidade da nossa sociedade continua a atribuir muita importância ao êxito escolar, considerando que ser bom aluno é o melhor caminho para uma vida feliz e próspera. As emoções estão directamente relacionadas com a aprendizagem, contudo sabemos que os alunos não gostam todos das mesmas coisas e não lidam com as emoções da mesma forma.

A importância da inteligência emocional na felicidade das pessoas vai constituir uma mudança na perspectiva tradicionalista do entendimento do sucesso escolar.

Sendo que as emoções e a afectividade estão muito presentes nas relações que os elementos da escola estabelecem com as crianças, famílias e equipa educativa, torna-se crucial que os docentes apostem em melhorar a forma de gerir as emoções. Essa capacidade bem trabalhada passa pelo encontro de soluções para as dificuldades que possam surgir, focando-se no equilíbrio emocional, na atenção às reacções íntimas, potenciando, por sua vez, a noção de êxito pessoal e reforçando a identidade e o bem-estar da pessoa-docente.

Em suma, a análise da gestão emocional contribui para a construção do processo profissional docente de diversas formas:

1- Através da experiência, reflexão e treino que lhes permite gerir melhor as emoções complexas e desagradáveis;

2- A atenção especial dada às emoções permite manter uma maior saúde emocional (no local de trabalho);

3- A consciência das emoções positivas permite reconhecer os bons caminhos encontrados para que possam ser repetidos. O reconhecimento das emoções desagradáveis permite reformular estratégias que vão de encontro aos caminhos pretendidos.

b) Qual a importância e consequências práticas dos docentes analisarem e reflectirem sobre as suas próprias emoções?

Constatámos no nosso estudo que o reconhecimento das competências dos docentes e elogios, por parte dos colegas ou das chefias, também tinham implicações na auto-estima e no sucesso profissional dos docentes. Contudo, é certo que quanto mais confiante o docente se sentir, menos preocupação tem com a opinião dos outros relativamente ao seu desempenho ou às suas capacidades. Os docentes mais experientes que entrevistámos revelaram ser os mais despreocupados com as avaliações que lhe pudessem ser feitas por colegas. Por outro lado, os docentes mais jovens ainda se revelam afectados e por vezes revoltados com certos comentários críticos e destrutivos relativamente ao seu desempenho na sala de aula. Os docentes mais experientes transmitiram que a auto-estima, a tranquilidade e a confiança neles próprios aumentou à medida que os anos de trabalho foram passando e a experiência profissional aumentando.

A análise e reflexão das emoções contribui, assim, para um maior conhecimento emocional dos docentes que se manifesta de diversas formas:

1- Numa maior atenção dada às suas próprias emoções (as docentes ao refletirem sobre as emoções referiram que quando estão bem-dispostas e felizes que isso transparece para os alunos e que se estiverem mais stressadas ou nervosas com alguma coisa, que também acabam por passar esse nervosismo e essa agitação);

2- Numa necessidade de valorização da auto-estima dos discentes (por ser um trabalho que pode gerar cansaço físico e psicológico, é importante que se cuide da auto-estima dos docentes e discentes através da valorização dos seus talentos e emoções);

3- No encontro de mais estratégias de expressão emocional e de leitura emocional, tais como as expressões artísticas (música; dança; yoga; expressão dramática; artes plásticas; literatura...).

Entendemos que uma aprendizagem que permita aos docentes evoluirem implica formar professores emocionalmente inteligentes que estejam preparados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento e realização individual que respeitem e apoiem os seus alunos. Pensar, reflectir e analisar levam à descoberta de diversas formas de atuação com que se podem reconstruir novas práticas pedagógicas que contribuam para um equilíbrio emocional dos agentes educativos.

c) Em que medida o docente reflexivo e o supervisor pedagógico conseguem gerir melhor as suas emoções apresentando um melhor desempenho profissional?

A reflexão na classe docente leva ao encontro de novas soluções e estratégias para que as emoções sejam educadas de forma inteligente na escola. O conhecimento mais abrangente da temática emocional, através da pesquisa ou formação nesta área, vai orientar o docente para uma melhor gestão emocional no seu quotidiano escolar. Os indivíduos que fazem uma boa gestão das suas emoções estão, sem dúvida, mais atentos para absorverem o que estiver a acontecer ao seu redor, porque se apercebem da forma como os outros se sentem.

Os docentes que cuidam das suas emoções são pessoas mais empáticas que estabelecem relações mais prazerosas e apresentam níveis de sucesso profissional mais elevados. Os professores devem preparar-se para distinguir os diferentes estados emocionais que sentem, assim como podem aprender a identificar os estados emocionais das pessoas que o rodeiam para que consigam uma melhor gestão emocional no seu quotidiano profissional. O supervisor pedagógico pode contribuir para este conhecimento e profunda reflexão.

A experiência, em conjunto com a reflexão, ensina-nos que podemos educar as emoções através da observação atenta que fazemos dos outros e da auto-análise que fazemos de nós próprios. O docente reflexivo e o supervisor pedagógico têm um papel fundamental no delinear de caminhos e estratégias para educarmos eficazmente as

emoções. O supervisor deve procurar ser visto como um professor mais experiente, emocionalmente inteligente, que tem conhecimentos sólidos e reflectidos sobre situações e que colabora na resolução de dificuldades ou problemáticas do ambiente educativo.

Uma eficaz gestão das emoções é essencial para aliviar as tensões resultantes do quotidiano escolar. A gestão emocional adequada implica que os docentes desenvolvam as suas competências emocionais e exige uma prática reflexiva em relação à sua prática pedagógica. Os docentes podem, através da formação emocional, aprender a desenvolver a sua inteligência emocional no sentido de terem uma melhor percepção, expressão e compreensão das emoções, conseguindo através desse conhecimento emocional fazer uma melhor análise, gestão e regulação das suas próprias emoções e estando mais capacitados para mediarem as emoções dos alunos na resolução dos seus conflitos.

Numa realidade social em que estão inseridas crianças que manifestam cada vez mais comportamentos instáveis que refletem ausência de regras e limites, torna-se ainda mais pertinente perceber de que forma o docente canaliza as suas emoções, como faz a gestão do seu cansaço psicológico, e como absorve as energias daqueles que o rodeiam: "Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento" (Esteve, 1999, p. 38).

Este investimento pode trazer-lhes um sentimento de maior realização e incentivar mais ativamente o desenvolvimento da/na relação pedagógica com seus discentes: "Por gestão pedagógica entendemos não só a maneira como os professores regulam e aproveitam as emoções dos seus alunos; a maneira como regulam as suas próprias manifestações emocionais(...)" (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012, p. 160).

Através dos dados que analisámos, reforçamos a necessidade de formação na área de educação emocional para os docentes contribuindo, assim, para um ambiente educativo mais saudável e estimulante. O supervisor pedagógico contribui, indubitavelmente, para esta condição.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Belzung, C. (2010). *Biologia das emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. Cascais: Pergaminho.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.

Freire I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: Contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(2), 151-171.

Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Debates.

Hébert, M. L.; Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Junior J. A. G., & Noronha, A. P. P. (2007). Inteligência Emocional e Provas de Raciocínio: Um Estudo Correlacional. *Reflexão e Crítica*, *20*(3), 480-489.

Ledoux, J. (2000). *O cérebro emocional: As misteriosas estruturas da vida emocional*. Cascais: Pergaminho.

Leitão, S. P.; Fortunato, G., & Freitas, A. S. (2006). Relacionamentos interpessoais e emoções nas organizações: uma visão biológica. *RAP- Revista de Administração Pública*, *40*(5), 883-907.

Noveli, P. (1997). The classroom as a space for communication: Reflections on the theme. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, *1*(1), 43-50.

Oliveira, M. L. R. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto de formação contínua*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Prinz, J. (2004). *Which Emotions are basic? Emotion, evolution, and rationality*. Oxford: University Press.

Punset, E. (2010). *Bússola para navegadores emocionais. Um guia essencial para viver com segurança e inteligência no mundo das emoções*. Carnaxide: Objectiva.

Queiroz, D., Vall, J., Souza, A., & Vieira, N. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa. Conceitos e aplicações na área da saúde. *R. Enfermagem*, *15*(2), 276-283.

Schutz, P., & Decuir, J. (2002). *Inquiry on emotions in education*. Department of Educational Pshycology University of Georgia.

Segal, J. (2001). *Como desenvolver a Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Rocco. Temas e Debates.

Silva, M. S., & Lima, Jorge A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*,*45*(I), 111-142.

Soler, J., & Conangla, M. (2010). *Ecologia Emocional*. *A arte de Transformar Positivamente as Emoções*. Lisboa: Pergaminho.

Envolvimento afetivo na escola e desempenho académico: Estudo preliminar no 2.º ano de escolaridade

Sara Mendes
Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
sa.mendes14@hotmail.com
Íris M. Oliveira
Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal
iris@upt.pt
Cristina Cruz-Mateus
Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
cristinamateus@iesfafe.pt
Dulce Noronha-Sousa
Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
dulcenoronha@iesfafe.pt
Estrela Paulo
Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
estrelapaulo@iesfafe.pt
Rosa Martins
Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
rosamartins@iesfafe.pt
Cristina Machado
Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
cristinamachado@iesfafe.pt
Raquel Fernandes
Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
patriciafernandes@iesfafe.pt

O envolvimento na escola pode ser concebido como um processo que inclui dimensões afetivas, agenciativas, cognitivas e comportamentais. Em particular, o envolvimento afetivo dos/as estudantes refere-se ao seu sentido de pertença e sentimentos experienciados na escola, bem como às reações afetivas inerentes aos pares, docentes, outros agentes educativos, atividades extracurriculares e conteúdos escolares. A literatura tem identificado associações positivas entre o envolvimento afetivo na escola e a motivação e o rendimento académico. Contudo, esta linha de estudos tem prevalecido com estudantes a partir do 3.º ciclo do ensino básico. Dada a centralidade dos primeiros anos de escolaridade, este trabalho baseia-se numa experiência de estágio curricular e pretende testar a relação entre o envolvimento afetivo na escola e o rendimento académico no 2.º ano de escolaridade. A amostra incluiu 12 estudantes (58% raparigas) de uma escola rural do norte de Portugal (M_{idade} = 7.5). Administrou-se a subescala Afetiva da Escala de Envolvimento dos Alunos nas Escolas e obtiveram-se classificações escolares dos/as participantes. Os resultados dos Coeficientes de Correlação de *Pearson* sugeriram uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o envolvimento afetivo na escola e as classificações escolares de Estudo do Meio. Estudos adicionais poderão clarificar a importância das atividades práticas e em grupo na promoção do envolvimento afetivo na escola. Recorrendo a amostras mais alargadas, é ainda possível enriquecer esta linha de pesquisa nos primeiros anos de escolaridade. Retiram-se implicações para a

prática, tendo em conta a articulação entre as vivências dos/as estudantes e o seu rendimento académico.

Palavras-chave: Envolvimento na escola; rendimento académico; ensino básico

Introdução

Na contemporaneidade, a volatilidade social e o risco de isolamento em espaços intergeracionais colocam desafios ao sistema educativo, o qual deve responder às necessidades de crianças nativo-digitais e preparar indivíduos para lidar de forma adaptativa com o imprevisto (Mateus & Noronha-Sousa, 2016). Na tentativa de responder às necessidades destas crianças e na ânsia de romper com referenciais educativos prévios, também os pais, primeiros educadores, carecem de apoio. É necessário que as instâncias educativas promovam o envolvimento parental e a colaboração dos pais em comunidades aprendentes, para melhor responder à criança na atual sociedade e afirmar uma união de esforços entre agentes educativos (Formosinho, 2004).

A escola apresenta-se como um contexto central para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Dessen & Polonia, 2007). O contexto escolar oferece oportunidades de contacto com a diferença e ensaio de competências sociais (Ainscow & Ferreira, 2003; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006). O ajustamento académico pode, aliás, ser percebido como um processo influenciado pela abertura a experiências, pessoas, desafios e atividades, assim como pela qualidade das relações interpessoais (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009; Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Nas instâncias educativas, o/a professor/a assume um papel preponderante no desenvolvimento da criança (Mateus, 2012). Estudos empíricos têm demonstrado a centralidade do encorajamento docente no desenvolvimento de competências de planeamento, no interesse manifestado pelos/as estudantes quanto a conteúdos escolares e nas aspirações profissionais (e.g., Lerkkanen et al., 2012; Fouad et al., 2010). Tem-se destacado a necessidade de um/a professor/a reconhecer que cada estudante apresenta características e experiências únicas, estando disponível para adequar práticas às suas idiossincrasias (Freschi & Freschi, 2013; Mateus & Noronha-Sousa, 2016). Um/a professor/a deve valorizar não só processos de estudo e competências cognitivas dos/as estudantes, mas também a articulação cognição-emoção (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009). Com base nas teorias de Piaget e de Vygostsky, o desenvolvimento intelectual resulta da interação tanto da esfera cognitiva, como da esfera afetiva (Mateus, 2012). Em particular, a esfera afetiva é favorecedora da disposição para aprender, iniciativa, motivação e tomada de decisão (Mateus, 2012; Mateus & Noronha-Sousa, 2016). O investimento na relação pedagógica em termos de respeito, compreensão e proximidade necessita ser privilegiada por parte dos/as docentes (Pestana & Melo, 2016) para que a educação assegure a necessária estabilidade afetiva da criança (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Uma relação pedagógica que salvaguarde a complementaridade entre a exigência e o suporte emocional constitui um elemento-chave para a aprendizagem, o rendimento académico e o desenvolvimento integral dos/as estudantes (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

1. Envolvimento afetivo na escola

1.1. Enquadramento e construto

O envolvimento dos/as estudantes deve ser potenciado pelo/a docente, de quem além de lecionar conteúdos programáticos, se espera ainda que rentabilize a relação pedagógica para modelar entusiasmo e co-construir significados sobre esses conteúdos (Amado et al., 2009; Estrela, 2002; Guinote, 2014). A este respeito, é possível reavivar a ideia, há mais de seis décadas apresentada por Dewey (1989), de que a apreensão dos saberes resulta do significado atribuído pela criança às experiências. Ao aliar cognição e emoção, a ludicidade apresenta-se como estratégia educativa potenciadora da aprendizagem e tangível ao modo de pensar da criança (Damásio, 2017). Esta conceção articuladora da cognição com emoção vai também ao encontro das concetualizações de Bruner (1976, 1997) sobre o pensamento infantil enquanto estrutura simbólica, icónica e enativa, e sobre o fenómeno lúdico como paradigma da natureza simbólica do ser humano. Assim, a ludicidade, a resolução de problemas, a reflexão em torno de questões desconcertantes, o trabalho em equipa e a experimentação constituem estratégias pedagógicas promotoras da conjugação entre cognição e emoção, bem como entre conteúdos programáticos e experiências quotidianas (Bruner, 1996; Gonçalves, 2006). Também a recetividade, o feedback e o reforço dos progressos apresentados pelos/as estudantes são importantes para estimular o compromisso e o envolvimento afetivo nos processos de aprendizagem (Amado et al., 2009).

Tem sido, por isso, considerado o papel das valências afetivas no desenvolvimento, aprendizagem e rendimento académico dos/as estudantes (Cassà, 2011; Costa & Faria, 2015; Oliveira, Taveira, & Porfeli, 2015). Ao aprender a regular as suas próprias emoções e ao envolver-se em processos de pensamento sobre si em diferentes circunstâncias de vida, o indivíduo está cada vez mais capaz de construir significados sobre o mundo e estabelecer relações interpessoais profícuas (Carlos, 2012). Estudantes que constroem relações interpessoais satisfatórias com os pares manifestam níveis superiores de bem-estar (Candeias & Melo, 2016), ao passo que o estabelecimento de relações de confiança e respeito com os/as professores/as constitui também um fator protetor de trajetórias de risco (Frawley, McCoy, Banks, & Thornton, 2014). A longo-prazo, a qualidade das relações interpessoais tem ainda manifestado impacto na saúde física/mental e na felicidade (Shah, Barsky, Vaillant, & Waldinger, 2014; Waldinger & Schulz, 2016).

A partir destes contributos teóricos e empíricos, é possível destacar o construto envolvimento afetivo na escola. O envolvimento na escola pode ser entendido como um antídoto a problemas de comportamento, insucesso e abandono escolar (Appleton et al., 2008; Candeias & Melo, 2016). Trata-se de um processo influenciado por fatores pessoais, como a história de vida de cada estudante, e contextuais, como a qualidade das relações interpessoais estabelecidas na escola (Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, & Galvão, 2014). Apesar de não existir uma definição consensual deste construto (Appleton et al., 2008), trabalhos nacionais e internacionais de investigação têm vindo a salientar que o envolvimento na escola consiste num processo-em-contexto que energiza a ação e a participação dos/as estudantes em tarefas académicas (Appleton et al., 2008; Veiga et al., 2014). Têm também identificado a sua natureza multidimensional, podendo o envolvimento na escola ser concebido como um meta-construto quadridimensional, que inclui dimensões comportamentais, agenciativas, cognitivas e afetivas (Veiga, 2013).

No que concerne particularmente ao envolvimento afetivo na escola, ou ao longo do percurso educativo formal numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Delors, 2006; Itelvino, Costa, Gohn, & Rsmacciotti, 2018), este tem sido também designado como envolvimento psicológico ou envolvimento emocional (e.g., Hirschfield & Gasper, 2011; Trowler, 2010). Refere-se ao sentido de pertença à comunidade escolar e às disposições afetivas dos/as estudantes relativamente à aprendizagem em geral, à escola, aos conteúdos programáticos, aos/às professores/as, aos/às amigos/as e aos/às colegas (Rola & Veiga, 2014). Esta dimensão considera igualmente os sentimentos, o sentido de proximidade e o interesse manifestado pelos/as estudantes quanto à comunidade escolar e aos conteúdos curriculares (Appleton et al., 2008; Frawley et al., 2014).

De acordo com esta dimensão, os/as estudantes podem apresentar estilos de envolvimento intensivo ou colaborativo. Estudantes enquadrados no primeiro estilo valorizam as relações interpessoais e o sentido de pertença como bases para persistir no estudo e participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. No segundo estilo de envolvimento, as relações sociais e a interajuda em contexto escolar são privilegiadas pelos/as estudantes, mas as tarefas de estudo são insuficientes para alcançar autorrealização, justificando-se um investimento complementar em atividades extracurriculares, como a participação em clubes ou associações de estudantes (Trowler, 2010).

1.2. Variações e relação com outras variáveis

Apesar da sua importância, a dimensão afetiva tem sido a menos estudada no âmbito do envolvimento na escola (Frawley et al., 2014). Possíveis razões para tal são o foco em resultados académicos e processos cognitivos implicados na aprendizagem, assim como em processos de socialização que inadvertidamente suprimem o papel das emoções na autoconstrução, aquisição e apropriação de conhecimentos (Damásio, 2017; Frawley et al., 2014; Oliveira et al., 2015). Em Portugal, sendo também necessário prosseguir estudos sobre esta dimensão do envolvimento na escola, a investigação existente tem incidido maioritariamente no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

Nesses ciclos de estudo, a literatura tem identificado diferenças no envolvimento afetivo na escola em função do género e da via de ensino. Quanto ao género, estudos prévios têm sugerido que as raparigas apresentam níveis superiores de envolvimento afetivo na escola, assim como maior motivação e rendimento académico do que os rapazes (Appleton et al., 2008; Veiga et al., 2014). Todavia, os rapazes parecem apresentar menor ansiedade quanto à escola e aos momentos de avaliação do que as raparigas (Appleton et al., 2008). Considerando a via de ensino, jovens que frequentam o ensino secundário profissional parecem apresentar níveis superiores de envolvimento afetivo na escola do que pares que frequentam o ensino secundário na via científico-humanística (Candeias & Melo, 2016).

Têm também sido testadas associações entre construtos. Estudos têm demonstrado que o envolvimento afetivo na escola se relaciona positivamente com a aceitação por parte do grupo de pares e o clima percebido de escola (Rola & Veiga, 2014). O sentido de pertença ao grupo de pares e o estabelecimento de relações de proximidade positivas com colegas parecem ainda associar-se a maior satisfação académica, assiduidade e melhor desempenho escolar (Veiga et al., 2014). Estudantes afetivamente envolvidos na escola consideram também que são apoiados por pais, amigos/as, colegas e outros agentes educativos, estando simultaneamente envolvidos/as na escola em

dimensões comportamentais, agenciativas e cognitivas (Pestana & Melo, 2016). Por outro lado, um fraco envolvimento afetivo na escola parece associar-se a baixas aspirações académicas e à exploração de opções alternativas ao contexto escolar (Veiga, Oliveira, & Taveira, 2014). Indivíduos que apresentam baixos níveis de envolvimento afetivo na escola revelam-se também menos satisfeitos com esse contexto e menos motivados para a realização de tarefas académicas (Appleton et al., 2008). Tendem, pois, a sentir-se aborrecidos, podendo mesmo alienar-se da escola e envolver-se em comportamentos disruptivos (Hirschfield & Gasper, 2011; Trowler, 2010).

2. Objetivo

Apesar da escassez de estudos empíricos sobre o envolvimento na escola nos primeiros anos de escolaridade, a investigação reconhece que se trata de um processo primordial na fase inicial do percurso educativo, sobretudo em termos afetivos (e.g., Pestana & Melo, 2016). Além disso, o envolvimento na escola é um processo central que deve ser estudado ao longo da trajetória educativa dos indivíduos (Appleton et al., 2008) e que contribui para a missão global de justiça social (Trowler, 2010).

Ao reconhecer a importância do envolvimento afetivo na escola para o rendimento académico e a escassez de investigação sobre o tema nos primeiros anos de escolaridade, este estudo procura testar a relação entre essas variáveis. Este trabalho baseia-se numa experiência de prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido desenvolvido com estudantes do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2016/17.

3. Método

3.1. Participantes

Recorreu-se a um método de amostragem não-probabilístico por conveniência. Participaram 12 estudantes, sete raparigas (58.3%) e cinco rapazes (41.7%), com idades compreendidas entre os sete e os oito anos (M = 7.5, DP = 0.52). No momento de realização deste trabalho, os/as estudantes encontravam-se a frequentar o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa escola em contexto rural do norte de Portugal.

3.2. Medidas

Para avaliar o envolvimento afetivo na escola, utilizou-se a Escala de Envolvimento dos Alunos nas Escolas: Subescala Afetiva (EAE; Veiga, 2013), sob consentimento do autor. A EAE avalia o envolvimento dos/as alunos/as na escola, nas dimensões cognitiva, comportamental, agenciativa e afetiva. No presente estudo, utilizou-se a subescala envolvimento afetivo da EAE. Esta subescala é constituída por cinco itens (e.g., "A minha escola é um lugar onde me sinto integrado/a"), respondidos numa escala *Likert* de seis pontos, entre 1 *Total desacordo* e 6 *Total acordo*, com o intuito de avaliar disposições afetivas dos/as alunos/as quanto à escola e o seu sentido de pertença a esse mesmo contexto. Estudos prévios no ensino básico e secundário sugeriram que a

subescala afetiva apresenta bons índices de consistência interna e evidência de validade externa (Veiga, 2013).

O rendimento académico baseou-se no registo das classificações escolares nas disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática. As classificações foram consultadas a partir de pautas do 3.º período letivo disponibilizadas pela professora titular de turma. As classificações foram registadas numa escala de avaliação entre 0 e 100%.

3.3. Procedimentos

Obtiveram-se consentimentos da direção pedagógica da escola, da coordenadora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da professora titular de turma e dos/as encarregados/as de educação para realizar este trabalho de pesquisa. Após esclarecer a finalidade do estudo, assegurou-se a participação voluntária dos/as estudantes.

Os dados foram recolhidos pela estagiária em prática de ensino supervisionada. Atendendo ao ano de escolaridade frequentado pelos/as participantes e ao facto de a aprendizagem formal da leitura e escrita estar ainda a decorrer, optou-se por ler em voz alta as instruções, os itens e a escala de resposta, procedendo individualmente à recolha de dados. Registaram-se também as classificações escolares. Os dados de participante foram guardados num envelope A4 selado. Preservou-se a confidencialidade ao longo do trabalho.

Atribuiu-se um código numérico a cada participante e informatizaram-se os dados num ficheiro *Excel.* Calculou-se a pontuação total obtida por cada estudante na subescala afetiva da EAE e procedeu-se à sua padronização. Utilizaram-se técnicas de estatística descritiva e inferencial. Em particular, calcularam-se valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão para caracterizar a distribuição dos dados em cada variável. Tendo-se verificado o cumprimento do pressuposto de normalidade da distribuição das variáveis através de métodos gráficos e estatísticos, calcularam-se Coeficientes de Correlação de *Pearson* para testar associações entre variáveis.

4. Resultados

A Tabela 1 apresenta os resultados descritivos das variáveis. Os resultados sugerem que os/as participantes apresentam uma pontuação média de 90.83 (*DP* = 9.25) na subescala afetiva da EAE. Os/as participantes parecem estar afetivamente envolvidos/as na escola, apresentando pontuações globalmente elevadas. Quanto ao rendimento académico, é na disciplina de Estudo do Meio que os/as estudantes apresentam uma média mais elevada de classificações (*M* = 71.04, *DP* = 19.49). A média mais baixa incide na disciplina de Matemática (*M* = 61.88, *DP* = 19.42).

Tabela 1. Resultados descritivos

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Envolvimento afetivo na escola	70	100	90.83	9.25
Rendimento académico Português	15	90	62.20	21
Rendimento académico Estudo do Meio	26.5	99	71.04	19.49
Rendimento académico Matemática	19	98	61.88	19.42

Os resultados dos Coeficientes de Correlação de *Pearson* sugerem a existência de relações positivas e estatisticamente significativas entre as classificações escolares nas três disciplinas. Verifica-se ainda uma correlação positiva e marginalmente significativa entre o envolvimento afetivo na escola e o rendimento académico na disciplina de Estudo do Meio, $r = .54$, $p = .07$ (Tabela 2).

Tabela 2. Resultados correlacionais

	Envolvimento afetivo	Português	Estudo do Meio	Matemática
Envolvimento afetivo	1	-	-	-
Português	.45	1	-	-
Estudo do Meio	.54†	.88***	1	-
Matemática	.46	.68*	.91***	1

† $p \leq .10$. *$p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Estudantes que apresentam maior envolvimento afetivo na escola tendem a apresentar classificações mais elevadas em Estudo do Meio.

5. Discussão

Este estudo procurou analisar a relação entre o envolvimento afetivo na escola e o rendimento académico, recorrendo a uma amostra do 2.º ano de escolaridade. No que concerne ao envolvimento afetivo na escola, encontraram-se níveis elevados nesta dimensão. Estes resultados são coerentes com apelos à necessidade de investigar este processo desde os primeiros anos de educação formal e de aprofundar conhecimentos quanto à dimensão afetiva (Appleton et al., 2008; Itelvino et al., 2018). Apesar de se tratar de um tema que necessita ser aprofundado, evidencia-se a necessidade de valorizar as emoções e os afetos relativamente às atividades académicas, à aprendizagem, às relações interpessoais na escola e à autoconstrução dos indivíduos enquanto estudantes, pessoas e cidadãos/as (Amado et al., 2009; Damásio, 2017; Mateus, 2012; Mateus & Noronha-Sousa, 2016; Oliveira et al., 2015).

No que concerne ao rendimento académico, os/as participantes apresentaram classificações mais elevadas na disciplina de Estudo do Meio, sendo que esse desempenho tendeu a associar-se a maior envolvimento afetivo na escola. Este resultado converge com literatura que destaca a importância do envolvimento afetivo na escola para o rendimento académico (Appleton et al., 2008; Rola & Veiga, 2014; Trowler, 2010). Contudo, a incidência na disciplina de Estudo do Meio poderá apontar para uma maior articulação entre o envolvimento afetivo e o desempenho em disciplinas maioritariamente centradas no ambiente e na comunidade. É possível que a dinamização de práticas de experimentação, manipulação, contacto com a natureza, perguntas desconcertantes e trabalho em equipa potencialmente inerentes a Estudo do Meio, favoreçam o envolvimento afetivo na escola e a sua inter-relação com o rendimento académico (Bruner, 1996; Gonçalves, 2006). Pode também discutir-se este resultado à luz da noção de fenómeno lúdico de Bruner (1976, 1997) e da aprendizagem significativa de Dewey (1989), que valorizam a pragmatização do conhecimento, a esfera afetiva intrínseca à atividade lúdica e a inerente complementaridade cognição-emoção nos processos de

ensino-aprendizagem (Damásio, 2017). É possível que os conteúdos abordados em Estudo do Meio rentabilizem o fenómeno lúdico e correspondam aos interesses e experiências prévias da criança, contribuindo para a aprendizagem significativa, a construção/apropriação de conhecimento e, subsequentemente, o rendimento académico.

Os resultados indicaram ainda que estudantes que apresentam melhores resultados numa disciplina apresentam simultaneamente melhores resultados noutras. Tais resultados são coerentes com literatura que destaca a importância de se vivenciarem experiências de sucesso nos primeiros anos de escolaridade e de intervir, desde cedo, junto de estudantes que apresentem dificuldades (Lopes et al., 2006). Nessa intervenção, salienta-se a importância de os/as professores/as adequarem práticas pedagógicas às idiossincrasias dos/as estudantes, respondendo não só à infância, mas também à criança (Mateus & Noronha-Sousa, 2016). É necessário apostar na relação pedagógica, na articulação entre os conteúdos programáticos e as experiências, interesses e aspirações de cada um/a, assim como no equilíbrio entre níveis de exigência e suporte emocional (Cassà, 2011; Estrela, 2002; Guinote, 2014; Gonçalves, 2006; Lerkkanen et al., 2012; Mateus & Noronha-Sousa, 2016; Pestana & Melo, 2016).

Importa prosseguir este trabalho de pesquisa, recorrendo a amostras mais alargadas de diferentes regiões do Portugal, que permitam clarificar se este padrão de resultados se mantém. Estudos posteriores poderão também privilegiar as dinâmicas estabelecidas na relação pedagógica e analisar de que forma a realização de trabalhos de grupo, as oportunidades de experimentação, as atividades lúdicas e o feedback sustentam o envolvimento afetivo dos/as alunos/as na escola e contribuem para melhores resultados (Amado et al., 2009; Bruner, 1976, 1997; Dewey, 1989; Freschi & Freschi, 2013). Investigação futura poderá ainda testar as inter-relações entre a dimensão afetiva e as restantes dimensões de envolvimento na escola, não só no 2.º ano de escolaridade, mas ao longo do percurso educativo. Seria, assim, possível valorizar a articulação entre cognição e emoção (Damásio, 2017), bem como prosseguir esta linha de investigação nos primeiros anos de escolaridade, articulando os respetivos resultados com os já existentes em ciclos de estudo mais avançados (e.g., Veiga, 2013; Veiga et al., 2014). Atendendo à natureza processual do envolvimento na escola, seriam pertinentes estudos longitudinais que permitissem identificar antecedentes referentes aos períodos de educação em creche e pré-escolar favorecedores do envolvimento na escola, da autoconstrução e do bem-estar dos indivíduos, numa perspetiva *life long learning* (Delors, 2006).

Em suma, este estudo reconhece a importância das experiências interpessoais e das dimensões afetivas no rendimento académico dos/as estudantes (Cassà, 2011; Freschi & Freschi, 2013; Oliveira et al., 2015; Rola & Veiga, 2014; Trowler, 2010). Os resultados parecem salientar a necessidade de continuar esta linha de pesquisa, sobretudo tendo em conta as vivências no decurso do percurso educativo e a sua articulação com a saúde, o bem-estar, a adaptabilidade e a cidadania (Hirschfield & Gasper, 2011; Pestana & Melo, 2016; Shah et al., 2014; Waldinger & Schulz, 2016).

Referências

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Eds.), *Perspetivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M.J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Revista de Ciências da Educação, 8,* 75-86.

Appleton, J.J., Christnson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in Schools, 45,* 369-386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Bruner, J. (1976). *Play: Its role in development and evolution.* New York, NY: Penguin Books.

Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Cambridge, UK: Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Candeias, C., & Melo, M. (2016). Envolvimento de estudantes do ensino profissional na escola. In F. H. Veiga et al. (Eds.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 340-354). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Carlos, J. (2012). Definições de relacionamentos interpessoais. *Revista Intellectus, 20,* 99-105.

Cassà, E.L. (2011). Inteligencia emocional en el aula. In R. Bisquerra (Ed.), *Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 45-55). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences, 37,* 38-47. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011.

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas.* Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores.

Delors, J. (2006), *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto, Portugal: Edições Asa.

Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, 17*(36), 21-32.

Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona, España: Paidós.

Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Formosinho, J. (2004). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Fouad, N.A., Hackett, G., Smith, P.L., Kantamneni, N., Fitzpatrick, M., Haag, S., & Spencer, D. (2010). Barriers and supports for continuing in mathematics and science: Gender and educational level differences. *Journal of Vocational Behavior, 77,* 361-373. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.004

Frawley, D., McCoy, S., Banks, J., & Thornton, M. (2014). Affective school engagement and self-concept: How are Irish boys and girls faring? *Child Indicators Research, 7,* 843-859. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9247-5

Freschi, E., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: A construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Ideau, 8*(18), 1-12.

Gonçalves, D. (2006) Da inquietude ao conhecimento. *Saber (e) Educar 11,* 101-109.

Guinote, P. (2014) *Educação e liberdade de escolha.* Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Hirschfield, P.J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40,* 3-22. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5

Itelvino, L.C., Costa, P., Gohn, M.G., & Ramacciotti, C. (2018). Formação do empreendedor social e a educação formal e não formal: Um estudo a partir de narrativas de história de vida. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 1-34. https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600960

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República n.º 237, Série I, 3067-3081.

Lerkkanen, M.K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.M., Rasku-Puttonen, H., Seikkinen, M., & Nurmi, J.E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology, 37,* 266-279. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004

Lopes, J.A., Rutherford, R.B., Cruz, M.C., Mathur, S.R., & Quinn, M.M. (2006). *Competências sociais: Aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem* Braga, Portugal: Psiquilibrios.

Mateus, A.C. (2012). *A persona(lidade) do educador de infância e o desenvolvimento da criança: Um estudo correlacional* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Mateus, A.C., & Noronha-Sousa, D. (2016). A educação em mudança no século XXI: Ecos de ciências na educação contemporânea para a 1ª infância. *Saber & Educar*, *21*, 76-85.

Oliveira, I.M., Taveira, M.C., & Porfeli, E.J. (2015). Emotional aspects of childhood career development: Importance and future agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15,* 163-174. https://doi.org/10.1007/s10775-015-9303-9

Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2009). *O mundo da criança: Da infância à adolescência*. São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.

Pestana, C., & Melo, M. (2016). Perceções de suporte social e envolvimento na escola: Um estudo com adolescentes do 3.º ciclo. In F. H. Veiga et al. (Eds.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 145-158). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Rola, A., & Veiga, F.H. (2014). Envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 7.º e do 9.º ano. In F. Veiga et al. (Eds.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 148-163). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Shah, S., Barsky, A., Vaillant, G., & Waldinger, R. (2014). Childhood environment as a predictor of perceived health status in late life. *Health Psychology Research, 2,* 96-100. https://doi.org/10.4081/hpr.2014.1560

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review.* Heslington, UK: The Higher Education Academy.

Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 441-450.

Veiga, F.H., Oliveira, I.M., & Taveira, M.C. (2014). Student's engagement in school, academic achievement, and career exploration of Portuguese adolescents. In IATED (Eds.), *8th International Technology, Education and Development Conference Proceedings* (pp. 7545-7553). Valencia, Espanha: INTED2014.

Veiga, F.H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. In F. Veiga et al. (Eds.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1867-1880). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Waldinger, R., & Schulz, M. (2016). The long reach of nurturing family environments: Links with midlife emotion-regulatory styles and late-life security in intimate relationships. *Psychology Science, 27,* 1443-1450. https://doi.org/10.1177/0956797616661556

A primeiríssima infância no berçário: O tempo e espaço para o bebê cooperar

Maria Paula Ferreira Maia[1]
Unidade Municipal de Educação Infantil Wilson Bahia de Souza
maria_paula023@hotmail.com
Celi da Costa Bahia[2]
Universidade Federal do Pará – UFPA
celibahia@yahoo.com.br

Ao compreender o bebê como um ser competente, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação de cooperação entre o bebê e o docente em uma turma de berçário[3], bem como repensar a organização do tempo e espaço da instituição para que essa relação, além de marcada pela cooperação, possibilite aos pequeninos tempo para responderem a quem o cuida. O cuidar e educar de bebês em instituições educativas apresenta especificidades que marcam a docência com e para eles, o que a diferencia da ação docente nas demais etapas da Educação Básica. Sabe-se que desde cedo o bebê apresenta competências para interagir com o adulto, por meio do seu olhar, seus balbucios, seus movimentos, e seus membros que relaxam ou se contraem demonstrando bem-estar ou mal-estar diante das situações por ele vivenciada. Apesar de reconhecer as competências do bebê, sabe-se que ele apresenta necessidades em virtude da idade em que se encontra. Nesse sentido, na creche, o tempo destinado à troca de fraldas, ao banho, à alimentação, ao descanso que quase sempre consomem a totalidade do tempo de permanência do bebê no espaço precisam ser planejados, pois muitas vezes as ações destinadas ao bebê são realizados de forma aligeirada e mecânica, fazendo com que ele se torne um objeto nas mãos do docente. Nesse ritmo acelerado o educador nem sempre percebe, mas o bebê demonstra necessidade de participar das ações dirigidas a ele e expressa seus desejos e emoções por meio de sua corporeidade. Baseado nos pressupostos da pesquisa-ação, este trabalho foi construído a partir da observação, registro e reflexão da prática docente de uma professora de uma turma de berçário composta por bebês entre nove meses e um ano e onze meses de idade, localizada em Belém-Pará-Brasil.Assim, o processo de reflexão se traduziu em mudanças na prática da docente de modo particular por meio do reconhecimento da competência do bebê e da importância da organização de tempo e espaço que favoreçam uma relação de cooperação entre o bebê e o adulto, bem como que possibilita ao bebê a iniciativa de provocar uma ação, assim como a autonomia de dirigi-la completamente recebendo co mo recompensa a satisfação de realizá-la por sua própria competência.

Palavras-chave: cooperação; bebês; docência com bebê.

[1] Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora da Unidade Municipal de Educação Infantil Wilson Bahia de Souza.
[2] Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Professora do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil- IPÊ.
[3] No Município de Belém as Turmas de berçário são compostas por crianças menores de dois anos.

Introdução

Nos últimos anos, a discussão acerca da educação de crianças pequeninas em espaços coletivos está sendo intensificada à medida que rompemos com a história e passamos a reconhecer a creche como uma instituição pedagogicamente pensada para o cuidado e educação de bebês e compreendemos que a docência com e para os bebês apresenta especificidades, pois educa um púbico que possui formas singulares de se relacionar com o mundo ao seu redor e por conseguinte requer um profissional com formação especifica.

A motivação desta pesquisa surgiu a partir da observação, registro e reflexão da prática pedagógica de uma professora de berçário, inserida no grupo de pesquisa "A docência com bebês na Amazonia". Este grupo busca trabalhar a formação de professores, por meio de um processo dialógico entre as docentes de bebês e as professoras da Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo como fonte de informação os registros da prática.

Assim, neste trabalho pretende-se discutir acerca da relação de cooperação entre o docente e o bebê em uma turma de berçário durante os momentos de cuidado no cotidiano da instituição de Educação Infantil, bem como refletir sobre a organização do tempo e espaço nesta a fim de favorecer essa relação.

Para o alcance dos objetivos previstos discuti-se no primeiro tópico, "vivendo relações no berçário: a experiência da competência na primeiríssima infância" destacando os achados da literatura sobre a importância das relações estabelecidas com os bebês em ambientes coletivos. Em seguida, discutem-se os caminhos percorridos durante o processo de pesquisa e, por fim, apresentam-se os resultados alcançados seguidos de discussão.

Vivendo relações no berçário: a experiência da competência na primeiríssima infância

Considerando que a docência com e para os bebês apresenta especificidades, destaca-se o valor das relações estabelecidas com eles em ambientes coletivos de educação, pois estas são essenciais para a formação humana dos pequeninos. Neste sentido, em turmas de berçário é indispensável garantir espaço e tempo para relações individualizadas e personalizadas, para tanto é fundamental considerar a singularidade de cada bebê em sua completude humana.

Sendo esta relação marcada especialmente pela sensibilidade e proximidade entre o docente e o bebê, vamos ao encontro de Tristão, pois ela considera que "a docência é uma profissão relacional por excelência. Lidamos com pessoas, nosso principal objeto de trabalho é o nosso ser e, portanto, nossa afetividade, nossas emoções e sentimentos estão presentes o tempo todo" (2004a, p.170). Assim, as relações de cuidado e educação estabelecidas com o bebê em turma de berçário estão imersas em uma rede de emoções dos sujeitos envolvidos com todas as sutilezas que permeiam as relações humanas. (Tristão, 2004b)

Nesta linha de raciocínio Duarte (2011) resalta "para o bebê, ir a creche é ter a oportunidade de se relacionar, de ampliar suas experiências através do convívio com os outros." (p. 56). Contudo, no contexto dos espaços coletivos os encontros entre o docente e o bebê são por muitas vezes breves e mecânicos, especialmente nas situações de

cuidado. Estes momentos são semelhantres a uma coreografia bem ensaiada em que não há tempo para se explorar os olhares, os toques, as expressões, para dar sentido as mais simples manifestações do bebê. Desta forma, os momentos de cuidado são cada vez mais abreviados de modo a garantir a rotina bem organizada da instituição.

Muito embora, compreenda-se que cuidado e educação são indissociáveis, ao aligeirar os mementos de cuidado a educadora ganha tempo para ocupar-se das situações consideradas "mais importantes", como o brincar e desenvolver atividades direcionadas para as crianças. Contudo, são nos momentos de cuidado, em que a docente está frente a frente com o bebê, que ela pode percebê-lo em sua completude, manifestando seus desejos, emoções, trocando olhares, sorrisos, balbucios, em um momento de cumplicidade, de intimidade. Portanto, faz-se necessário

> pensar numa pedagogia que considere essas crianças em sua completude, compreendendo que elas agem, comunicam-se e se relacionam dentro do cotidiano desses grupos; entendendo que elas não estão nesse lugar apenas para serem atendidas em suas necessidades fisiológicas, mas sim, que se encontram num contexto que envolve uma coletividade, cuidado e educação, tendo-se a relação humana como o centro das ações. (Duarte, 2011, p. 57)

Neste contexto, compreende-se que pela idade em que o bebê se encontra o tempo destinado aos cuidados com o corpo, como a troca de fraldas, o banho, a alimentação, o descanso, consomem quase que a totalidade do tempo de sua permanência no espaço, mas que representam momentos ricos de interação entre o bebê e o adulto que o cuida. E que por sua vez, marcam a função social da docência com e para os bebês, a qual se materializa na relação entre os sujeitos evolvidos (Duarte, 2011).

E são nos momentos de cuidado que percebemos o comportamento eficaz dos bebês, demostrando desde a mais tenra idade sua competência em aceitar ou recusar a ação que é exercida sobre ele (Falk, 2004). Podendo então participar de forma ativa dos cuidados de seu corpo, ou seja, cooperando com quem o cuida. Posto que, desde muito cedo o bebê demostra seu desejo de interagir, seja por meio de seu olhar, dos primeiros balbucios, das mãos que se estendem tentando alcançar o rosto do adulto. Assim, com simples gestos os pequeninos dão indicações de sua necessidade de interagir com os demais sujeitos e descobrir o mudo ao seu redor.

Neste sentido, os bebês mesmo sendo muito pequeninos podem ter a iniciativa de conduzir a interação estabelecida com o adulto que se ocupa dele. Desta forma, ao segurar um bebê podemos notar o relaxamento ou tensão de seus músculos demonstrando satisfação ou incômodo com o toque em seu corpo. E para compreender tais sinalizações de crianças tão pequenas que ainda não fazem o uso da linguagem verbal a relação próxima com o adulto que o cuida é fundamental, posto que pelo momento da vida em que se encontram os bebês, por muitas vezes são vistos apenas por suas necessidades.

Assim, a sensibilidade do adulto que interage com a criança pequena é imprescindível para que perceba a forma de comunicação tão singular dos bebês: sua corporeidade. Contudo, para além da delicadeza, do tom de voz doce e amável, o bebê deve sentir que as palavras são dirigidas a ele e que seu parceiro mais experiente aguarda sua resposta, espera por sua sinalização. (Hevesi, 2004)

Assim, no que diz respeito especialmente às instituições de educação infantil, ser docente em uma turma de berçário exige uma sensibilidade singular para estar com os bebês, valorizando cada simples gesto dos pequeninos. Neste contexto, a relação entre o docente e o bebê pressupõe o reconhecimento da competência dos pequeninos de expressar desejos e emoções, de aceitar ou de negar-se, de relaxar ou de resistir ao toque,

em outras palavras, de reconhecer a competência de o bebê participar efetivamente da ação exercida sobre ele.

Para tanto, o bebê deve sentir que o adulto que dirigiu-se a ele espera a sua resposta. Logo, a docente deve demonstrar um interesse singular em relação ao bebê que cuida para que ele passe a ser reconhecido por sua competência de cooperar com os cuidados de seu corpo. (Falk, 2004)

Desta forma, reconhecer a competência do bebê requer do docente se despir do olhar somente para as necessidades fisiológicas, e perceber a completude de um ser humano que está em plena formação. Pois, para além dos cuidados com o corpo os bebês estão dentro dos espaços coletivos para experimentar uma intensa rede interações, seja no encontro com os demais bebês, ou com os profissionais da instituição, ou ainda durante a exploração dos objetos e do espaço. E por sua própria competência de relacionarem-se eles expressam por meio de sua corporeidade que são capazes de cooperar com os cuidados de seu corpo.

Neste contexto, são nos movimentos executados com pressa que as formas mais simples de interação entre o bebê e o adulto, como a troca de olhares, os toques, são, portanto, menos valorizados. Uma vez que, se por um lado, o docente executa as situações de cuidado de forma mais rápida, garante o bom funcionamento da instituição. Por outro lado, a riqueza inerente às relações humanas passa despercebida. Mas, ao viver a experiência da competência o bebê sente que pode ter a iniciativa de comandar suas ações, tornando-se um parceiro ativo do adulto durante os cuidados com o seu corpo.

Assim, ao estar com os bebês o docente dirige-se a ele conversado gentilmente sobre o que irá acontecer e pacientemente aguarda sua manifestação perante o convite que lhe foi realizado. Desta maneira, os bracinhos estendem-se para vestir a blusa, o corpo relaxa para receber o toque, os olhares se cruzam e se interrogam, buscando um ao outro. O bebê sente que pode provocar ações, movimentos e que o docente espera por sua resposta, pela sua ação.

Desta forma, ao “estabelecer uma relação afetiva em um tipo de relação como esta, na qual a atividade em comum tem um papel muito importante e a criança passa a ser vista como alguém capaz de contribuir com a educadora”. (Falk, 2004, p. 80). O bebê pode então sentir que é capaz de provocar uma ação, bem como conduzi-la de acordo com os seus desejos que são respeitados pela docente. Assim, o bebê vive a experiência da competência de cooperar durante as ações que são dirigidas a ele e de interagir com os sujeitos e objetos ao redor.

Todavia, para que o bebê coopere efetivamente são necessárias condições materiais bem organizadas, uma vez que para que a docente se ocupe de um bebê nos momentos de cuidado os demais devem ter a possibilidade de explorar o ambiente com liberdade e segurança. Os objetos e mobiliário devem estar ao alcance das mãos dos pequenos. Bem como, faz-se necessário o planejamento do tempo destinado a estar frente a frente com os bebês. (Falk, 2004)

Assim, cabe ao docente planejar todos os momentos da rotina dentro da instituição para que tenha condições de dar tempo para o bebê cooperar. Posto que, as respostas de um bebê demandam tempo para que receba e compreenda a situação e em seguida responda verdadeiramente ao adulto que o cuida.

Para tanto, o docente deve planejar estar com os bebês, pensar de que forma poderá organizar sua rotina e o mobiliário da sala para que todos tenham a possibilidade de exploração. E assim, enquanto o docente se direciona a um bebê os demais podem ocupar-se da exploração dos objetos. Bem como, um bebê que demonstra não desejar

participar daquele momento da rotina pode ter seu desejo respeitado até que sinalize seu interesse pelo o que lhe é proposto.

Isso pode ser evidenciado quando vemos um bebê que chora ao entrar no banho, a tensão de seu corpo e o choro de incômodo, demonstram que aquele ainda não era o seu momento, ou que algo lhe desagrada. Mas por outro lado quando um bebê brinca com a água sentido gradativamente a sua temperatura e sinaliza que está ou não agradável, e com suas mãos explora a água em volta de seu corpo, revela seu prazer, seu desejo de tomar banho.

Logo, a cooperação entre o bebê e o docente exige a organização de tempo e espaço para que estando com os pequeninos o docente possa interagir com eles dando-lhes tempo para participar da ação que é realizada em seu corpo, exercendo sua competência de relacionar-se.

Caminhos da pesquisa

A pesquisa transcorreu durante o ano de 2017, quando a Universidade Federal do Pará UFPA por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém, realizou um convite às docentes que trabalham com crianças em idade inferior a dois anos de idade na rede municipal para participarem do grupo de pesquisa "A docência com bebês na Amazonia".

A participação no grupo ficou aberta ao interesse das profissionais que desejariam continuar no decorrer do ano. Os encontros eram mensais, e realizados na Universidade Federal do Pará – UFPA. Nestes buscava-se tecer um diálogo reflexivo fundamentado nos registros da prática docente a luz da literatura. Assim, as docentes eram motivadas a relatar sua prática de forma reflexiva, a partir de questões norteadoras e leituras realizadas.

No grupo, as docentes destacavam as suas fragilidades e conquistas em um processo dialógico com seus pares e com as docentes da UFPA. Em cada encontro emergiam novas questões a partir das falas e registros partilhados, os quais tornavam-se eixo de observação, registro e reflexão sobre a prática docente e no encontro seguinte era compartilhado com os participantes do grupo na perspectiva de ampliar os saberes das professoras, bem como colaborar na construção de mudanças no cotidiano da instituição educativa.

Desta forma, o processo de pesquisa está fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação, a qual visa provocar transformações na prática docente mediante o processo de observação, registro e reflexão da mesma (Tripp, 2005). Neste sentido, no decorrer do ano de 2017 a docente procedia com a observação de sua prática registrando-a duas vezes por semana de forma reflexiva em um diário. O material produzido durante este periodo serviu de base para a escritura deste trabalho.

A docente que é o sujeito desta pesquisa atua em turma de berçário que atende a bebês com idade entre nove meses e um ano e onze meses de idade, na Unidade de Educação Infantil (UEI) Wilson Bahia de Souza, localizada em Belém-Pará-Brasil, que atende a faixa etária de creche, bebês entre 0 a 3 anos, em período integral (7:30 as 17:30 horas). A rotina no cotidiano da instituição é intenso, são cinco refeições diárias, inúmeras

trocas de fraldas, dois horários fixos de banho e o momento destinado as situações de aprendizagem[1].

Ao aceitar participar do grupo de pesquisa a docente passou a registrar de forma organizada sua prática com os bebês, a fim de trilhar novos caminhos a partir da formação reflexiva. Asim, no decorrer do ano de 2017, foram registradas situações diversas que eram próprias do cotidiano da turma do Berçário. Dentre as quais, para este trabalho, optou-se pela discussão da relação de cooperação entre o bebê e o docente nos momentos de cuidado em uma turma de berçário.

Resultados

Na perspectiva de alcançar os objetivos pretendidos com este trabalho, quais sejam: discutir a relação de cooperação entre o docente e o bebê em uma turma de berçário durante os momentos de cuidado no cotidiano da instituição de Educação Infantil, assim como refletir sobre a organização do tempo e espaço nesta a fim de favorecer essa relação, inicialmente afirmamos que as reflexões tecidas a partir das reflexões sobre a prática permitiram compreender que a relação de cooperação exige organização do tempo e do espaço para que os momentos de cuidado, que representam quase que a totalidade da permanência dos bebês dentro da instituição, sejam vividos por ele de forma plena. Assim, o processo de discussões no grupo, de leituras realizadas e das reflexões sobre a prática docente possibilitou repensar a forma como o trabalho era desenvolvido no cotidiano da instituição de educação infantil.

Neste contexto, enquanto docente de bebês, já havia compreendido a importância da sensibilidade e do diálogo com os bebês, o que exige proximidade física e dar-lhes atenção, mas faltava-me a clareza quanto a necessidade de tempo para o bebê. Esta compreensão foi fundamental, pois até então, percebia como as minhas mãos agiam ao mesmo tempo em que as palavras eram ditas, e que não esperava qualquer sinalização de aceitação ou de negação dos bebês, e seguia normalmente com a situação que era proposta.

Durante a rotina anunciava com muita delicadeza a hora do banho, por exemplo, mas não esperava as reações dos bebês. De um modo geral estava muito preocupada em cumprir o tempo destinado à determinada atividade: por exemplo no banho passei a perceber que “ao mesmo tempo em que chamo uma criança para o banho, minhas mãos agem sobre ela tirando-lhes a roupa.” (Diário, 23/04/2017).

E por muitas vezes notava a insatisfação de alguns bebês ao ter que deixar um determinado brinquedo ou interromper uma brincadeira, pois o tempo já havia se esgotado. O choro, os corpos tensos, os gritos que expressavam seus sentimentos, que não eram ignorados, no entanto não eram respeitados, posto que mesmo diante da insatisfação dos bebês eu seguia com a rotina, e em se tratndo, por exemplo, da situação de banho eu agia sobre os bebés retirando as suas roupas e levando-os ao banheiro. Contudo, por mais que os meus gestos fossem gentis eles não atendiam as reais necessidades dos bebes o que resultava em momentos tensos para os pequeninos.

Neste contexto, refletir sobre a maneira como respondia a reação dos bebês me permitiu compreender que não basta ser sensível ou afetuoso, posto que nunca mudei o tom de voz para conversar com os bebês, mas a gentileza ao dizer que eles teriam que

[1] Situações planejadas pela docente para serem vivenciadas pelos bebês, como por exemplo experimentação de cores ou texturas variadas.

abandonar o foco de seu interesse não satisfazia a sua necessidade de permanecer envolvido com a sua ação.

Assim, foi possível compreender que a sensibilidade não basta, é com toda certeza imprescindível, mas é necessário que os desejos manifestos pelos bebês, seja com olhares, toques, risos, choros ou batendo palmas, sejam respeitados. Desta forma, fui aos poucos mudado a minha postura, especialmente diante da atitude de negação dos bebês.

Gradativamente passava a dar mais atenção às falas, aos dedinhos apontados, aos balbucios. De forma que como resposta a mudança de minha postura os bebês relaxavam seu corpo para receber o toque, bem como, buscava-se dar tempo para a resposta dos bebês, para que eles pudessem manifestar-se diante das ações dirigidas a eles. Assim,

> Ao dar banho em uma das bebês da turma, ao vestir a fralda e a calcinha ela apontava para a outra bancada e dizia: á bó! á bó! Quando me virei e olhei percebi as bolas que haviam o outro balcão. Imediatamente respondi: são as bolas! Ela sorriu e disse: Hum! Apontado o dedo para local. Em seguida continuamos a troca, pegamos uma das bolas e voltamos para a sala. (Diário, 10/05/2017)

Desta forma ao refletir sobre a organização do tempo durante as situações de cuidado, passei a dar mais atenção aos momentos em que estava frente a frente com os bebês. Ao valorizar as mais simples manifestaçõs que são próprias da relação com os eles e percebi que todos os momentos de interação estabelecidos dentro da instituição são fontes valiosas de aprendizagem e desenvolvimento para os pequeninos. Portanto, as situações de aprendizagem direcionadas não devem ocupar lugar privilegiado no cotidiano de uma turma de berçário, mas sobretudo devem sempre favorecer as interações no cotidiano da instituição.

Continuado com o exemplo do banho:

> Em se tratado da situação de banho muitas são as brincadeiras que surgem, assim como o autoconhecimento do próprio corpo ao tocar-se. Mas para respondermos as demandas dos bebês precisamos de tempo para escutar, compreender a mensagem dita (que pode ou não ser por meio do uso da palavra), responder ao bebê e aguardar a sua manifestação. Porém, acabamos por nos engessar na rotina estabelecida sem preocupar-se em propor uma nova forma de organização. Esta que não deve ser fixa, mas que pode ser pensada de acordo com a necessidade da situação. (Diário, 26/05/2017)

Desta forma outro ponto a ser destacado é a flexibilização da rotina da instituição. Pensando em todas as situações vivenciadas pelos bebês, desde a acolhida, as trocas de fraldas, o banho, as refeições, o descanso. Oportunizando aos pequenos o exercício de sua competência de participar como parceiro ativo das ações dirigidas a ele. Posto que, se

> ofereço tempo e espaço para a brincadeira no banho e para a real participação nos cuidados com o corpo, posso perceber os risos, os esguichos de água para o ar, as mãozinhas que deslizam pelo corpo ensaboado e o relaxar do corpo que será trocado. E também os corpos que dialogam com olhares, toques, expressões faciais, balbucios e palavras. (Diário, 07/06/2017)

O diálogo presente nas simples manifestações do corpo somente é possível se houver proximidade, cumplicidade, intimidade, entre os corpos que se relacionam. Para tanto, faz-se necessário tempo para a relação. Tempo este que não é determinado pelo

relógio ou pela rotina institucional bem demarcada, mas é sobretudo um tempo que é medido pelos desejos e emoções dos corpos que se relacionam: dos bebês e dos docentes. Desta forma, para além do uso da palavra o corpo dos bebês nos fala de seus desejos, satisfações e insatisfações e reivindica a mudança de atitude do adulto que o cuida: o docente.

Assim, o processo reflexivo vivenciado no grupo de pesquisa a luz de teorias construidas e tendo como fonte de dados os registros da prática possibilitram uma efetiva mudança prática docente, uma vez que, tal processo favoreceu a reflexão acerca de situações concretas vividas com os bebês. E, especialmente, ao discutir a questão da cooperação, posto que foi possivel perceber a completude de seres humanos tão pequeninos, mas que desde cedo reinvindicam que seus desejos sejam respeitados, bem como têm competência de interagir ativamente na s relações que estabelece.

Desta forma, a organização do tempo e espaço para estar com os bebês passou a ser vista com maior importancia à medida que compreende-se que todos os momentos devem ser planejados, pensados pela docente e organizados de modo que os pequeninos sejam parceiros ativos nos cuidados de seu corpo. Neste processo, muitos são os passos que precisamos dar em direção a uma prática que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, mas pode-se afirmar o exercicio de reflexão da prática dará pistas para as mudanças necessárias a prática docente.

Referências Bibliográficas

Duarte, F. (2011). *Professoras de bebês*: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Falk, J (org.). (2004). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy*. Araraquara: JM Editora.

Hevesi, K. (2004). A participação da criança no cuidado de seu corpo. In J. Falk (Org.), *Educar os três primeiros anos*: a experiência de Lóczy. (pp. 47-56) Araraquara: JM Editora.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa, 31*(3), 443-466. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf.

Tristão, F. C. D. (2004a). Ser professora de bebês: uma profissão macada pela sutileza. *Zero a seis, 6*(9), 1-14. Recuperado de https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360.

Tristão, F. C. D. (2004b). *Ser professora de bebês:* um estudo de caso em uma creche conveniada. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE ESTUDANTIL

Mobilidade internacional de jovens universitários em um contexto de desigualdades: A experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Alessandra Queiróz de Almeida
Universidade do Recôncavo da Bahia, Brasil
aleqalmeida@ufrb.edu.br
José Augusto Palhares
Universidade do Minho, Portugal
jpalhares@ie.uminho.pt

Integrado a um trabalho de investigação mais amplo, o presente texto pretende refletir sobre a relação entre desigualdades geográficas, desigualdades de acesso dos jovens a oportunidades educacionais no Brasil e os reflexos desta realidade no âmbito do programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Trata-se de um estudo de caso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), de natureza qualitativa, em que a recolha dos dados inclui pesquisa bibliográfica, documental e inquérito por questionário. O programa CsF faz parte de um conjunto de políticas de governo para promoção da internacionalização, que tem a mobilidade internacional como principal estratégia para promover a formação e capacitação de pessoas em instituições estrangeiras e para atrair jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de alta qualificação para o país (Brasil, 2011). Sob esta lógica, a mobilidade estudantil (que nem sempre esteve submetida às agendas tecnológicas e econômicas do mundo globalizado) tende a abarcar, além de uma série de fatores e processos que estão na base do sistema produtivo, um cotidiano de interações sociais, ambientais e até as dinâmicas geográficas mais específicas. Nesse cenário, a mobilidade internacional tende a moldar-se às transformações econômicas e sociais que se verificam a partir século XX e a ser assumida como um estilo de vida, não apenas de determinados grupos, mas de sociedades inteiras (Araújo, 2004, p.1). Deste modo, não envolve apenas o movimento de deslocamento de pessoas, ele é muito mais amplo, "é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados" (Castro & Neto, 2012, p.76). Investiga-se que o programa vem contribuir para a concentração dos fluxos de mobilidade acadêmica no domínio dos países centrais. Discute-se que a mobilidade acadêmica internacional ainda é uma experiência predominante na vida de jovens com origem em meios sociais mais favorecidos economicamente e, consequentemente, egressos de instituições privadas. Contudo, ainda que predominem as desigualdades educativas, a análise da origem geográfica e social dos estudantes da UFRB, participantes do CsF, vem revelar o alcance desta política a jovens que, dificilmente, teriam condições socioeconômicas de realizar ao longo da graduação um período de estudos no exterior.

Palavras-chave: internacionalização; mobilidade estudantil; desigualdades educativas; programa.

Introdução

As transformações políticas e econômicas ocorridas no decorrer do século XX exigiram novas dinâmicas de internacionalização, onde acordos de cooperação tornaram-se cada vez mais vinculados à adoção de medidas e programas educacionais. No âmbito do ensino superior, os processos de globalização tiveram significativo impacto, elevando o número de matriculados neste nível de 82 milhões em 1995, para 132 milhões em 2004 (UNESCO, 2006). A mobilidade acadêmica internacional tornou-se a principal estratégia de internacionalização e, a partir dos anos noventa, um conjunto de diretrizes foram propostas para este campo, produzindo dois discursos distintos, que na atualidade coexistem e se alternam na elaboração de políticas educativas. De um lado, em que o Banco Mundial é o maior porta-voz, a mobilidade acadêmica internacional é apontada como estratégica não só para capacitação de mão-de-obra de alta qualificação, mas para a transferência de tecnologias e incremento da *inovação* e da *competitividade* a favor do desenvolvimento econômico dos países. De outro, onde a UNESCO é a maior referência, a mobilidade acadêmica internacional é vista como um caminho valioso para a realização de pesquisas colaborativas, com foco na redução das desigualdades sociais e dos danos ao meio-ambiente e a favor do desenvolvimento de tecnologias que atendam ao bem-estar de toda a sociedade.

Desse modo, o fenômeno passa a ter também um papel importante no fortalecimento de redes de investigação que contemplem a diversidade étnico-cultural e que atuem na promoção de uma "formação cidadã" e não apenas voltada ao "aprender para competir" (Lima, 2012). Além disso, governos e instituições são chamados a propor políticas que impeçam a *fuga de cérebros*, como a de estudantes, pesquisadores e cientistas da América Latina para países do Hemisfério Norte (Schwartzman, 2009).

Na realidade, tais diretrizes vêm ratificar a mobilidade internacional como uma dimensão que deve estar contemplada nos currículos, planos de estudo e nos processos de ensino e aprendizagem. E neste processo, a expressão *internacionalização no ensino superior* passa a uma configuração relativamente nova, sendo percebida também como processo de desenvolvimento e criação de políticas e programas com vistas a integrar as dimensões internacionais aos propósitos e funções das instituições universitárias (García, 2009).

Diante desse contexto, desenvolvem-se ações e programas de incentivo à mobilidade internacional em diferentes regiões do mundo. Onde já existem sistemas de educação superior consolidados, a exemplo do *Espaço Europeu de Ensino Superior*, o *Erasmus+* amplia-se como a principal estratégia de mobilidade acadêmica da Europa e o *Erasmus Mundus* torna-se uma referência mundial em programa de mobilidade. Todavia, onde políticas de internacionalização esbarram em uma realidade educacional desigual, como no Brasil, estratégias pontuais se desenvolvem em meio a atonia do *Setor Educacional do Mercosul* e da consolidação problemática do *Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI), iniciado em 2003.

A experiência do *Ciência sem Fronteiras* não só reacendeu o debate em torno das desigualdades educacionais que persistem na realidade brasileira, como retomou a discussão acerca do papel dos países periféricos nos processos de cooperação internacional.

Integrado a um estudo de caso em curso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), este trabalho pretende refletir sobre algumas correlações entre desigualdades regionais (socioeconômicas e educacionais) e os seus reflexos no âmbito

do *Ciência sem Fronteiras*. Não obstante, vem também destacar a experiência da UFRB no programa, como um *contexto estratégico* para a inclusão social de jovens universitários na dinâmica da internacionalização dos estudos. Trata-se de uma abordagem qualitativa,

> porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (Teis & Teis, 2006, p. 2).

O estudo baseia-se nas contribuições teóricas de Schwartzman, (2006, 2009), Lima e Maranhão (2011), Castro e Neto (2012), Lima (2012, 2015), entre outros. O procedimento metodológico envolveu o levantamento de dados do programa com base em relatórios oficiais e dados dos sistemas da CAPES. E a caracterização do perfil dos bolsistas da UFRB foi feita a partir das informações cadastradas no sistema acadêmico da instituição e na base de dados da CAPES e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)[1].A análise dos dados foi feita por meio de estatística descritiva.

A mobilidade acadêmica internacional no contexto brasileiro: algumas considerações

O fenômeno da mobilidade acadêmica internacional é compreendido neste estudo como uma vinculação temporária de um professor, estudante, profissional ou pesquisador, pertencente a uma instituição de um país a uma instituição estrangeira, com objetivos de cooperação técnica, científica, acadêmica ou cultural. Nesse sentido, tal vínculo pode ser motivado por incentivos acadêmicos, necessidade de qualificação ou fins de estudo (Zamberlam, Corso, Bocchi, Filippin & Külkamp, 2009).

No Brasil, a mobilidade acadêmica internacional remonta a meados do séc. XX, quando sob a "tutela" dos Estados Unidos e em uma perspectiva de "apoio" e "doação", são concedidas forma individualizada as primeiras bolsas de estudo (Canto & Hannah 2001; Canto 2005). Apenas em 1978 a CAPES firma o primeiro acordo de cooperação internacional de iniciativa brasileira: o *Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil* (COFECUB), já em uma perspectiva de cooperação bilateral e focado na formação de recursos humanos no exterior. Nessa mesma direção, foram estabelecidos acordos com Portugal (1986), Inglaterra (1988) e Alemanha (1994), todos prevendo a concessão de bolsas de mobilidade acadêmica (Córdova, 1996).

Desde então, a mobilidade acadêmica internacional no país tem sido baseada em acordos de cooperação e convênios interinstitucionais, que através de suas principais agências de fomento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), procedem à abertura de editais e/ou chamadas públicas para concessão de bolsas de estudos no exterior.

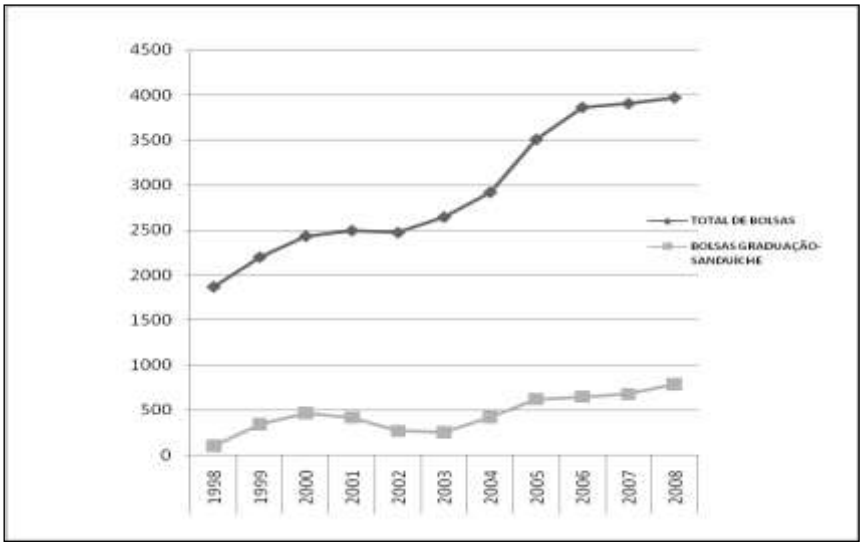
Até a criação do *Ciência sem Fronteiras* a política de mobilidade internacional no país foi direcionada à formação de professores universitários e ao fortalecimento da

[1] O SiSU é o sistema eletrônico criado pelo Ministério da Educação para gerenciar o processo seletivo para ingresso nas instituições de ensino superior que aderiram ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) a partir de 2009. Este sistema integra os dados informados pelos candidatos para o ENEM (dados pessoais e socioeconômicos) e as informações das instituições participantes, processando os resultados (notas obtidas em cada área, classificação por curso, etc).

pós-graduação, colocando a oferta de bolsas para Graduação- Sanduíche sempre aquém das outras modalidades (Canto, 2005).

No gráfico abaixo (Fig. 1), é possível observar a evolução do número de bolsas concedidas para estudos no exterior em um período de dez anos.

Figura 1. Bolsas CAPES Exterior 1998-2008



Fonte: Elaborado pelos autores baseado em GEOCAPES[1]

De acordo com a UNESCO (2009), 21.556 estudantes brasileiros escolheram Estados Unidos, França, Portugal, Alemanha e Reino Unido como país de realização da mobilidade em 2007. Tal dado não tem em consideração os mais de 20.000 brasileiros que, no mesmo período, estudavam no exterior com objetivo de diplomação (sem vínculo a curso e/ou instituição de ensino superior no Brasil). Sendo a América Latina uma das regiões do mundo de maior desigualdade social e o Brasil um dos países desta região com maior concentração de renda em sua população, este cenário já é em si um paradoxo, que evidencia o quanto o fenômeno da mobilidade internacional envolve múltiplos contextos, ainda que em uma mesma realidade social (Casassus, 2007; Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008).

Quanto à presença de estudantes estrangeiros no Brasil, apenas no ano de 2016, 28% dos estrangeiros matriculados eram do continente africano, sendo a Angola o país em maior número de estudantes[2]. Entre os países da América do Sul (tradicionalmente a principal região de origem do estudante estrangeiro no Brasil) apenas a Venezuela não estava entre os 20 países com maior número de estudantes (INEP, 2016).

Com referência a posição do Brasil no cenário internacional, os indicadores tendem a confirmar a condição "periférica" do país em relação a aqueles considerados "mais desenvolvidos". Entre 2010 e 2014 (já no período de vigência do *Ciência sem Fronteiras*), enquanto os Estados Unidos registravam a presença de 907.251 estudantes estrangeiros, no Brasil foram registrados 855 estudantes internacionais (OECD, 2015).

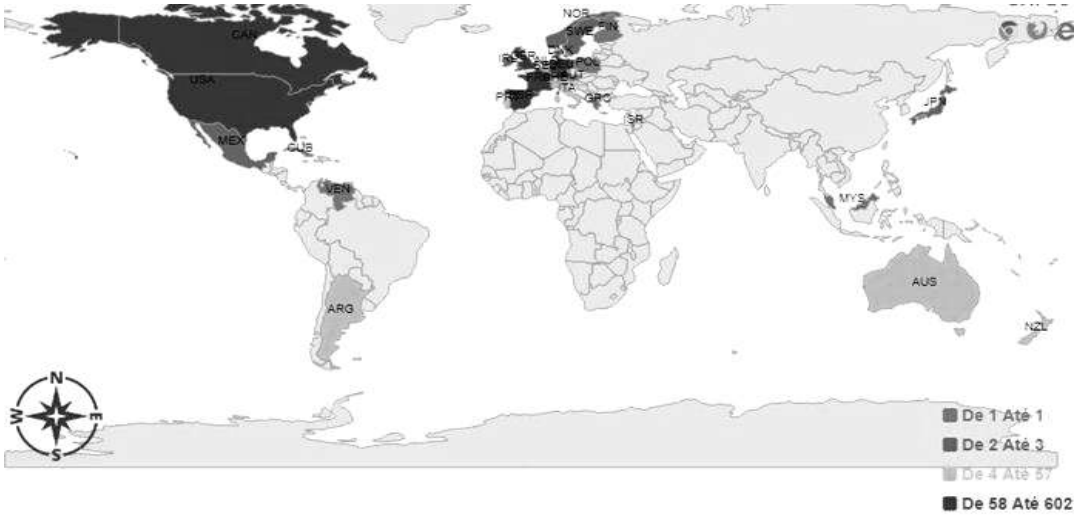
[1] Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES.

[2] Esta realidade é recente se deve especialmente a criação de universidades (UNILA e UNILAB) e programas de mobilidade específicos (PEC-G e PEC-PG) no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Para maior aprofundamento ver: Serra Freire, Varela, Pacheco, & Galvão-Baptista (Orgs.) (2017).

Dados desse mesmo estudo revelaram que no mesmo período o Brasil enviou 40.891 estudantes ao exterior, enquanto os Estados Unidos registraram 67.665 estudantes fora do país. A aproximação entre estes números não significa uma semelhança de realidades, mas que políticas de mobilidade se baseiam em contextos e estratégias diferentes. Em alguns países pode se basear em uma necessidade de "melhor" formação acadêmica ou de novas oportunidades de qualificação; em outros, no incremento do seu potencial acadêmico-científico, através da presença no estrangeiro, fortalecendo parcerias, melhorando a posição em *rankings* internacionais, não só em número de publicações, mas também em relação à obtenção e registro de patentes (Lima & Maranhão, 2011).

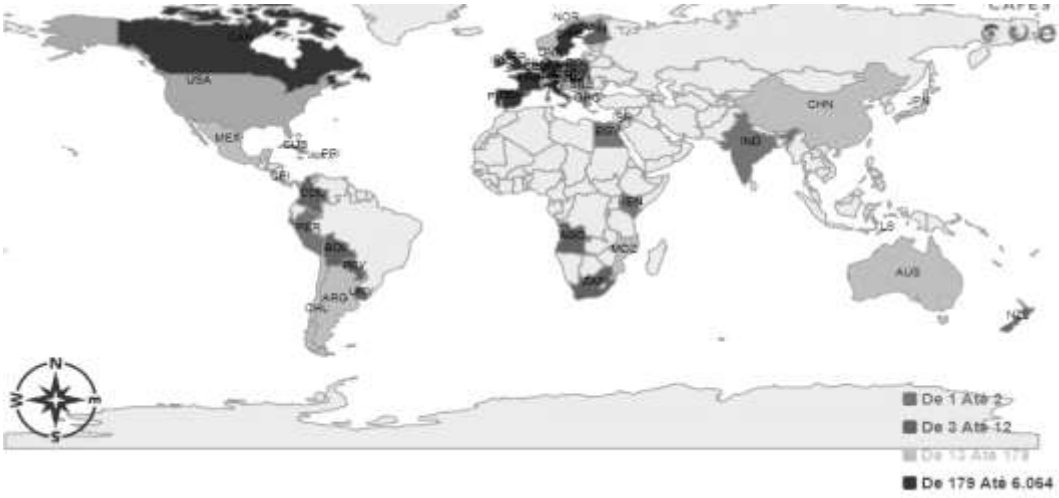
Ao que tudo indica, tem sido relevante o papel da mobilidade de brasileiros no fortalecimento da internacionalização dos países do Hemisfério Norte e em quase 20 anos, as mudanças nesses fluxos têm sido tímidas, tendendo a deslocar-se para outras regiões onde também estão situados países altamente competitivos e plenamente integrados aos "três grandes capitalismos transnacionais" (Santos, 2002). A representação destes fluxos é dada pelo sistema GEOCAPES e está reproduzida nas Figuras 2 e 3.

Figura 2. Bolsas CAPES exterior - 1998



Fonte: Reprodução de GEOCAPES (2016)

Figura 3. Bolsas CAPES exterior - 2016



Fonte: Reprodução de GEOCAPES (2017)

Este panorama tende a evidenciar que a capacidade em "atrair" estudantes tem sido diretamente relacionada ao país ter ou não um sistema de educação superior consolidado, formado por instituições de forte prestígio acadêmico, localizadas em países que detém grande poderio político e econômico. E, não por um acaso, entre os países que detém todas estas características "seis estão localizados no Hemisfério Norte – EUA, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França e Japão;", "seis fazem parte do G7 – Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França e Japão, três são ex-colônias britânicas (EUA, Canadá e Austrália) e duas ainda fazem parte do *British Commonwealth*;". E, além disso: "quatro são anglo-falantes – EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá;". Enfim, "todos eles dispõem de uma política institucionalizada de atração de estudantes e para tanto investem expressivos recursos na divulgação dos respectivos sistemas de educação superior" (Lima & Maranhão, 2011, p.581).

Ciência sem Fronteiras: entre desigualdades, desafios e oportunidades

O programa *Ciência sem Fronteiras* foi criado em 2011, através do Implantado pelo Decreto Presidencial Nº 7.642 e com a intenção de "propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias" (Brasil, 2011).

Em meio ao protagonismo das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação, o programa trouxe em suas diretrizes a internacionalização da educação superior como principal estratégia para o desenvolvimento científico e tecnológico. Daí terem sido eleitas como áreas prioritárias as ciências exatas, tecnologias, engenharias e matemática, em detrimento das ciências sociais e humanas, evidenciando a pertinência do programa à lógica da "economia do conhecimento", na qual se preconiza que uma nação só tem condições de competir economicamente em um patamar de igualdade com os países desenvolvidos se investir em pesquisas no campo da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lima, 2015).

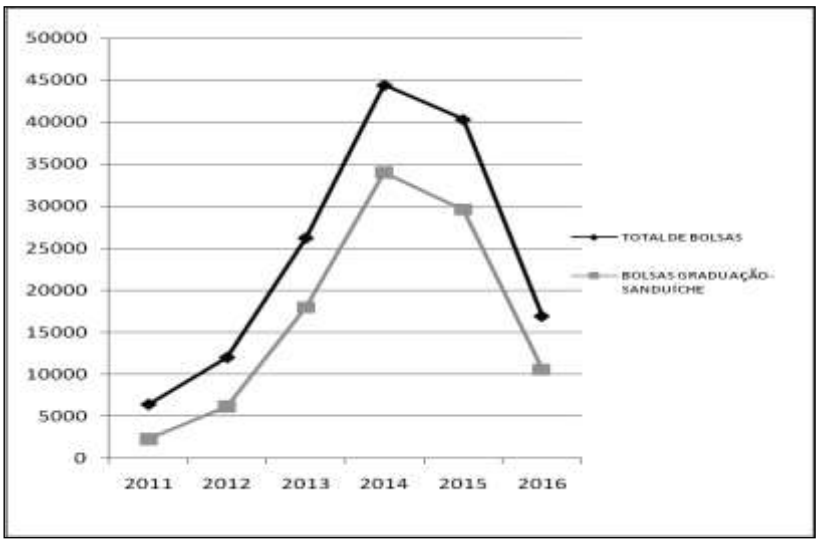
Atualmente sem ofertar bolsas, o programa foi financiado pela CAPES, CNPq e setor privado e, mesmo que tenha tido um considerável impacto para a realidade das universidades brasileiras, sua criação não foi motivada pelo debate da internacionalização, mas sim, no bojo de políticas estratégicas de governo voltadas a expandir e fortalecer a indústria brasileira. Os dados apontam para um investimento de mais de R$13 bilhões entre 2011 e 2016, para o pagamento de 104 mil bolsas e taxas às instituições no exterior. Merece destaque o fato de que aproximadamente R$1 bilhão deste montante tenha sido utilizado para pagamento de cursos de idiomas, realizados pelos bolsistas antes ou durante a mobilidade, já que muitos estudantes brasileiros não tinham proficiência no idioma do país de destino (Marques, 2017).

Avaliação preliminar realizada pelo governo brasileiro identificou que foram 54 países e 2.912 instituições estrangeiras participantes. Os cinco países que mais receberam bolsistas foram Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França e Austrália, o que mantem os Estados Unidos como o principal destino de estudantes brasileiros no exterior. Para Castro & Neto (2012), além dos acordos de cooperação, das motivações culturais e do prestígio das instituições estrangeiras, as facilidades proporcionadas pelas parcerias firmadas entre as próprias instituições também têm interferido na escolha do país. As

cinco áreas de conhecimento com maior número de bolsas foram: Engenharias e áreas Tecnológicas; Biologia, Ciências Biomédicas e Saúde; Indústria Criativa; Computação e Tecnologias da Informação e Produção Agrícola Sustentável. Quanto à distribuição de bolsas por gênero, 56% foram para o gênero masculino e 44% para o gênero feminino (Brasil, 2015a). À primeira vista, este último dado vai de encontro à realidade do ensino superior brasileiro. Isto porque, na última década, de um total de quase 6 milhões de matrículas, 3,4 milhões foram de estudantes do gênero feminino e 2,7 milhões do gênero masculino. Porém, o CsF reflete o perfil das áreas prioritárias do programa. Em 2011, por exemplo, em duas destas grandes áreas, Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, o percentual de bolsistas CNPq do gênero masculino foi de 64% e 66%, respetivamente (Brasil, 2015b).

O gráfico a seguir (Fig.4) demonstra um impacto significativo no número de bolsas de mobilidade internacional no país, principalmente após o programa ter permitido que 79% das bolsas do programa fossem ofertadas para a estudantes de graduação. Só nesta modalidade, o programa elevou o número de bolsas de 1.711 em 2011, para 17.842 em 2014.

Figura 4. Bolsas CAPES 2011-2016



Fonte: Elaborado pelos autores baseado em GEOCAPES

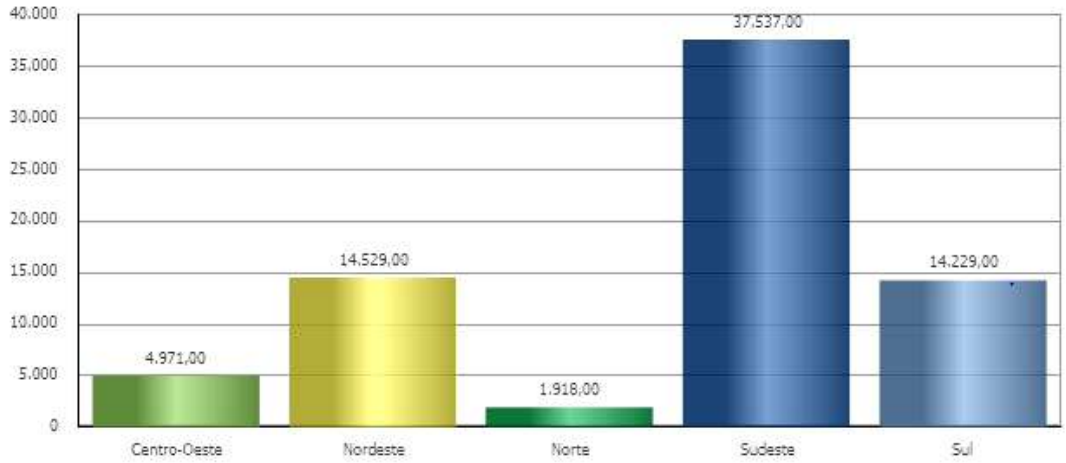
Estar regularmente matriculado em curso relacionado a uma das áreas prioritárias do programa; ter sido classificado no ENEM com, no mínimo, 600 pontos[1]; possuir bom desempenho acadêmico e ter cumprido no mínimo 20% e, no máximo, 90% do currículo, foram os requisitos mínimos para a participação na modalidade Graduação-Sanduíche. Prêmios de natureza acadêmica, participação em projetos de pesquisa e proficiência em idiomas, também quadraram como critérios de desempate dos candidatos.

Centrado na "formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação", estes critérios delinearam um "perfil" preferencial de bolsista e que no Brasil é emblemático: estudante jovem, de cor branca, com origem em escola privada, com excelente desempenho acadêmico, bilíngue, oriundo de família de bom nível socioeconômico e residente de área urbana. Um "perfil" que segue o já tradicionalmente identificado como "perfil de estudante de intercâmbio" (Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008).

[1] A nota mínima estabelecida para aprovação é de 450 pontos nas provas objetivas e 500 pontos na redação.

De certo modo, a distribuição de bolsas no país refletiu os critérios do programa. Se considerarmos, por exemplo, a distribuição de bolsas por região, o Sul e Sudeste concentraram mais de 50% do total (Fig.5).

Figura 5. Bolsas de Graduação-Sanduíche por Região

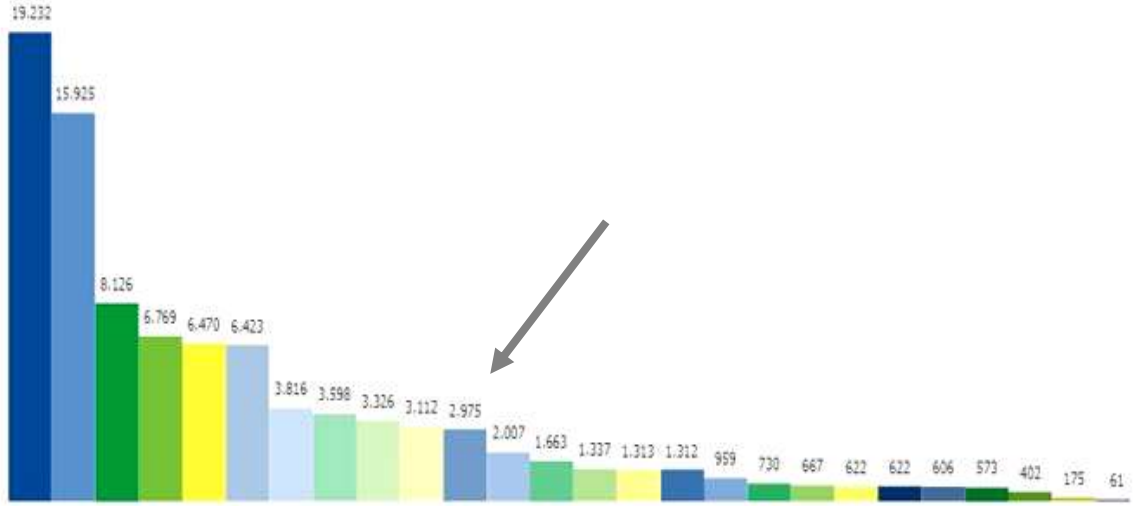


Fonte: Reprodução Painel de Controle CsF (CAPES, 2016)

São Paulo (19.232), Minas Gerais (15.925) e o Rio de Janeiro (8.126) lideraram o *ranking* em número de bolsas, enquanto os estados do Norte, Nordeste e Centro-oeste só apareceram a partir da 8ª posição.

O estado da Bahia ocupou a 11ª posição, com 2.975 bolsas (Fig.6).

Figura 6. Bolsas de Graduação por Estado



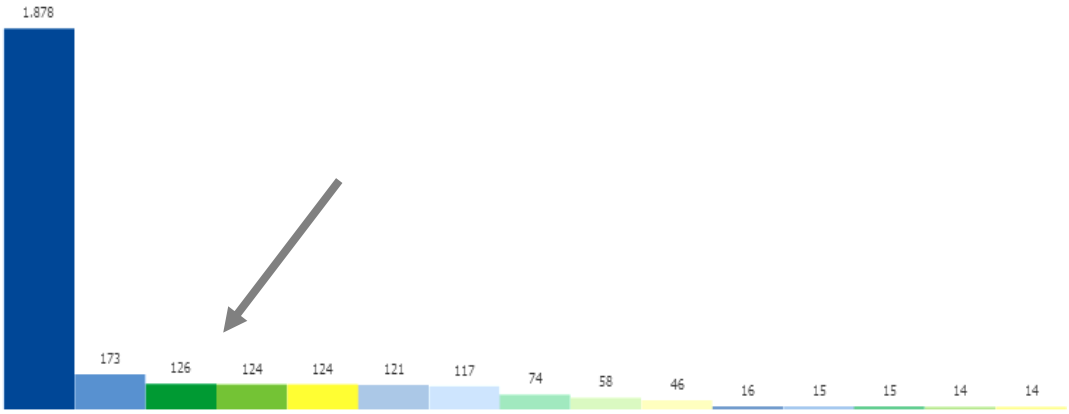
Fonte: Reprodução Painel de Controle CsF (CAPES, 2016)

Quando analisadas as 15 instituições de ensino superior da Bahia que mais enviaram bolsistas ao exterior, a tradicional Universidade Federal da Bahia (UFBA) liderou isolada, com 1.878 bolsas, seguida da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) com 173 bolsas. As primeiras colocadas em número de bolsas também são as primeiras universidades criadas no estado, em 1946 e 1976 respetivamente.

Geograficamente próximas, estão sediadas nas principais cidades do estado: Salvador (capital) e Feira de Santana.

A UFRB foi a 3ª colocada neste indicador com 126 bolsas, 100 homologadas efetivamente na modalidade Graduação-Sanduíche (Fig. 7).

Figura 7. Bolsas de Graduação por Instituição - Bahia



Fonte: Reprodução Painel de Controle CsF (CAPES, 2016)

Situada há 150 km da capital, na região do Recôncavo Baiano, a UFRB possui *campus* em seis cidades da região. Foi a segunda universidade federal criada no estado (quase 60 anos após a instalação da UFBA), fruto da expansão e interiorização do ensino superior promovido pelo REUNI. Na UFRB os principais destinos dos bolsistas foram: Estados Unidos, Itália, França, Canadá, Espanha e Portugal (os dois últimos empatados no quinto lugar). As cinco áreas com maior número de bolsas foram: Biologia, Ciências Biomédicas e Saúde; Engenharias e áreas Tecnológicas; Produção Agrícola Sustentável; Ciências Exatas e da Terra; e, Energias Renováveis.

Em relação à distribuição das bolsas por gênero na UFRB, 58,06% das bolsas foi para pessoas do gênero feminino e 41,93% para o gênero masculino. Reflexo do gênero predominante na área de maior número de bolsas do programa na instituição (Biologia, Ciências Biomédicas e Saúde). Merece destaque o fato de que, até 2016, o programa tenha sido responsável por 80% das bolsas de mobilidade acadêmica internacional implementadas na instituição.

Quanto ao perfil do bolsista na UFRB, 50% foram identificados com idades entre 22 e 24 anos, média geral no ENEM em torno de 650 pontos e a maioria tem origem escolar em escolas privadas. Contudo, análises de ordem socioeconômica revelam que mais de 50% dos bolsistas são oriundos de famílias com renda de *até seis salários mínimos* e da própria região do Recôncavo Baiano. Quanto à etnia, 44% dos estudantes declararam-se *pretos ou pardos*, quando a média de participação destes grupos no ensino superior brasileiro é de 23% (Mcmanus & Nobre, 2017).

Considerações finais

As análises realizadas até o presente momento apontam que os fluxos de mobilidade acadêmica internacional de brasileiros em direção aos países do Norte vêm evidenciar o histórico papel dos países periféricos nos processos de cooperação acadêmica internacional, que continua sendo o de enviar estudantes e profissionais para

formação e qualificação em instituições de referência, para que no retorno ao país possam atuar a favor do desenvolvimento tecnológico e da maior inserção deste no cenário da competitividade internacional. Nesse sentido, este panorama sugere a necessidade de países latino-americanos e africanos unirem esforços para que, em conjunto, promovam uma maior integração educacional dos países no âmbito Sul-Sul.

No Brasil, as significativas diferenças na concessão de bolsas do programa que vimos reproduzidas em escalas regional, estadual e municipal, não devem ser compreendidas apenas em razão das regiões Sul e Sudeste concentrarem o maior número de instituições/matrículas de ensino superior – o que já representa em si a desigualdade no acesso ao ensino superior do país. É preciso ter em consideração que há indicadores sociais do Norte e Nordeste que apontam para a precariedade do acesso e permanência na escola básica, enquanto os melhores índices de desenvolvimento humano (IDH)[1] são identificados nas regiões Sul e Sudeste. Estas destoantes realidades estão inerentemente relacionadas às desigualdades socioeconômicas presentes no país (Schwartzman, 2006).

Para além do debate em torno da magnitude do programa, da conjuntura de sua implantação, dos entraves ao longo de sua operacionalização e das dificuldades de avaliação dos seus impactos (inclusive pelo próprio governo), é preciso ter em mente que desigualdades educacionais "são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida" e sendo assim, as políticas educativas devem contrariar o "círculo vicioso" que aí se instala e não tornar-se um vetor favorável à manutenção das desigualdades (Schwartzman, 2006, p. 10)

Contudo, mesmo diante deste cenário de desigualdades, constata-se que políticas de expansão, democratização e internacionalização podem ter *efeitos estratégicos* para estudantes e instituições. No caso do *Ciência sem Fronteiras*, tornou-se a única possibilidade para jovens universitários "conhecerem outro país" e "estudarem no exterior." A condição da UFRB reflete a sua realidade, de universidade jovem, em processo de consolidação, incipiente em sua política de internacionalização, mas que tem na sua Missão Institucional o papel de atuar em prol da inserção de sujeitos das comunidades locais no ensino superior, após uma longa história de dificuldades de acesso à educação destas populações. Nesse sentido, ao aderir ao *Ciência sem Fronteiras* como uma universidade "do interior", predominantemente ocupada por estudantes pretos e pardos, oriundos da escola pública, a UFRB vem comprovar a importância da educação e da universidade para as necessárias e urgentes mudanças das dinâmicas políticas e econômicas instaladas atualmente no país.

Referências Bibliográficas

Araújo, E. (2004). *A mobilidade como objeto sociológico*. *Actas do Encontro em Sociologia* (2 vol.). Braga: DS/CICS-Universidade do Minho. Recuperado de http://hdl.handle.net/1822/3913.

Brasil (2011). Decreto Presidencial nº. 7642. *Institui o Programa Ciências sem Fronteiras*. Diário Oficial da União, Brasília: DF.

[1] Índice que mede a qualidade de vida de um determinado local através da média obtida em três aspectos: renda nacional bruta *per capita*; grau de escolaridade e expectativa de vida da população. Esse modelo e dados são divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Brasil (2015a). *Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras*. Senado Federal, Secretaria de Transparência. Serviço de Pesquisa DataSenado: Brasília, DF.

Brasil (2015b). *Maioria é feminina no ingresso e conclusão nas universidades.* Portal de Notícias. Ministério da Educação: Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21140-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades.

Canto, I. (2005). O Brasil e a evolução da colaboração científica internacional. In C. Saraiva (Org.), *O crescimento das relações internacionais no Brasil* (pp. 173-194). Brasília: Teixeira Gráfica e Editora Lda.

Canto, I, & Hannah, J. (2001). A partnership of equals? Academic collaboration between the United Kingdom and Brazil. *Journal of Studies in International Education, 5*(1), 26-41. https://doi.org/10.1177/102831530151003.

CAPES (2016). Painel de controle do programa. Recuperado de http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle

Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. UNESCO: Brasília, DF.

Castro, A. A., & Neto, A. C. (2012). O ensino superior: A mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação, 21*, 69-96. https://doi.org/10.24140.

Córdova, R. A. (1996). A brisa dos anos cinquenta: A origem da CAPES. *Infocapes. Boletim informativo, 2*(4), 9-20.

García, M. G. (2009). Uma reflexão com vistas à Conferência Mundial da Educação Superior (Paris, 2009). In *Boletín IESALC UNESCO, 191*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro191/noticia1completaportugues.html

GEOCAPES. (2016). *Distribuição de bolsistas CAPES no exterior Bolsas-1998*. Sistema de Informações Georreferenciadas. Recuperado de https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/

GEOCAPES. (2017). *Distribuição de bolsistas CAPES no exterior Bolsas-2016*. Sistema de Informações Georreferenciadas. Recuperado de https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/

INEP (2016). *Censo da educação superior. Notas estatísticas*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf

Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez

Lima, L. C. (2015). "A melhor ciência": O académico-empreendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. In A. Catani & J. F. de Oliveira (Orgs), *Educação superior e produção de conhecimento: Utilitarismo, internacionalização e novo contrato social* (pp. 11-34). Campinas: Mercado de Letras.

Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. A. (2011). O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da*

Educação Superior, *14*(3), 583-610. https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300004

Marques, F. (2017), Experiência encerrada. *Revista Pesquisa Fapesb*, *256*, 20-29. Recuperado de http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/06/020_financiamento_256-1.pdf

Mcmanus, C., & Nobre, C. A. (2017). Brazilian scientific mobility program - Science Without Borders - Preliminary results and perspectives. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, *89*(1), 773-786. https://doi.org/10.1590/0001-3765201720160829.

Nogueira, M. A., Aguiar, A. M. S., & Ramos, V. C. C. (2008). Fronteiras desafiadas: A internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, *29*(103), 355-376. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200004.

OECD (2015). *Education at a glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2015-en.

Santos, B. S. (2002*)*. Os processos da globalização. *Eurozine-Revista Crítica de Ciência Sociais*. Recuperado de https://www.eurozine.com/os-processos-da-globalizacao.

Schwartzman, S. (2009). Nacionalismo versus internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. In S. Aupetit & E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 63-73). México, D. F.: IESALC / CINVESTAV / IRD. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186433s.pdf.

Schwartzman, S. (2006). Educação e pobreza no Brasil. *Cadernos Adenauer*, *VII*(2), 9-38. Recuperado de https://archive.org/details/EducacoEPobrezaNoBrasil.

Serra Freire, J. C., Varela, B. L., Pacheco, J. A., & Galvão-Baptista, M. (Orgs.). (2017). *Educação superior, desenvolvimento e cooperação Sul-Sul*. Belém: UFPA / Praia: Edições Uni-CV.

Teis, D. T, & Teis, M. A. (2006). *A abordagem qualitativa: A leitura no campo de pesquisa*. *BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, *1*, 1-8. Recuperado de http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf.

UNESCO (2006). *Compendio mundial de la educación 2006: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148169.

UNESCO (2009). *Global education digest 2009: Comparing education statistics across the world*. Montreal: The UNESCO Institute for Statistics. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183249.

Zamberlam, J., Corso, G., Bocchi, L., Filippin, J., & Külkamp, W. (2009). *Estudantes internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior*. Porto Alegre: Solidus.

Relato da Mobilidade Estudantil no Curso de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Nathália Inácio de Souza
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
nathaliainaciodesouza96@gmail.com
Marcio da Costa Berbat
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
marcioberbat@yahoo.com.br

Este relato de intercâmbio ou mobilidade estudantil é uma oportunidade única no âmbito acadêmico e profissional, com objetivo especial de nos permitir conhecer uma realidade que está fora do nosso cotidiano, mergulhando no conhecimento de outras culturas, e como outras pessoas realizam a mesma prática que estudamos e vivemos o cotidiano da vida. Mas o crescimento não para por aí. Viver em outro país permite-nos experimentar a vida em outra dimensão, encontrar saberes para além dos livros e das teses, conhecer pessoas, descobrir sobre outros e também sobre nós mesmos. Saudade, medo, dúvidas e incertezas são sentimentos que certamente nos encontram nessa jornada. Mas, em resposta a eles, cresce a coragem, a responsabilidade, a autonomia e a segurança que somente a saída da zona de conforto pode proporcionar. No retorno, o mundo já está sendo visto através dos olhos de uma pessoa diferente da que partiu. Embora não se saiba definir exatamente o momento em que a mudança aconteceu, facilmente encontramos tudo o que há de novo. De cada pessoa que cruza o nosso caminho, de todos os professores, de cada cidade, dos hábitos e costumes daquela cultura, fica um pouco em nós. Certamente voltamos com muito mais do que fomos, não só nas malas, mas, principalmente no coração. Em síntese, apresentamos no texto narrativas formativas da convivência no Porto como um lugar onde se pode viver tranquilamente, conhecer a cidade com calma, de múltiplas culturas com estudantes e professores e em cada esquina descobrir uma nova razão para se encantar. A beleza mora em cada parte, a cultura nos acolhe e nos faz sentir em casa. Ao retornar, uma parte do nosso coração inevitavelmente fica por lá. É quase impossível viver a experiência do intercâmbio sem diretamente associá-la ao carinho e amor que a cidade do Porto nos desperta. Porque o Porto não é um lugar, é um sentimento, influenciando a nossa formação pedagógica e humana da licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: mobilidade estudantil; narrativas formativas; culturas.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo apresentar a experiência de Mobilidade Estudantil vivenciada por uma aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil, no curso de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal, abordando a importância da mobilidade na formação acadêmica, profissional e pessoal.

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) está localizada no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro. É uma Universidade pública e gratuita e que, embora esteja fixado em uma região nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, recebe alunos de todo o estado, incluindo outras cidades, periferias, comunidades carentes e Baixada Fluminense. Considerando o contexto dos alunos que frequentam o curso de Pedagogia na UNIRIO, as discussões em sala de aula quase sempre possuem um forte apelo a temáticas sociais, políticas e econômicas, com fortes questionamentos e reivindicações para uma educação pública com maiores recursos e melhor estrutura para os estudantes.

Dessa forma, essa reflexão parte, em primeiro lugar, do olhar da estudante, enquanto estudante de Pedagogia, dos impactos culturais e educacionais - compreendendo a educação em seus aspectos formais e não formais - que a experiência de mobilidade estudantil pode propiciar ao educador em formação. Destacam-se, nesse trabalho, aspectos como currículo, estrutura, avaliação, vivência em contextos educativos e as contribuições do intercâmbio a nível pessoal.

Como os cursos de Pedagogia e Ciências da Educação dialogam e se complementam

Considerando que Pedagogia e Ciências da Educação são cursos distintos e com áreas de atuação um pouco diferentes em seus contextos, alguns aspectos abordados em Portugal não são vistos com o mesmo aprofundamento no Brasil, e vice-versa. Em outros casos, o mesmo assunto pode ser estudado através de olhares diferenciados, sob a influência da cultura e pelo modo particular como cada grupo social percebe os acontecimentos e os fenômenos sociais.

Ao tratar de temas relacionados à Educação, o contexto sociocultural sempre tem um grande impacto. Desse modo, é possível perceber que os mesmos temas são analisados sob óticas distintas em cada lugar. Um exemplo disso é a Educação de Jovens e Adultos, cujas discussões no Brasil tem se voltado com grande ênfase para a alfabetização de jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade prevista. Em Portugal, por outro lado, a partir da experiência da estudante, o enfoque está sobre a profissionalização e/ou a formação continuada de jovens e adultos, e não tanto à alfabetização e o letramento.

Esse é um dos exemplos chave para perceber como a educação se adequa à demanda de cada sociedade e conduz a uma percepção muito mais ampla de mundo e culturas, uma vez que se percebe a necessidade de adaptar nosso olhar à realidades outras.

Experiência na Universidade: Impactos culturais

Dentro do espaço da Universidade estrangeira, algumas diferenças foram de maior destaque e outras propiciaram um melhor acolhimento durante a adaptação ao novo contexto educativo.

Em primeiro lugar, a organização dos ambientes observada durante a mobilidade, com a disposição das mesas em semicírculo, contribuía de forma significativa nas discussões recorrentes ao longo das aulas. Essa forma de organização espacial é, quase sempre, solicitada nas salas de aula dos cursos de Ciências Humanas no Brasil, no entanto, grande parte das universidades - incluindo a universidade de origem da estudante - segue com o modelo tradicional de organização, com carteiras individuais e dispostas em fila. Para romper com esse padrão tradicional de sala de aula e propiciar

aulas mais dialógicas, muitos professores escolhem que suas turmas se organizem em círculos.

Ainda falando sobre os impactos da infraestrutura da universidade sobre a adaptação da estudante, destaca-se o grande número de bibliotecas e salas de estudo, não só nas faculdades, mas também pela cidade, nos parques, e etc. Esses ambientes, em geral, funcionavam com bons materiais, em horários extensos, condições para uso do computador e possível acesso à internet, e de forma muito segura. Esses aspectos, embora possam ser vistos como detalhes ou pormenores - já que, de fato, é possível estudar também em casa - foram de grande importância ao longo desse percurso.

A sensação de acolhimento e reconhecimento da educação, através do investimento em espaços destinados exclusivamente a esse fim, nos conduz à percepção do lugar que a educação ocupa naquela sociedade.

> A efetividade de um projeto de intercâmbio significa mais que a adaptação ao currículo da instituição hospedeira. Ter comportamento efetivo em um intercâmbio é simplesmente viver feliz e confortável e ter sucesso acadêmico em uma nova forma de cultura. Simples o bastante - desde que as competências que levem à efetividade e ao sucesso fluam, não somente do lado dos estudantes, mas de todos os envolvidos no processo (Neves & Norte, 2011, pp. 4-5).

Quanto aos aspectos propriamente acadêmicos, destaca-se, primeiramente, o uso de métodos diversificados e flexíveis para a avaliação dos estudantes estrangeiros. Esse fator é muito interessante de ser observado, uma vez que se compreende as especificidades de cada aluno e a possível necessidade de um tempo diferenciado para a adaptação ao novo contexto. Embora não se trate de uma postura adotada por todo o corpo docente que recebe alunos de outros países, é adotada por muitos, através de prazos maiores, ou a possibilidade de escolha de trabalhos em detrimento dos exames.

Cabe ressaltar que essa flexibilidade não modifica o potencial avaliativo para o estudante em mobilidade, mas permite que, dentro de suas preferências, ele possa escolher a forma em que se sente mais confortável para ser avaliado, tornando essa avaliação muito mais coerente com os princípios educativos.

> A mobilidade de estudantes entre instituições de diferentes nacionalidades é um aspecto da internacionalização crescente entre os países de todo tipo de relação e de populações. Os deslocamentos dos estudantes por meio das regiões e países são, em parte, um meio para que os jovens possam mostrar sua consciência crescente do mundo, assim como seu interesse em se preparar para viver em um mundo independente (Unesco, 1998, p. 67).

Estágio de observação-participação na Associação Maternura

Durante o período de mobilidade, a estudante pôde realizar um estágio de observação-participação na Associação Maternura, localizada em Aveiro. O estágio se constituiu como a oportunidade de conhecer uma instituição que trabalha a partir dos ideais do Movimento da Escola Moderna, contribuindo com o trabalho realizado pelas educadoras e ajudando a formar um grupo de estudos na associação. A instituição tem como finalidade criar uma rede de suporte e proteção para a infância enquanto fase inicial da vida, desde a gestação, passando pelo nascimento até a idade escolar, compreendendo esses bebês e crianças como seres humanos íntegros.

Participar do dia-a-dia da instituição permitiu viver a experiência da mobilidade de forma mais significativa, uma vez que foi possível conhecer, na prática, uma das múltiplas realidades educativas presentes em Portugal. Além disso, foi essa experiência que possibilitou um contato mais pessoal com as crianças e permitiram conversas, trocas e aprendizagens para muito além da teoria. Muito importante foi, também, a possibilidade de troca e partilha com as educadoras da Maternura e a criação de um grupo de estudos, intitulado Rabo do Gato, onde se falava sobre o cotidiano dentro da instituição, com seus desafios e possibilidades.

Pensar, conhecer e compreender a docência em outras realidades culturais através da prática é de grande importância para a formação do professor. A teoria certamente ensina, mas a oportunidade de viver, de forma participativa, o cotidiano, certamente imprime um registro mais concreto. Através da realização deste estágio, foi possível consolidar uma gama de aprendizagens formais e não-formais que se estabeleceram através das leituras, dos olhares, dos diálogos, das trocas e, sobretudo, dos momentos partilhados inter-culturalmente.

Essa experiência propiciou a percepção, através da prática, da infância como uma construção social e cultural, e não como uma entidade única. As infâncias são múltiplas, e podem ser vividas de formas muito diferentes mesmo dentro de uma só cidade. Realidades geográficas diferentes permitem que isso seja visto de forma mais clara, mas desperta a sensibilidade para perceber essas particularidades dentro de contextos menores.

Contribuições do Intercâmbio

Experiências em realidades diferentes ajudam a pensar sobre o cotidiano e refletir sobre a realidade, conduzindo a uma visão de mundo muito mais ampla e questionadora diante dos acontecimentos sociais. Na formação de professores, a possibilidade de vivenciar modelos educativos diferentes tem um impacto significativo, uma vez que desperta novos interesses, expande os vínculos acadêmicos e amplia os modos de perceber a educação e a prática pedagógica.

Viver em outro país permite experimentar a vida em outra dimensão, encontrar saberes para além dos livros e das teses, conhecer pessoas, descobrir sobre outros e também sobre quem se é. Saudade, medo, dúvidas e incertezas são sentimentos que certamente batem à porta. Mas, em resposta a eles, cresce a coragem, a responsabilidade, a autonomia e a segurança que somente a saída da zona de conforto pode proporcionar.

No retorno, o mundo já está sendo visto através dos olhos de uma pessoa diferente da que partiu. Embora não se saiba definir exatamente o momento em que a mudança aconteceu, facilmente se encontra tudo o que há de novo e a bagagem emocional voltam muito mais cheia na viagem de retorno.

Referências bibliográficas

Das Neves, A. M. C., & Norte, A. L. (2011). *Internacionalização e mobilidade acadêmica: Princípios e ações para o sucesso de uma parceria de intercâmbio acadêmico*. Recuperado de www.ufsc.br.

Teodoro, F. S. (2012). *A contribuição do intercâmbio acadêmico na formação dos estudantes de graduação em Administração na UFSC*. Universidade Federal de

Santa Catarina. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/166395.

Unesco (1998). *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: Tendências da Educação Superior para o século XXI*. Paris: Unesco/Crub.

INVESTIGAR COM CRIANÇAS E JOVENS

Pesquisa com crianças no contexto escolar: A entrada no campo e os primeiros desafios

Denise da Silva Maia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
denise.maia@acad.pucrs.br
Marlene Rozek
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
marlene.rozek@pucrs.br

Considerar as crianças como atores sociais e sujeitos competentes implica definir como fundamental sua participação na pesquisa científica que objetiva compreender as suas experiências e formas de ver o mundo. Implica também que é preciso estudar as crianças reais, em seus contextos de vida, uma vez que, como agentes sociais ativos e criativos, as crianças não são meras consumidoras da cultura dos adultos, mas influenciam e são influenciadas pela sociedade em que se inserem. Significa ainda assumir a posição de que as crianças não se limitam a reproduzir a sociedade adulta, mas selecionam e se apropriam criativamente de elementos que a compõem, pois se esforçam para interpretar e dar sentido à sua cultura e participarem dela; ao fazê-lo, produzem as culturas de pares de maneira coletiva. Essa situação coloca aos investigadores alguns desafios singulares. O primeiro deles diz respeito a abandonar uma visão centrada no ponto de vista do adulto e tomar efetivamente em conta os pontos de vista das crianças, reconhecendo e acessando as culturas por elas produzidas, as culturas das infâncias. Como garantir esse deslocamento do olhar e da escuta? Disso decorrem os dilemas metodológicos: quais estratégias utilizar? Quais adaptações são necessárias? Outras questões importantes se referem a entrada no campo: como se aproximar e ser aceito pelas crianças? Como negociar eticamente a sua participação na pesquisa? Serão apresentadas algumas situações vividas no contexto de uma pesquisa em andamento, como a necessidade de interagir com as crianças em momentos da rotina nos quais os adultos da escola não costumam fazê-lo, como o recreio e, ao mesmo tempo, evitar que os mesmos se sentissem ameaçados pela mudança, preservando assim os vínculos de confiança com a pesquisadora. Ou ainda, ao lidar com os procedimentos de autorização para a participação das crianças na investigação, o receio de que a assinatura do consentimento implicaria custos financeiros para a família. Na presente comunicação, pretendemos refletir sobre tais questões, a partir de autores que tematizam a pesquisa com crianças e oferecem recursos que possibilitam construir respostas às demandas da prática.

Palavras-chave: pesquisa com crianças; contexto escolar; metodologia

Introdução

Abordar a temática das infâncias implica, necessariamente, adentrar o território das duas instituições fundamentais para as crianças: a família e a escola. Considerando que cotidianamente as crianças transitam, concreta e simbolicamente, entre esses dois territórios e participam das relações estabelecidas entre essas agências, estando sujeitas a

seus efeitos, é relevante conhecer **seu** ponto de vista sobre família, escola e as relações entre ambas. Tal opção é consequência de considerarmos as crianças, de acordo com Sarmento e Pinto (1997, p. 6), "atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos", o que também implica o reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica.

Contudo, durante o levantamento de estudos já produzidos no Brasil, constatamos que é bastante incomum que as crianças sejam ouvidas sobre tais temas. Essa ausência pareceu-nos bastante significativa, uma vez que a relação família-escola só se estabelece pela existência das crianças e por seu ingresso na condição de aluno. Ou seja, omite-se que a relação se estabelece sobre três polos – família-criança-escola–, sendo a criança o elo entre as duas instituições, o sujeito que transita, como já dissemos, cotidianamente entre ambas e participa de forma ativa nessas relações.

Tomar as crianças como atores sociais e sujeitos competentes implica definir como fundamental sua participação na pesquisa científica que objetiva compreender as suas experiências e formas de ver o mundo (Soares, Sarmento & Tomás, 2005; Rego, 2013). Implica também que é preciso estudar as crianças reais, em seus contextos de vida, uma vez que, como agentes sociais ativos e criativos, as crianças não são meras consumidoras da cultura dos adultos, mas influenciam e são influenciadas pela sociedade em que se inserem. Significa ainda assumir a posição de que as crianças não se limitam a reproduzir a sociedade adulta, mas selecionam e se apropriam criativamente de elementos que a compõem, pois se esforçam para interpretar e dar sentido à sua cultura e participarem dela; ao fazê-lo, produzem as culturas de pares de maneira coletiva (Corsaro, 2011).

Essa situação coloca aos investigadores alguns desafios singulares. O primeiro deles diz respeito a abandonar uma visão centrada no ponto de vista do adulto e tomar efetivamente em conta os pontos de vista das crianças, reconhecendo e acessando as culturas por elas produzidas, as culturas das infâncias. Como garantir esse deslocamento do olhar e da escuta? Disso decorrem os dilemas metodológicos: quais estratégias utilizar? Quais adaptações são necessárias? Outras questões importantes se referem a entrada no campo: como se aproximar e ser aceito pelas crianças? Como negociar eticamente a sua participação na pesquisa? Serão apresentadas algumas situações vividas no contexto de pesquisa, que materializam esses desafios, bem como as reflexões que suscitaram, a partir da articulação com autores que tematizam a pesquisa com crianças e oferecem recursos que possibilitam construir respostas às demandas da prática.

Método

A investigação em tela foi realizada para o Doutoramento em Educação de uma das autoras, cujo título é **Família e escola: o que as crianças dos Anos Iniciais têm a dizer?**

Fizeram parte da construção de dados duas turmas de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, uma delas pertencente a uma escola pública estadual e a outra, uma escola privada. A turma da escola pública tinha 24 crianças e a da escola privada, 23. Saramago (2001) referenda a eleição da escola como lugar privilegiado para a observação de grupos de crianças, em razão de não ser apenas uma instituição de socialização para a infância, mas também um importante contexto de convivência e interação. Além disso, também possibilita encontrar um número significativo de crianças no mesmo local, organizadas em grupos segundo a idade e o

nível de ensino. Foram escolhidas duas escolas para poder acessar mais facilmente um maior número de crianças, bem como possibilitar a emergência das "várias infâncias dentro da infância" (Sarmento & Pinto, 1997), ou seja, capturar as desigualdades decorrentes da condição social, gênero, etnia, etc.

Em relação à faixa etária, apoiamo-nos em Alderson (2005), que considera que crianças pequenas não só são capazes de trabalhar com assuntos complexos, como tendem a fazê-lo com mais liberdade do que os adultos, que podem se sentir ameaçados pelas pesquisas. Saramago (2001) também destaca que as crianças no início da escolarização formal contam com formas mais amplas de comunicação para expressar suas percepções de mundo, se comparadas às crianças da Educação Infantil. Da mesma forma, a organização escolar em geral encontrada nos primeiros anos, com a presença de uma professora de referência e a permanência das crianças por mais tempo em um determinado espaço, é considerada facilitadora para o trabalho de campo do pesquisador.

Foram realizadas observações participantes, desenhos (com os respectivos relatos dos autores), grupos focais e escrita sobre papeis/funções na família, estratégias que detalharemos a seguir.

Desafios

Ao assumir uma postura que se propõe a abandonar uma visão centrada no ponto de vista do adulto para, em contrapartida, tomar efetivamente em conta os pontos de vista das crianças, os investigadores que realizam pesquisa com crianças se deparam com desafios específicos. Destacaremos alguns deles, pela relevância que apresentaram em nossa prática.

Como garantir o deslocamento do olhar e da escuta?

Entendemos que o enfrentamento a esse desafio passou por duas vias: a metodológica e a ética. Como já referido, a escolha metodológica orientou-se para a pesquisa qualitativa e as metodologias participativas, que atribuem às crianças a condição de sujeitos, e propõem formas colaborativas de construção do conhecimento, possibilitando, assim, capturar a pluralidade de suas vozes. Para Flick (2009, p. 8), as abordagens qualitativas se caracterizam por serem aquelas que buscam

> esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais.

Sarmento e Pinto (1997) apontam como formas produtivas de coleta de dados os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento de artefatos e produções culturais da infância, a análise de conteúdo de textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais (como questionários, por exemplo) às linguagens e iconografia das crianças. Sublinham que, para além da técnica, o princípio metodológico central é que o investigador não projete o seu olhar sobre as crianças, tornando-se capaz de sair da sua condição de adulto para percebê-las, ouvi-las e olhá-las.

Corsaro (2011), de maneira convergente, propõe como método adequado de captação dos pontos de vista infantis as entrevistas, individuais ou em grupo, as

observações prolongadas e intensivas, e o uso de desenhos, associados ou não a histórias. Apoiando-se em princípios da etnografia, tais estratégias possibilitariam ao pesquisador apreender as culturas infantis, criar formas de aproximação com as crianças e descentrar as análises do olhar adultocêntrico (Delgado & Müller, 2005).

Elegemos as ferramentas da observação participante, dos desenhos, e dos grupos focais, acima descritas, por nos parecerem abertas. Por um lado, isso intensificou o desafio de lidar com o inesperado, com os diferentes tempos e ritmos das crianças, com o maior ou menor interesse despertado por cada proposta, etc. Contudo, acreditamos que tais deslocamentos e surpresas nos possibilitaram estar mais perto das crianças e do objetivo de tê-las como "parceiras na investigação" (Soares et al., 2005). As crianças abriram (e fecharam, quando assim entenderam) "janelas" à investigadora adulta, que possibilitaram vislumbrar aspectos do seu cotidiano e dos significados por elas atribuídos.

Ao lado do cuidado com a diversidade metodológica, destacamos também a questão da postura ética do pesquisador como um elemento fundamental. Como sublinham Graue e Walsh (2003, p. 77), "um investigador humilde que respeite as crianças que o recebem como uma pessoa inteligente, sensível e desejosa de ter uma vida confortável terá um comportamento ético em relação a elas". Isso significa assumir que se é um intruso e que é necessário, durante toda a pesquisa, pedir permissão para estar ali, bem como entender que se é aceito sempre parcialmente e que é preciso "aprender a viver com a realidade de que será sempre um estranho naquele mundo e de que é assim que deve ser" (Graue & Walsh, 2003, p. 77), por mais frustrante que isso seja em alguns momentos.

Que estratégias utilizar? Que adaptações são necessárias?

As observações tiveram duração variável, mas nunca menos de uma hora e trinta minutos, e ocorreram, em média, duas vezes por semana em cada escola, no período de agosto a novembro de 2017. Em cada sala de aula, havia ao menos uma cadeira extra, que era ocupada pela pesquisadora durante sua permanência. A cada visita, a investigadora procurava variar a sua posição na sala de aula, buscando, contudo, não atrapalhar o andamento das atividades. Quando as observações ocorreram no pátio do recreio ou em outros locais da escola, a pesquisadora procurou estar o mais próxima possível das crianças. Foram tomadas notas durante as observações, que eram posteriormente desenvolvidas e complementadas no diário de campo.

Os desenhos foram realizados no primeiro momento de sessões coletivas, sendo seguidos pelos grupos focais. Para tal, as turmas foram subdivididas em dois grupos, em função do grande número de participantes. Foram usados apenas papel branco e lápis preto. Inicialmente, foi solicitado às crianças que desenhassem sobre o tema em foco, sendo-lhes pedido que considerassem a investigadora como alguém vindo de uma realidade muito diferente ("de um outro planeta"), a quem explicariam o que é família e o que é escola. Para a temática da relação família-escola, optamos por solicitar o desenho a partir de duas vinhetas, elaboradas pela pesquisadora e contadas, uma de cada vez, às crianças. Cada uma das pequenas histórias abordava uma situação de encontro entre pais e professora, um por solicitação da família e o outro por demanda da escola (fig. 1). Assim, foram produzidos dois desenhos, que representavam o desfecho das situações propostas pelas vinhetas. Além dos desenhos, em todas as situações foi solicitado a cada criança que relatasse oralmente ou escrevesse um pequeno texto, frases ou palavras que, de algum modo, auxiliem a compreender sua representação (Saramago, 2001). Quando a

criança optou por falar, a pesquisadora fez o registro escrito desta fala no verso da folha do desenho.

Figura 1. História referente à relação família-escola

História 1 Adriana tem 6 anos. Ela está no 1º ano e vai à escola todos os dias. Hoje, antes de sair de casa, a mãe pediu sua agenda e disse que iria escrever um bilhete para a professora. Adriana perguntou por que, e sua mãe disse que ela e o pai de Adriana querem conversar com a professora. O que Adriana pensou? O que você acha que aconteceu depois? Conte o final da história.

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Na sequência dos desenhos, foram realizados grupos focais sobre os mesmos três temas: família, escola e relação família-escola. Na maioria das vezes, as turmas foram divididas em dois subgrupos, de forma a facilitar a operacionalização dos mesmos. Com as crianças, usamos a denominação *rodas de conversa* para nos referirmos a esses encontros, realizados no espaço escolar, mas em ambiente distinto da sala de aula, e previamente acordado com a professora, de forma que garantisse as condições adequadas: espaço para todos os participantes, privacidade, menores níveis possíveis de ruído e de fatores de distração. Enquanto uma parte da turma se dirigia a esse outro espaço, acompanhada pela pesquisadora e por uma pessoa da escola, as demais crianças permaneciam na sala, trabalhando com a professora. Os grupos foram gravados em áudio e iniciaram com a apresentação às crianças de fotos, obtidas na internet e impressas em papel, que procuraram contemplar a diversidade de configurações de família e escola, respectivamente (fig. 2 e 3).

Figura 2. Mosaico de fotos utilizadas (família)

Fonte: Imagens Google

Figura 3. Mosaico de fotos utilizadas (escola)

Fonte: Imagens Google

Após o término dos grupos, verificamos que os papeis e funções familiares, uma das questões da pesquisa, não havia sido desenvolvida de forma significativa em nenhuma das abordagens metodológicas adotadas. Após conversar sobre o assunto com as professoras e discutir alternativas, propusemos às crianças um instrumento específico, no qual se perguntava diretamente o que cada um faz na família. As crianças receberam uma folha impressa, com os integrantes da família (levantados a partir das estratégias já descritas): mãe, pai, filho/a(s), irmã/o(s), avó, avô, tios, primos e bichos de estimação. Ao lado de cada um, havia espaço para que a criança respondesse. No caso das crianças ainda não alfabetizadas, ou que expressaram o desejo de não escrever, a pesquisadora ou a professora o faria. Na escola privada, todas as crianças escreveram; na pública, aproximadamente 80% pediram ajuda.

Sintetizando, ocorreram as seguintes adaptações quanto à técnica dos grupos focais:

a) realizados de forma subsequente aos desenhos, com o mesmo tema a ser discutido;
b) uso de fotos ou gravuras no primeiro momento do grupo, como forma de mobilizar a discussão;
c) no grupo que abordou a questão da relação família-escola, foram empregadas pequenas histórias (vinhetas), elaboradas pela pesquisadora, como disparadoras da discussão.

No decorrer da investigação, um dilema se colocou à pesquisadora de forma recorrente: como cumprir o compromisso de dar voz às crianças e, ao mesmo tempo, não desrespeitar a rotina da escola (e da professora) que acolheu a pesquisa? Como administrar a questão do tempo? Retomar a ideia de compromisso ético com os sujeitos implicados na pesquisa – tanto adultos quanto crianças - auxiliou a lidar com a questão. Se, como colocam Graue e Walsh (2003, p. 76), sempre se é um intruso ao entrar na vida das pessoas, que o pesquisador seja um “intruso respeitoso”, que cumpre o que foi previamente acordado e, na impossibilidade de fazê-lo, explicite essa condição e suas razões para então recombinar as condições de trabalho.

Como se aproximar e ser aceito pelas crianças?

Corsaro (2005) indica ser importante superar a tendência das crianças de verem o pesquisador como um adulto típico. Para tal, sugere utilizar um "método reativo" de ingresso nos mundos infantis: entrar em áreas de recreio, sentar e esperar que as crianças reajam a sua presença. Depois de algum tempo, segundo ele, as crianças passam a fazer perguntas, a chamar o pesquisador para suas atividades e, gradualmente, a vê-lo como um adulto atípico.

Procuramos adotar essa atitude, que mostrou bons resultados no contexto da escola pública. Entretanto, na escola privada, a pesquisadora sentia que as crianças se mantinham distantes, mesmo após várias semanas do trabalho iniciado. Entendemos que as duas escolas apresentavam formas de organização do tempo e do espaço bem distintas: na escola pública, as atividades eram menos diversificadas, resultando em mais tempo para a execução de cada uma. Na escola privada, em que múltiplas atividades eram oferecidas, o tempo das crianças resultava muito fragmentado, com um ritmo de trabalho mais intenso. Na escola pública, as crianças dispunham de uma área do pátio exclusiva para o seu horário de recreio, extremamente pobre em termos de recursos e sem mediação de adultos, mas com a possibilidade de sentar e conversar, entre si e com a pesquisadora.

Na escola privada, as crianças também ficavam separadas dos demais alunos, mas eram acompanhadas permanentemente por monitores e contavam com um pátio dotado de muitos equipamentos, mas sem local para sentar, o que acabava determinando que as interações verbais fossem poucas.

Consideramos, então, que era necessária uma postura mais ativa da pesquisadora, a fim de que as crianças da escola privada reagissem à sua presença. A ideia foi buscar uma maior interação durante o recreio, convidando as crianças para algum jogo de lápis e papel. Contudo, ao apresentar essa proposta aos adultos da escola, a pesquisadora percebeu que os mesmos reagiram com desconforto, apesar de não ter havido uma negativa explícita. Entendemos que o mesmo se deveu à possibilidade de mudança no padrão de interação adultos-crianças, talvez percebido pelos profissionais como algo invasivo. A pesquisadora, então, retrocedeu, não implementando essa alteração; ao invés disso, buscou uma maior interação verbal com as crianças, nos diferentes momentos em que as acompanhava, procurando resgatar, desta forma, a postura do "intruso respeitoso" acima descrita.

Como negociar eticamente a participação das crianças na pesquisa?

De acordo com as normativas de regulação da ética na pesquisa no Brasil, a pesquisa em foco obteve o consentimento das escolas e, posteriormente, dos pais ou responsáveis, através de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específicos.

Todas as 23 crianças da turma da escola privada foram autorizadas pelos pais a participar do estudo. Na escola pública, as autorizações vieram ao longo de várias semanas; das 24 crianças, duas não foram autorizadas a participar. Antes do início das observações, a participação das crianças foi negociada coletivamente, em sala de aula, com a apresentação da investigação e o esclarecimento de dúvidas. Foi obtido o assentimento verbal daquelas previamente autorizadas pelos familiares, assegurando-se que o mesmo poderia ser retirado a qualquer momento. No período de realização dos grupos focais e desenhos, tais combinações foram retomadas.

Os cuidados tomados nos diferentes momentos procuraram atender às recomendações de Soares, Sarmento e Tomás (2005), no sentido de considerar obrigatório obter o consentimento ou a recusa das crianças em participar da investigação (além do consentimento dos pais ou responsáveis legais), bem como respeitar sua privacidade e eliminar formas subliminares de influência do pesquisador sobre elas. A atitude de considerá-las e tratá-las como sujeitos válidos e capazes de reflexão não exclui, por outro lado, que se considere que "qualquer indivíduo precisa desenvolver competências para conseguir participar significativamente em qualquer processo, o que implica um esforço de capacitação das crianças para a participação na investigação" (Soares et al., 2005, p. 56), o que justifica o empenho para que compreendessem os objetivos e implicações do estudo.

Duas situações, em especial, provocaram nossa reflexão. Na primeira delas, uma menina da escola pública perguntou à pesquisadora: "precisa pagar?", referindo-se à participação no estudo. Após conversar cuidadosamente com a criança, entendemos que a família havia chegado a essa conclusão em função de ser comum, mesmo se tratando de uma escola pública, que atividades ou serviços extras fossem cobrados – ou seja, para ter acesso a algo além do mínimo é necessário pagar.

O outro caso ocorreu na mesma escola. Uma menina não fora autorizada pelos pais a participar. Quando realizamos o primeiro grupo focal, essa criança permaneceu na sala de aula, trabalhando com a professora. Contudo, ficou muito interessada ao ouvir o relato dos colegas que participaram e, na semana seguinte, trouxe o seu termo de consentimento assinado: ela havia convencido os pais.

Ainda a questão da ética

Como aponta Fernandes (2016), grande parte das questões éticas surge ao longo da relação de pesquisa, confrontando o pesquisador com desafios éticos que lhe exigem tomadas de decisão pontuais. O mais delicado deles, no presente estudo, ocorreu diante da situação de um menino da escola pública que não frequentava regularmente as aulas. Com o passar das semanas, ficou evidente que tanto a família quanto a escola negligenciavam o direito à escola desta criança. A ausência do menino parecia invisibilizada no contexto escolar: não se falava sobre o assunto. Diante disso, qual o papel da pesquisadora? Optamos por trazer a questão à tona, falando sobre a criança ausente e questionando a professora e, posteriormente, a supervisora pedagógica. Soubemos que a escola se posicionou formalmente, registrando a situação na Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, documento que é encaminhado à Secretaria Estadual de Educação, Ministério Público e Conselho Tutelar.

Considerações finais

> Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um "outro" bem definido e prontamente identificável. (Graue & Walsh, 2003, p. 10)

Ao compartilhar algumas das dificuldades com que nos defrontamos no campo da pesquisa com crianças, nosso objetivo foi trazer à luz questões delicadas, que desacomodam e inquietam. Reconhecer nossos erros e dúvidas exige humildade e

honestidade intelectual, mas certamente não há como produzir novos saberes que sejam válidos sem essas atitudes. Há que se garantir que as crianças sejam investigadas de modo adequado, protegendo seus direitos, ao mesmo tempo em que é necessário assegurar que suas vozes sejam ouvidas e compreendidas, pois o silêncio e a exclusão de suas opiniões também são danosos.

Realizar pesquisa com crianças não é uma tarefa simples, mas convém lembrar que, para além da ampliação dos conhecimentos, pode representar também ganhos para elas próprias, em termos de aumento de confiança, satisfação e valorização como sujeitos que têm algo a dizer.

Assim como "não há uma "ética a la carte" passível de ser replicada em cada contexto" (Fernandes, 2016, p. 763), também não há prescrições metodológicas claramente estabelecidas e prontas a serem seguidas.

> O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção do conhecimento, eticamente sustentado, na infância. (Fernandes, 2016, p. 776).

Referências Bibliográficas

Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, *26*(91), 419-442. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf.

Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, *26*(91), 443-464. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.

Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, *35*(125), 161-179. Recuperado de www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, *21*(66), 759-779. https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639

Flick, U. (2009). Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In M. Angrosino. (org.). *Etnografia e observação participante* (pp. 7-11). Porto Alegre: Artmed. VitalBook file (VBK).

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rego, T. C. (2013). Novas perspectivas para o estudo da infância. *Educação*, *1*, 6-13. Recuperado de http://www.revistaeducacao.com.br/novas-perspectivas-para-o-estudo-da-infancia/.

Saramago, S. S. S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*, *35*, 9-29. Recuperado de http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/5/52.pdf.

Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmento (Coords.). *As crianças*: *contextos e identidades* (pp. 9-30). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança

Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, *12*(13), 49-64. Recuperado de http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593.

Pelos contornos e entornos da vida e da música - a Orquestra Geração: a música e as vivências sociais dos jovens até á emergência de novas disposições individuais

Rute Teixeira
FLUP-ISFLUP
rteixeira@letras.up.pt

Na pretensão da Orquestra Geração enquanto projeto de mobilidade social de qualificação do tecido e da prática cultural, de desenvolvimento integrado e de envolvimento da população, é imperativo o contributo dos teóricos da sociologia da cultura, da educação, das disposições e variações individuais.
Incontornável a pertinência deste projeto ligado á comunidade e às práticas musicais, uma vez que, permite aos atores envolvidos e comprometidos na ação, alcançarem transformações pessoais e sociais que terão grande impacto sobre suas vidas, em diferentes patamares cruciais, para atingirem, condições mínimas, que permitiam a sua mobilidade social.
Será nosso interesse na presente investigação demostrar a relevância desta problemática, que propomos a investigação comparada de três agrupamentos escolares em Lisboa, exemplos sólidos e funcionais do projeto; procurando analisar os processos de (re) socialização e de (re) estruturação dos trajetos de vida dos atores, em distintas dinâmicas sociais, após o término do seu percurso musical na Orquestra. Pretende-se que, este projeto seja o resultado de uma vivência coletiva, onde os sujeitos possuem em si, através dos seus sistemas de disposições e dos múltiplos contextos onde se inserem, aquilo que Lahire (1998) designa por "dobras singulares do social". Nesta etapa de sistematização, seguiremos, a metodologia que o autor propõe nos seus estudos: a construção de retratos sociológicos.
No presente momento, já realizamos 17 entrevistas aos jovens que já saíram da Orquestra Geração que através da sua análise, conseguimos distinguir quatro categorias, que caracterizam os seus percursos após o término desta etapa, permitindo-nos identificar regularidades ou disparidades sociológicas presentes nos trilhos das vidas destes atores sociais.

Palavras-chave: Orquestra Geração, Práticas musicais, Disposições individuais, Percursos de vida.

Introdução

O Projeto Orquestra Geração: as melodias que atravessam vidas!

Ao longo das décadas, o panorama da cultura artística portuguesa foi pautado por um emaranhado turbulento de objetivos, projetos e práticas, longe de esboçarem um desenho político sustentável e determinado para acontecer num tempo mais longínquo.

No fundo, tudo isto foi fruto da agitação provocada pelo fim da ditadura e pela vontade de agilizar a democracia e tudo aquilo que lhe assiste. Portugal seguiu as

tendências dos restantes países europeus, incrementando a produção massiva de bens de consumo cultural, de forma democrática, eloquente, crítica e reflexiva.

Desta forma, as representações culturais galopavam a um passo muito próximo do capitalismo de produção, induzido para a produção cultural em série, uniforme, indiferenciada e com poucos custos.

Segundo Lopes (2000), os meios de produção cultural ocupavam patamares mínimos de execução, num cenário onde a escassez de infraestruturas e de financiamentos, tangenciava com a satisfação mínima de um público, sem grandes exigências ao cenário cultural, também este empobrecido, pela atuação de profissionais pouco qualificados.

Portugal, tal como os países semiperiféricos, estaria a concretizar os primeiros passos, ainda que de forma incipiente, no desenvolvimento de políticas públicas de cariz cultural.

Segundo Lopes (2000), a esta primeira fase de se fazer política cultural em Portugal, seguiu-se uma segunda geração, onde as preocupações com a esfera cultural centravam-se na democratização cultural, a partir de uma lógica difusora, que se equacionava através dos media ou da escola, meios transmissores e socializadores, por excelência.

Aqui, há que ter em conta, o relevo destas estruturas, para a formação de públicos, cujo interesse, participação e usufruto cultural sejam uma realidade. Segundo Azevedo (2003), esta ambição, implicaria um reforço da parceria entre os atores do tecido social local, como as autarquias, agentes indispensáveis na dinamização da teia cultural, com capacidade de mobilização de mecanismos para a descentralização da cultura, através dos quais, a realização de eventos, aquisição de equipamentos e conceção de financiamento, que poderia ser conduzida até á realidade local e comunitária.

Porém, há que ressalvar que este esforço só chegaria a "bom porto", se existissem disposições capazes de proporcionar continuidade a uma prática cultural assídua e habitual na esfera política.

Numa terceira etapa, Lopes (2000) considera que vivemos numa política de terceira geração, marcado pela democracia cultural. Segundo o autor, neste estádio cultural é crucial um trabalho, por vezes árduo, junto das escolas e associações, implicando um pleno envolvimento da comunidade local, enquanto agentes ativos no usufruto dos seus direitos da cidadania democrática, através da captação dos seus quotidianos, encruzilhados com as inquietações estéticas nas mais diversificadas formas de expressão artística.

Foi no século XXI, que a criatividade passa a ser encarada, não apenas, enquanto elo sustentador de uma economia cultural, mas também, enquanto reforço dos processos de inclusão social, de grupos sociais excluídos da esfera pública.

Estes processos sociais foram marcados por um vasto conjunto de mudanças simbólicas e ideológicas, através das quais, as atividades artísticas adquiriram um papel fundamental na gestão e negociação de sociabilidades e políticas públicas, entre as quais, a arte se destaca enquanto instrumento de democratização cultural, de mudança social e de requalificação da cena cultural.

Desta forma, as Política Educativas e Culturais passaram a ser concebidas, não enquanto fatores suplementares de exclusão social, mas enquanto pilares essenciais, através das quais, o respeito pela diversidade cultural será um instrumento de participação ativa dos atores sociais e das suas comunidades, reforçando-se, desta forma, a identidade social dos mesmos, até então, depositada na margem.

Centrado na integração social através da Música, destinada primordialmente a crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade educativa e social inclusão social, emerge o projeto Português Orquestra Geração, seguindo os trilhos do Venezuelano, "El Sistema", tendo no centro da sua filosofia, a crença de que as práticas musicais coletivas, ao erguerem-se enquanto força motriz (DeNora, 2000), promovem o desenvolvimento de estratégias articuladas, capazes de responder às novas exigências atualmente reconhecidas como as mais adequadas á proliferação de novas competências pessoais, relacionais e culturais nos atores envolvidos, podendo ter grande impacto no futuro das suas vidas (DeNora, 2000; Dillon, 2006). A música poderá ser uma prática pedagógica e de realização pessoal capaz de produzir imaginários e representação de grupos diferenciados no interior das comunidades, possibilitando o seu devir (Pinto Ribeiro, 2004).

O desafio deste Projeto foi lançado pela câmara Municipal da Amadora ao Conservatório Nacional de Música de Lisboa dando os seus primeiros passos no Agrupamento Escolar Miguel Torga, com apenas trinta e cinco jovens no ano de 2007, tendo como principais parceiros de apoio o Estado Português, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação EDP, o Conservatório Nacional de Música de Lisboa e o Alto Comissariado para uma Imigração e Minorias Étnicas, Portugal (ACIME).

Nos dias que correm, este Projeto perdura em dezenas de escolas no território nacional, tendo como principais linhas orientadoras o combate de fatores potenciadores de contextos de exclusão social, impactantes em várias dimensões da vida destes jovens, que podem desencadear ciclos contínuos de desigualdades socioeconómicas ou trajetórias de vida (pré)destinadas ao insucesso. Contrariando esta lógica, tangente ao "fatalismo", o Projeto Orquestra Geração tem em vista a promoção da formação escolar, no sentido de fomentar novos horizontes académicos e profissionais, bem como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, indispensáveis à vivência numa sociedade atroz. Por outro lado, o Projeto ao potenciar vivências positivas através da música em contexto escolar, tornar-se-á num elemento fixador dos jovens à Instituição Escolar, rompendo com diversos circuitos de exclusão social, conferindo-lhes, desta forma, representações sociais mais positivas, quer de si, quer da escola, junto dos olhares representativos das comunidades locais.

Fica patente, que os projetos educativos baseados na educação artística pretendem ativar dimensões um pouco longínquas dos campos de atuação destes jovens, que por momentos, se transformam em atores sociais, cujas estruturas de origem são reveladoras de fragilidades e ausências de *capitais* basilares à vivência num *palco* estruturado pelas imposições socioeconómicas e cultuais dominantes. Com o Projeto Orquestra Geração os atores envolvidos passam a ter um lugar de destaque neste jogo simbólico, poder de atuação, competências importantes, visibilidade, contrariando as estruturas sociais dominantes.

Esta mudança de paradigma, articulada com o reconhecimento institucional do campo cultural em Portugal, por iniciativa do Estado Português, foi alicerçada em novos contornos que o campo artístico foi adquirindo, tal como, o fomento económico á criação artística, tal como a emergência de apoios aos serviços educativos nas instituições culturais e a multiplicidade de lugares e atividades de caráter lúdico, dirigidos a crianças e jovens. Esta é uma nova fase das políticas culturais nacionais, sendo visível uma inquietação em investir nas atividades artísticas, com carácter educativo.

A Orquestra Geração, enquanto Projeto de inclusão social e de educação artística, conseguiu através do ensino da música, uma maior sensibilização da importância da arte enquanto foco potenciador na emergência de novas competências, em diferentes

dimensões da vida de cada jovem. Portanto o envolvimento das crianças e jovens deve ocorrer de forma plena, para que que a motivação cresça juntamente com os saberes musicais, superando carências culturais e promovendo a participação social dos mesmos na esfera contemporânea.

A responsabilidade, o respeito, a exigência e o êxito, através do rigor que o estudo da música exige na vida de um individuo, irá repercutir-se no (re)florescimento de novas competências e no resgate de práticas sociais, sendo este um fator de diferenciação positivo.

A capacidade de "imersão" numa prática musical regular, o estabelecimento de vínculos grupais, a "novidade", o trabalho por objetivos, as regras e a sintonia que todo este Projeto requer, implica que crianças e jovens oriundos de ambientes económico-sociais desfavorecidos e marginalizados, sejam projetados numa inversão de trajetórias de vida, até então marcadas por uma visão fatalista. Numa simbiose onde se entrecruzam escola, música e formação profissional, é patente uma ampliação não só de competências e de saberes, mas também o crescimento de vontades e desejos, que por si, irão fortalecer a autoestima, reforçando a igualdade de oportunidades nos lugares de trabalho, na esfera sociocultural e na participação democrática, sendo portanto um foco difusor de saberes que proliferam até á vida quotidiana, rompendo com um ciclo proliferador de práticas sociais conotadas como problemáticas, desviantes e marginais.

Quando a música passa a integrar um cenário social nas comunidades locais, tende a favorecer a emergência de relações sociais entre os pares, despertando sensações de identidade, coesão social e espírito de grupo, passando a ser um instrumento de intervenção nas esferas pessoais e sociais, adotando um carácter crítico, reflexivo e transformador.

Após a realização de várias entrevistas aos jovens que já frequentaram o Projeto Orquestro Geração, ficou patente que este oferecia aspirações a novos mundos de oportunidades e ascensão social, nos quais a música clássica começou por se entranhar como fator de diferenciação positiva nos c0ntextos de origens dos jovens. Para tal se concretizar é primordial a existência de uma proximidade efetiva entre os profissionais da Orquestra Geração e das escolas aos jovens, às famílias bem como á comunidade local, através de ações esclarecedoras, dos objetivos que se pretendem alcançar, numa ótica de igualdade social e democracia.

Sendo a pretensão da Orquestra Geração atuar enquanto projeto de mobilidade social (Lopes, 2000), de qualificação do tecido e da prática cultural (Silva, 2003), de desenvolvimento integrado e de envolvimento da população, torna-se imperativo que este trabalho seja orientado pelo princípio da igualdade e dignidade para todos os participantes; pelo incentivo à ligação da comunidade local através do diálogo e do estabelecimento de um compromisso, onde a expressão artística passa a ser encarada como uma base comum de entendimento de ação entre os vários atores sociais.

Uma das premissas comtempladas pelo projeto Orquestra Geração, enquanto instrumento de mobilidade e de inclusão social, traduz-se na construção do direito á cidadania. Situações de pobreza, insucesso e abandono escolar, desemprego, marginalidade e de isolamento podem também ser um foco de atuação do Projeto Orquestra Geração, na medida que, através do ensino da música, crianças e jovens desenvolvem competências técnicas e socioculturais, outrora inexistentes, fundamentais à sua inclusão social e inversão de trajetórias de vida. Pretende-se que os atores sociais construam as suas identidades sociais e que estas sejam alicerçadas nas aptidões adquiridas, favorecendo projetos profissionais futuros.

A Orquestra Geração é também num instrumento que poderá ser um complemento aos currículos escolares, onde a componente artística, é cada vez menos abrangida, pilar fundamental na formação de crianças e jovens criativos e com um espírito crítico, fomentado pela inclusão através da arte, concedendo aos atores sociais envolvidos, uma especificidade de grupo, com características próprias e, com a noção de que estão a produzir algo de diferente, tanto a nível individual como coletivo. Desta forma, a Orquestra Geração pretende afirmar socialmente os seus membros não enquanto sujeitos vulneráveis ou marginalizados, mas enquanto um grupo que se distingue pela diferença, naquilo que pretende realizar, afirmando-se, dessa forma, como um processo de construção social.

Segundo Capucha (2010, p.26) o Projeto Orquestra Geração é "multidimensional, envolvendo quer dimensões materiais da existência, quer dimensões subjetivas; e relacional, em dois sentidos: chama a atenção para a importância das pertenças sociais e, ao mesmo tempo, para a relação entre as pessoas e as instituições, nas quais se inscrevem os recursos e as regras que conferem o acesso aos direitos".

A arte enquanto forma de integração social e de conquista pela cidadania é um dos trilhos que se pretende alcançar com os projetos de educação artística. No entanto, não podemos dissolve-las do palco das relações sociais de pertença grupal, na medida em que estas, adquirem um amplo relevo no acesso a um vasto leque de recursos sociais, que permitem aos sujeitos "participar sucessiva e simultaneamente em vários grupos ou instituições" (Lahire, 2008:14).

Assim sendo, quanto mais ampliada for e rede de conhecimentos e de relações sociais, maior é a quantidade de recursos que as crianças e jovens, deste Projeto, usufruem a seu favor, enquanto mecanismos que incentivam o desenvolvimento de aptidões e competências, até então perdidas ou adormecidas numa realidade imaginária, na qual o exercício da cidadania não deverá ser ilusório.

O capital social, enquanto instrumento de capacitação dos atores envolvidos na Orquestra Geração, poderá funcionar como fonte de controlo social, sendo proveitoso, sobretudo, para os pais, na medida em que são estabelecidas dinâmicas de entreajuda entre as famílias e a instituição escolar, podendo, desta forma, influenciar positivamente o desempenho das crianças e jovens, não só na escola, como também na interação com outros sujeitos e instituições da comunidade local.

Numa vertente mais peculiar, o Projeto, através dos seus técnicos, pretende uma compreensão profunda das diferenças que moldam os atores sociais e, por consequência, a sua identidade. Ao partilharem experiência de vida, os jovens despem-se dos preconceitos sociais que os distinguem pelas especificidades das suas trajetórias de vidas, marcadas pela pobreza, o insucesso escolar e a marginalidade e, encontram uma oportunidade de inversão de ciclos e trajetórias de vida, onde a segregação social passa a ser amenizada sendo introduzidas novas conceções de vida e horizontes sociais.

Mesmo tendo em conta a escassez da oferta artística nos Currículos Escolares, estes Projetos Sociais com cariz artístico são um pilar fundamental na corporalização de uma cidadania afetiva para jovens que sofrem com as adversidades da exclusão social, na medida em que através da arte há uma disseminação de valores que espelham a liberdade e a igualdade de oportunidades.

O Projeto da Orquestra Geração incentiva não só a aprendizagem da música, como favorece a emergência de novas competências socioculturais e técnicas em jovens já desacreditados do seu valor, demonstrando desta forma, a possibilidade de uma nova gestão das suas vidas e de operacionalização dos conceitos de cidadania democrática.

Para concluir, fica patente que a integração social através da aprendizagem da música é uma realidade plausível no Portugal contemporâneo, no qual se luta pela inserção sociocultural e profissional de crianças e jovens oriundos de contextos em debilidade socioecónomica e marginal, aos quais se pretende oferecer oportunidades de desenvolver aptidões ofuscadas, de forma a terem uma maior participação social e cultural ativa, invertendo os seus trajetos de vida, sendo um prefácio na construção dos pilares de uma Cidadania Democrática.

O projeto de investigação: A importância da música na mudança de trajetos de vida de jovens em situações de fragilidade social.

Pensar sobre a realidade de muitas crianças e jovens quase predestinados a um futuro vil, por habitarem nos arredores de Lisboa em bairros sociais problemáticos, rotulados pelo crime ou pelo tráfico de drogas, deixa-nos a refletir na possibilidade de romper com estes ciclos marginais tendenciosos, em prol de novas oportunidades, como as atividades artísticas.

Contemplar modelos de intervenção social que consigam através do desenvolvimento de competências socioculturais e técnicas, alcançar patamares mínimos de democratização e igualdade de oportunidades, foi o grande alicerce do Projeto Orquestra Geração, emergente em Portugal em 2007 na região de Lisboa. Fruto de inúmeros estudos científicos dos Centros de Investigação das Universidades Portuguesas, foi num Projeto Científico financiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia, que reunia o Instituto de Sociologia da Universidade do Porto e o Instituto Politécnico do Porto (Instituto de Etnomusicologia – Centro de estudos em música e dança) surgiu a oportunidade de conhecer os atores sociais, estabelecer contacto direto com estes e com as suas famílias, participar em atividades nas escolas onde o Projeto atuava, ouvindo os professores e os pais dos alunos e percebendo o quão importante era para esta população uma oportunidade de aprendizagem concedida aos filhos. Oportunidades que os pais nunca conheceram, mas admitem na pertinência destas para a aquisição de novas competências para que os seus filhos construam um futuro melhor.

Finalizado o financiamento destes Projeto de Investigação, surge a oportunidade de realizar um doutoramento na área de Sociologia, tendo como foco a Orquestra Geração, tendo como cerne, outras questões, até aí não abordadas.

Pretende-se de uma forma geral, analisar o Projeto da Orquestra Geração enquanto eventual modelo organizacional, paradigma de políticas públicas, catalisador de mudança sociocultural e de sustentabilidade cultural, mobilizador de relações sociais e promotor da coesão social.

Mais especificamente, conceber o impacto da Orquestra Geração, na (re) construção de trajetórias de vida dos jovens que terminaram o seu percurso musical, no Projeto da Orquestra Geração, em três agrupamentos escolares do ensino básico, da zona de Lisboa. Iremos proceder a um criterioso estudo desses percursos de vida e respetivas mudanças ao nível do desenvolvimento pessoal e relacional, instrução, empregabilidade, mobilidade social, interpretação e consumo cultural.

A escolha do Projeto da Orquestra Geração não foi ao acaso, este modelo de atuação na área de inserção social sempre revelou grande sucesso no que concerne às problemáticas sociais. A Orquestra Geração através do ensino da música, pretende qualificar para incluir, sobretudo crianças e jovens que se encontram marginalizados pelas classes sociais dominantes, que os ostracizam pelo bairro onde vivem, pela classe social

de origem ou pela cor da pele. Por outro lado, o estudo deste Projeto é deveras pertinente, pois através da aprendizagem da música, estes atores sociais mergulham num mundo desconhecido de competências técnicas e outras sociais, nunca antes revolvidas, que conduzirão á emergência de novos saberes, responsáveis por futuros horizontes escolares e profissionais frutíferos, nunca outrora imaginados.

Os resultados preliminares desta Investigação apresentado no III Colóquio Internacional de Ciências da Educação da Universidade do Minho espelhou-se no impacto da Orquestra Geração na (re) construção de trajetórias de vida dos jovens que terminaram o seu percurso musical em três agrupamentos escolares do ensino básico em 2013, da zona de Lisboa (Vialonga, Apelação, Miguel Torga), e, que prosseguiram o ensino secundário na área da música e continuaram a frequentar o Projeto da Orquestra Geração. Realizamos dez entrevistas, transformadas posteriormente, em retratos sociológicos, onde foram focadas as principais repercussões sentidas pelos jovens ao nível do desenvolvimento pessoal e relacional, instrução, empregabilidade, mobilidade social, interpretação e consumo cultural.

Pretende-se que este Projeto seja o resultado de uma vivência coletiva, onde os sujeitos possuem em si, através dos seus sistemas de disposições e dos múltiplos contextos onde se inserem, aquilo que Lahire (1998) designa por "dobras singulares do social".

Os retratos sociológicos servem a pretensão desta investigação, pois através de uma entrevista biográfica e semidiretiva aos jovens, pretendemos apreender as matrizes incrustadas em cada individuo, enquanto produto de vivências de socialização passadas. Desta forma, será nosso interesse perceber a forma como as disposições individuais se constituem e encaixam nos diferentes rostos sociais, permitindo consequentemente identificar as grandes regularidades sociológicas presentes nos trilhos traçados por estes agentes.

As entrevistas aplicadas as jovens tiveram como indicadores principais: percurso escolar, percurso musical, disposições musicais reflexivas, projetos profissionais, futuros, relações familiares, rede de amizades, práticas culturais.

Depois de analisadas e de serem convertidas em retratos sociológicos, emergiram os primeiros resultados preliminares deste grupo referenciado: alunos que estudam música no ensino secundário e frequentam o Projeto Orquestra Geração (no decurso na investigação comtemplamos mais três tipologias de alunos).

A maioria dos jovens são provenientes de contextos socioeconómicos fragilizados começaram a frequentaram o Projeto da Orquestra Geração como uma opção curricular, oferecida pelos Agrupamentos Escolares de Vialonga, Apelação, Miguel Torga. Muitos deles não sabiam música, mas apaixonaram-se pelo instrumento escolhido e, de algo pouco sério passara a frequentar os ensaios, estágios e concertos da Orquestra Geração, enquanto membros. Passaram a ter uma segunda casa, construíram amizades, uma rede de relações afetivas, aprenderam música, à qual se dedicam de dia e de noite, para demostrar que são capazes nas suas lutas e nos sonhos de serem músicos profissionais.

Os jovens consideram que o Projeto Orquestra Geração transformou as suas vidas de uma forma muito profunda, tornaram-se metódicos, organizados, estudiosos e com ambições profissionais. Encontraram um grande apoio emocional no Projeto, bem como, uma rede de amizades, que os fortalece sempre que lágrima cai, proporcionando-lhes autoestima e confiança na tomada de decisões.

O respeito por quem os ensina é percetível, adquirem-no no dia a dia, entre ensaios, aulas e conversas de vida. Os professores tornam-se seus confidentes e, com

proximidade as competências sociais que falharam no berço, emergem no meio de sons arrepiantes, rigor, talento e olhos molhados.

Hoje todos seguem música, entre o 10ª e o 12ª ano de escolaridade, aspiram ao ensino superior e a serem músicos de profissão. Vibram música e sorriem sempre que lhes falamos dela, mesmo com tantos sacríficos diários, pois todos residem fora do centro de Lisboa.

Querem ensinar e/ou tocar numa Orquestra de Música profissional. Socialmente, gostariam de ser reconhecidos pelo seu esforço académico e serem aplaudidos pelos seus pais.

Também foi evidente nesta primeira fase de estudo o emergir de uma série de competências, já referidas, mas que serão expostas neste texto, em forma de discurso direto: "fiquei muita mais organizada e metódica"; "fui obrigado a estudar mais para acompanhar o ritmo das aulas de instrumento"; "estou mais concentrada nos estudos"; "a música motiva-me a lutar pelos meus sonhos"; "agora já não receio entrar em palco"; "gosto de ver concertos de música"; "quero ser música/o";" a música mudou a minha vida".

Centrado na ação e integração social através da Música, destinado primordialmente a crianças jovens em situações de vulnerabilidade educativa, social, económica, o Projeto Orquestra Geração tem como objetivo dotar os seus participantes de competências técnicas, pessoais e sociais, primordiais à vivencia numa sociedade feroz.

Sendo a ação do Projeto realizada em parceria com outros atores, permitirá a estes jovens tenham um leque de possibilidades, contrariando o ciclo tendencioso da exclusão social, ao qual estavam fadados. Abrem-se novos horizontes de estudo, novas redes de afetos, novos sonhos e novos desafios profissionais, onde a música é o principal motor de arranque, para que trajetórias fracassadas sejam invertidas e vidas marcadas pelo insucesso sejam aplaudidas.

Estas são dimensões basilares ao exercício dos direitos da cidadania democrática, no fundo, lugares onde se entrecruzam as aspirações e as oportunidades, campos de possibilidades criativas, outros horizontes sociais, que possibilitam aos seus protagonistas, interpretações inesperadas do mundo.

Educar para a cidadania é uma das metas da Orquestra Geração, na medida em que ao integrar alunos de diferentes culturas, num mesmo grupo artístico, atua simultaneamente, enquanto modelo multicultural, no que concerne ao respeito pela diversidade social e cultural dos sujeitos, mas também enquanto modelo holístico, na medida, em que privilegia o diálogo, o convívio e o espírito de grupo entre todos os intervenientes.

Embora a supremacia da arte seja ainda difícil de ser contabilizada, a inclusão social através da música poderá ser um prefácio para uma participação social ativa e, para um impacto social positivo na construção de direitos fundamentais, na medida em que se concentra num trabalho coletivo, onde os trajetos de vida são passíveis de serem renovados ou invertidos.

Referências Bibliográficas

Azevedo, S. (2003). Políticas públicas: Discutindo modelos e alguns problemas de Implementação. In O. Santos (Org.), *Políticas públicas e gestão local: Programa*

interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais (pp 38-44). Rio de Janeiro: FASE.

Capucha, L. (2010). Acesso universal a qualificações certificadas: para a rutura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais. *Fórum Sociológico*, *20*(série II), 47-56.

DeNora, T. (2000). *Music is everday life*. UK: Cambdrige University Press.

Dillon, S. (2006). Assessing the positive influence of music activities in community development programs. *Music Education Research*, *8*(2), 267-280.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes: Paideia.

Lopes, J. (2000). *A cidade e a cultura: Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento.

Pinto Ribeiro (2004). *Abrigos: condições das cidades e energia da cultura*. Lisboa: Edições Cotovia

Silva, A. S. (2003). *Como classificar as políticas culturais? Uma nota de pesquisa*. Bo*letim OBS, 12*, 10-20.

Afinal, quem são os especialistas? Jovens em abandono e em risco no papel de especialistas na investigação qualitativa em educação

Sandra Mateus
Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL, CIES, Lisboa, Portugal
sandra.mateus@iscte-iul.pt
Patrícia Amaral
Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL, CIES, Lisboa, Portugal
patricia.amaral@iscte-iul.pt

Neste trabalho discute-se o processo metodológico utilizado numa pesquisa qualitativa sobre causas e processos de abandono escolar precoce, realizada em 2017 numa cidade localizada na Área Metropolitana de Lisboa, no âmbito do projeto europeu *Below 10*. Um dos objetivos originais da pesquisa foi dar voz às experiências diretas dos jovens sobre o insucesso e o abandono escolar. O envolvimento dos jovens e a realização de um processo de pesquisa mais crítico levaram os jovens a assumir o papel de especialistas, abordando questões de distribuição de poder no campo educacional. Cerca de 34 jovens com diferentes perfis, nomeadamente de abandono precoce, ou em risco de abandono, foram envolvidos em grupos focais e entrevistas. Como especialistas, os jovens foram convidados a esboçar soluções e oferecer *insights* sobre o tema da pesquisa. Este processo investigativo criou uma dinâmica de visibilidade, participação e consciencialização de jovens tendencialmente invisíveis e isolados na gestão do seu próprio insucesso. Foi possível recorrendo a técnicas consideradas clássicas, através de um conjunto de adaptações, princípios relacionais e ações por parte de investigadores e *gatekeepers*.

Palavras-chave: metodologia qualitativa; educação; desigualdades; juventude

Introdução

Este texto tem por base uma investigação qualitativa, num município da Área Metropolitana de Lisboa, no âmbito de um projeto europeu de investigação sobre o insucesso e abandono escolar.[1] A pesquisa, centrada no processo, nas causas e nos efeitos do abandono escolar precoce, da retenção e da desistência, procurou dar voz às experiências dos jovens.

A investigação foi previamente concebida para ser aplicada num conjunto de países, e foi desenvolvida no quadro de uma parceria local que reuniu um conjunto

[1] O Projeto *Below 10* é um projeto europeu promovido por uma parceria de nove organizações em seis países diferentes da UE. Tem como objetivo prevenir e combater o abandono escolar precoce, a partir de um processo de investigação e intervenção de base territorial, e do desenvolvimento de estratégias de colaboração entre entidades de perfil diversificado. É financiado pelo programa Erasmus+, e desenvolve-se entre setembro de 2016 e agosto de 2019.

alargado de parceiros, que funcionaram simultaneamente como *gatekeepers* na identificação dos jovens a envolver na pesquisa, e como destinatários do conhecimento produzido.

Um dos objetivos mais importantes do projeto é o de dar voz aos jovens e à sua experiência escolar, sobretudo nos casos em que esta experiência pode elucidar sobre os aspetos mais problemáticos dos trajetos escolares. Como etapa inicial, o projeto privilegiou neste sentido a consulta, através de grupos focais e entrevistas individuais, a um conjunto de 34 jovens com diferentes perfis escolares. Garantiu-se neste processo a diversidade de condições escolares, e a inclusão de jovens mais vulneráveis, em grande medida invisibilizados pelo insucesso que marca as suas trajetórias, nos processos de consulta democrática, dentro e fora das escolas (Bottrell, 2007; MacDonald & Marsh, 2005).

Os jovens foram envolvidos como "consultores", um dos aspetos inovadores da pesquisa: o privilegiar da auscultação e participação de agentes usualmente negligenciados na investigação em educação que, pela sua experiência, podem clarificar o que corre mal no sistema, e apontar modalidades para o seu melhoramento. Poderão alunos com trajetórias de insucesso assumir o papel de especialistas na produção de conhecimento disseminável sobre insucesso e abandono escolar?

Pretende-se neste texto contribuir problematizar esta questão, partilhando o processo investigativo e explicitando *insights* reflexivos, de caracter metodológico, ocorridos durante o mesmo.

1. Investigando com jovens em condição vulnerável

No quadro da sociologia da educação, a subjetividade dos estudantes, ou a *descoberta do aluno* é um objeto legítimo relativamente recente (Dubet & Martucelli, 1996). Nos estudos de juventude a diversidade interna à condição jovem é uma temática em consolidação, que tem também gerado uma reflexão metodológica forte sobre quem tem voz, e de que forma e em que contextos essa voz se faz ouvir (Sanders & Munford, 2017).

Recrutar e envolver os grupos considerados mais escondidos ou marginais apresenta dificuldades específicas que têm de algum modo justificado a sua parca presença na investigação, tais como a sua identificação, o seu alcance em reduzido número (que fragiliza resultados de pesquisa), ou o desafio de permanência ao longo dos processos de desenvolvimento das pesquisas (Sanders & Munford, 2017).

No âmbito educativo há um conjunto de contributos sobre as modalidades de participação democrática na instituição escolar, de implementação crescente, mas não sem contradições (Mitra, 2006, Fielding, 2004; Rudduck & Fielding, 2006). A diversidade da condição jovem parece esbater-se nestas iniciativas, onde os jovens vulneráveis ou com trajetórias de insucesso tendencialmente não participam. As perspetivas dos jovens são raramente acedidas por decisores políticos, diretores de escola ou professores, dadas as desiguais políticas de distribuição do poder nas instituições e comunidades educativas (Bautista et al., 2013) e a falta de uma certa perspetiva crítica que inclua também os aspetos mais negativos da vivência jovem nos estudos e na documentação (Kellner, 2014).

Do ponto de vista metodológico, existem várias possibilidades e graus de auscultação e participação por parte dos jovens, que variam entre encarar os jovens como fonte de dados até ao envolvimento dos jovens como coinvestigadores ou ainda líderes

de ações e iniciativas (Fielding, 2001; Mitra, 2006). No quadro do Projeto *Below 10*, com um desenho metodológico previamente definido em que os jovens não estavam previstos como coinvestigadores, o desafio foi realizar um processo que privilegiasse a voz dos alunos mais experientes e conscientes dos aspetos desafiantes e negativos dos processos de escolarização, dando visibilidade e protagonismo aos jovens vulneráveis. Esta elaboração exigiu decisões metodológicas que interessa descrever.

Incluir a voz dos estudantes em situação de insucesso e dos jovens que abandonaram o sistema na investigação e no planeamento das iniciativas de base comunitária de prevenção do insucesso e abandono reveste-se assim quer de dificuldades específicas, quer de uma pertinência reforçada (Riley & Docking, 2004).

2. O contexto local de desenvolvimento da investigação

O projeto *Below 10* desenvolve-se, em Portugal, sob a coordenação de um centro de investigação universitário, e no quadro de uma parceria que reúne um conjunto diversificado de parceiros nacionais e locais. Aqui se integram, de âmbito nacional, para além do centro de investigação, um observatório universitário de juventude, um programa nacional de promoção do sucesso escolar e duas escolas superiores de educação. De âmbito local, ligado ao território escolhido, incluem-se o Município, 3 agrupamentos de escolas, uma escola profissional, um observatório de juventude, duas Escolas Superiores de Educação, uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens local, uma equipa de Saúde Escolar, um representante local do Instituto do Emprego e Formação Profissional e um projeto de educação não formal baseado na aprendizagem da música. O território escolhido para a implementação do projeto é uma cidade localizada na AML - Área Metropolitana de Lisboa, cujo contexto social e escolar justifica amplamente uma investigação e ação no domínio da prevenção do abandono, com resultados escolares tendencialmente mais baixos, com mais retenção e abandono do que a média do país, e que tem tido uma evolução negativa, por comparação quer relativamente à região da Grande Lisboa, quer a nível nacional.

Dado o contexto educacional local, formou-se, no âmbito do projeto, uma rede de parceiros locais que incluíssem estruturas educativas diversificadas, escolares e não escolares, responsáveis políticos, tal como entidades nacionais que contribuíssem quer para a reflexão e produção de conhecimento, quer para a promoção de práticas educativas inovadoras, como é o caso das escolas superiores de educação. Os parceiros locais assumiram também o triplo papel de parceiros do projeto, *gatekeepers* na identificação dos jovens a envolver na pesquisa, e recetores do conhecimento produzido.

3. O processo de pesquisa

Depois de selecionado o território e formada a rede de parceiros locais, desenvolveu-se a primeira fase da investigação. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa sobre as causas e características do abandono e do insucesso escolar. Esta pesquisa teve como objetivos conhecer os diversos perfis de jovens em risco ou em situação de abandono escolar no território escolhido, e envolveu a realização de 4 grupos focais e 6 entrevistas em profundidade, com jovens com diversificados perfis sociais, de desempenho escolar e de relação com a educação. No conjunto, envolveu um grupo de cerca de 34 jovens. A metodologia e os perfis escolares estavam previamente definidos

no próprio desenho do projeto europeu, mas sofreram adaptações de forma a garantir e privilegiar a auscultação de jovens em situação mais vulnerável, recorrendo à técnica de *focus group* em primeiro lugar.

A utilização das duas técnicas – grupo focal e entrevistas em profundidade - segue uma perspetiva de complementaridade, em que o centro da estratégia é o "problema" a analisar, o que se reveste de uma pertinência acrescida em contextos complexos como o educativo, onde se entrelaçam variáveis como os comportamentos, perceções, atitudes, expectativas, disposições, entre outros (Mertens, 1998).

Atendendo a que fazer investigação com jovens requer estratégias e princípios *youth friendly*, éticos, seguros e confortáveis, participativos e horizontais (Allen, 2002), podem as metodologias clássicas ser apropriadas? Apesar de serem técnicas clássicas, os grupos focais e as entrevistas em profundidade prestam-se a adaptações criativas e renovações, não tendo perdido a capacidade de gerar conhecimento, esbater assimetrias e constituir um momento significativo para os envolvidos, nomeadamente em contextos de pesquisa juvenizados (Ferreira, 2017). Envolvimento significativo não é antagónico à utilização destas técnicas, ainda que elas não se confundam com formas de participação mais profundas, como as de coinvestigação e liderança de ações descrita por Fielding (2001). Mas abrem margem para a inclusão dos jovens nas dinâmicas de reflexão como especialistas – foi nesta condição que foram convidados a participar e intervir nos grupos de discussão – peritos na condição jovem, nas experiências de escolarização e em tudo o que de mais positivo e negativo estes apresentam. A preocupação central foi a de promover uma participação substantiva, que resulte em avanços no conhecimento e beneficie ao mesmo tempo os jovens (Johnson, 2002).

Os grupos focais foram eleitos como a técnica de partida. Constituem um ambiente mais seguro para os jovens, onde as relações de poder entre pesquisador e pesquisados podem ser reequilibradas (Morgan, 1997). Permitem tratar os participantes não como locutores, mas sim "como verdadeiros *interlocutores*, ativamente ouvidos e interpelados numa relação de diálogo permanente e mutuamente significativo" (Ferreira & Raimundo, 2017, p. 79).

Esta técnica tem sido utilizada na investigação com grupos minoritários, grupos particularmente vulneráveis e sensíveis, ou marginalizados (Rodriguez et al., 2011). Como benefícios da sua utilização indicam-se o seu caracter de testemunho coletivo, de promotor de processos de consciencialização, de partilha válida e legitimação (Rodriguez et al., 2011).

Com as entrevistas em profundidade, desenvolvidas num segundo momento, pretendeu-se desenvolver uma relação mais íntima com os jovens, desenvolver com maior detalhe as suas experiências e perspetivas, e captar os múltiplos sentidos, significados e interpretações dadas ao fenómeno do insucesso e abandono escolar (Johnson, 2002; Liamputtong, 2007). Teve-se também em vista o complementar das discussões dinâmicas dos grupos focais e a construção de um conjunto de histórias de vida utilizáveis em dinâmicas de formação com agentes escolares, na disseminação do projeto junto de outros jovens, e na ilustração de um plano local de prevenção do abandono.

4. Os critérios de seleção dos jovens

Os critérios de seleção dos jovens foram definidos utilizando quer um conjunto de aspetos definidos ao nível europeu, quer aspetos definidos localmente, respeitando as singularidades do território. A diversidade foi o critério mais forte. Relativamente à

relação com os processos de escolarização, os perfis estavam definidos no projeto europeu, e desse modo foram envolvidos: a) 5 jovens fora da educação/formação e do trabalho (*NEET*); b) 1 jovem empregado que abandonou precocemente a escola; c) 22 jovens com retenções ou em risco de abandono; c) 3 jovens reingressados à educação/formação depois de abandono precoce ou suspensão; d) 3 inscritos no ensino regular ou em formação profissional. Teve-se ainda em conta o critério de diversidade de idade, género, classe social e de origem nacional, dada a centralidade destes aspetos na produção do sucesso escolar. Outro aspeto foi a diversificação da modalidade de formação, recrutando participantes nas escolas secundárias de ensino regular, ensino profissional e programas de segunda oportunidade. Para além de perfis sociais e escolares diversificados, os jovens participantes têm entre os 15 e os 24 anos, distintas origens étnico-nacionais, e uma distribuição de género equitativa.

Os 4 grupos focais foram organizados tendo em conta os perfis dos jovens. O primeiro, em que foram envolvidos 6 jovens que não frequentam modalidades de educação ou formação, foi realizado num teatro local, espaço neutro e privilegiado, cujo acesso foi encarado como uma forma de valorização social, evitando deste modo a presença em contexto escolar e os constrangimentos que este contexto provocaria. Dois outros grupos focais (com 7 e 8 participantes) foram organizados dentro de duas escolas, misturando participantes com trajetos de insucesso e em risco, e outros com trajetos regulares. Um último grupo (7 participantes) foi organizado numa escola de ensino vocacional, misturando alunos com maior e menor sucesso em cursos de pendor profissionalizante, e reingressados depois de um período de afastamento.

Realizaram-se subsequentemente, utilizando como espaço físico, segundo o perfil, o teatro local ou as escolas, 6 entrevistas em profundidade, que envolveram: a) 1 jovem que abandonou a escola precocemente e que não frequenta o ensino a tempo inteiro, o trabalho ou a formação (*NEET*); b) 1 jovem empregado que não concluiu o ensino secundário ou a formação profissional; c) 1 jovem com retenções e em risco de abandono escolar; d) 1 jovem que após um período de suspensão da frequência escolar regressou à formação vocacional; e) 1 jovem regularmente matriculado no ensino vocacional; f) 1 jovem regularmente matriculado na educação.

O guião de tópicos, necessariamente genérico e aberto, foi comum aos vários grupos focais e foi mais detalhado nas entrevistas, incluindo, para todos, questões relacionadas com as trajetórias e perceções sobre as causas do insucesso e abandono escolares. No grupo constituído especificamente por jovens em situação de abandono, aprofundou-se essa mesma experiência. Quer nos grupos, quer nas entrevistas, um tópico sobre recomendações para promover o sucesso escolar e evitar o abandono foi lançado e ocupou uma parte importante dos encontros.

5. Recrutamento e negociação com os *gatekeepers*

Os participantes foram identificados em colaboração com parceiros como os agrupamentos de escolas, as autoridades locais, os serviços sociais locais, e as iniciativas de educação não formal e inclusão pela arte.[1] A escolha dos *gatekeepers* foi cuidadosa, e diversificada, como estratégia para evitar desvios e práticas de seleção mais comuns (como a de dar a voz aos melhores alunos). Mais do que a uniformidade do método de

[1] Na sequência dos grupos focais, os próprios jovens funcionaram como *gatekeepers* no contacto com outros jovens que consideravam interessantes para o envolvimento na pesquisa, nomeadamente na fase de entrevistas.

recrutamento, a preocupação central foi garantir a participação de jovens, nomeadamente jovens mais vulneráveis, em número relevante e equilibrado (Sanders & Munford, 2017). Os interlocutores foram fundamentais no desbloqueamento dos mecanismos institucionais necessários ao contacto direto com jovens. Por um lado, sabe-se que as abordagens diretas dos investigadores aos jovens têm menor probabilidade de sucesso, e que uma introdução à pesquisa realizada com interlocutores que já têm relações de confiança com os jovens é facilitadora da sua adesão e participação (Aaltonen, 2016). Por outro lado, o recrutamento dos jovens com trajetórias de insucesso seria muito dificultado pela sua dispersão no território e a ausência de um espaço público natural de frequência.

A comunicação com os *gatekeepers* realizou-se quer num encontro presencial, quer por email, com o auxílio de documentação explícita sobre que perfil de jovens envolver e como envolver. Aos interlocutores privilegiados foi feito um pedido específico, de identificação de jovens entre os 15 e os 20 anos, equilibrados em termos de género e origem social e nacional, segundo os perfis definidos e previamente apresentados. No caso dos jovens estudantes (do ensino público ou vocacional), o agendamento do encontro foi realizado por agentes escolares parceiros do projeto.

6. Falar com, e ouvir, os especialistas

Apesar dos cuidados tidos, a utilização de *gatekeepers* nem sempre permitiu assegurar que todos os jovens fossem convidados a participar da mesma forma horizontal e daquela planeada pelos investigadores. O recrutamento foi diversificado. No caso dos jovens fora da educação e da formação, por exemplo, o contacto para o agendamento do encontro fez-se diretamente com os próprios, usando o contacto dado pelas instituições que realizaram o recrutamento, ou com os seus pais. Sempre que possível, fez-se um contato prévio e direto com os jovens, o que não aconteceu em todos os casos.

Por isso os momentos de encontro com os jovens foram sempre iniciados com etapas de salvaguarda da clarificação, horizontalidade e reequilíbrio do poder, de forma a aumentar a possibilidade de sucesso da participação (Aaltonen, 2016). Estas consistiram numa apresentação do moderador ou do entrevistador, numa introdução e explicitação do teor do projeto, e ainda num claro convite à participação na qualidade de especialistas, de detentores de uma visão única e pessoal, fundamental para poder encontrar soluções para os problemas que geram insucesso e abandono escolar. O estabelecimento de uma relação, de um clima empático, confortável e seguro foram prioridades tidas em conta nestes momentos (Liamputtong, 2007).

Os participantes foram ainda informados que o seu contributo resultaria na elaboração de um plano local de promoção do sucesso, a ser disseminado pelos agentes escolares locais. O consentimento informado e as questões de confidencialidade foram assegurados. Esta abordagem inicial teve um impacto considerável na qualidade das participações e envolvimento dos jovens, nomeadamente nos mais vulneráveis e menos confiantes, que chegavam aos encontros muitas vezes hesitantes sobre o teor dos mesmos. No final dos encontros, os jovens foram convidados a deixar o seu contacto (telefónico ou email), para continuar a acompanhar o projeto e a sua disseminação, e todos o fizeram voluntariamente.

Notas finais

O projeto *Below 10* criou, num município da área metropolitana de Lisboa, um processo de investigação sobre as causas do insucesso e abandono escolar que ativou a participação de jovens vulneráveis, comumente ausentes das pesquisas no campo educativo.

Privilegiar o conhecimento produzido por jovens que abandonaram os seus processos de escolarização ou estão risco de o fazer tem implicações importantes. Por um lado, traz realismo ao conhecimento, visões e perceções elaboradas a partir de dentro, clarificando aspetos relativos ao funcionamento do sistema educativo (Welton et al., 2017). Significa colocar no centro do debate, da reflexão e intervenção locais, mas também das dinâmicas formativas dos agentes educativos a experiência dos jovens, a principal parte interessada, numa tentativa de reequacionar e combater as desigualdades criadas pelo próprio sistema de ensino (Dubet & Duru-Bellat, 2000; Van Zanten, 2000). Por outro lado, cria uma dinâmica de visibilidade, participação e consciencialização de jovens tendencialmente invisíveis e isolados na gestão do seu próprio insucesso (Bottrell, 2007; MacDonald & Marsh, 2005; Riele, 2006). Tal foi possível no quadro de um desenho de pesquisa que não previa formas muito avançadas de envolvimento dos jovens, recorrendo a técnicas consideradas clássicas, através de um conjunto de adaptações, princípios relacionais e ações por parte de investigadores e *gatekeepers*, que interessa reter.

O conhecimento produzido pelos jovens será, em etapas subsequentes do projeto, analisado conjuntamente com as perspetivas de agentes adultos, escolares e não escolares, também consultados e debatido com os parceiros locais (e aqui sujeito também a uma análise de dados colaborativa). Irá constituir a base de um conjunto de ações formativas dirigidas a agentes escolares, localmente. Integrará ainda, na fase final do projeto, um plano local de promoção do sucesso e prevenção do abandono. As narrativas dos jovens, na sua diversidade de condições e lugares na hierarquia social, constituem o centro deste processo investigativo e interventivo. A tradução das mesmas para conhecimento científico deve assegurar que esse lugar central não fica obscurecido. É possível privilegiar estas vozes e retirá-las da margem da definição de políticas locais e nacionais de promoção da educação, contribuindo para a criação de espaços de inclusão e protagonismo dos "excluídos do interior" (Bourdieu & Champagne,1992).

Referências Bibliográficas

Aaltonen, S. (2017). Challenges in gaining and re-gaining informed consent among young people on the margins of education. *International Journal of Social Research Methodology*, *20*(4), 329-341.

Allen, D. (2002). Research involving vulnerable young people: A discussion of ethical and methodological concerns. *Drugs: education, prevention and policy*, *9*(3), 275-283.

Bautista, M. A., Bertrand, M., Morrell, E., Scorza, D. A., & Matthews, C. (2013). Participatory action research and city youth: Methodological insights from the Council of Youth Research. *Teachers College Record*, *115*(10), 1-23.

Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing 'problem youth' and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies*, *10*(5), 597-616.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *91*(1), 71-75.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2009). *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Le Seuil.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.

Ferreira, V. S. (2017). Caminhos e desafios metodológicos na pesquisa com jovens. In V. S. Ferreira (Org.), *Pesquisar Jovens: caminhos e desafios metodológicos* (pp. 17-31). Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Ferreira, V.S, & Raimundo, A. (2017). Conversas entre jovens: o uso *youth-friendly* de grupos focais. In V. S. Ferreira (Org.), *Pesquisar Jovens: caminhos e desafios metodológicos* (pp. 57-89). Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, *2*(2), 123-141.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, *30*(2), 295-311.

Johnson, J.M. (2002). In-depth interviewing. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Ed.). *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 103–119). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kellner, D. (2014). Toward a critical theory of youth. In A. Ibrahim, & S. R. Steinber (Ed.). *Critical Youth Studies Reader* (pp. 2–14). New York: Peter Lang.

Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable*. London: Sage.

MacDonald, R., & Marsh, J. (2005). *Disconnected youth? Growing up in Britain's poor neighbourhoods*. London: Palgrave Macmillan.

Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage.

Mitra, D. L. (2006). Student voice or empowerment? Examining the role of school-based youth-adult partnerships as an avenue toward focusing on social justice. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, *10*(22).

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Riley, K., & Docking, J. (2004). Voices of disaffected pupils: Implications for policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, *52*(2), 166-179.

Rodriguez, K. L., Schwartz, J. L., Lahman, M. K., & Geist, M. R. (2011). Culturally responsive focus groups: Reframing the research experience to focus on participants. *International Journal of Qualitative Methods*, *10*(4), 400-417.

Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, *58*(2), 219-231.

Sanders, J., & Munford, R. (2017). Hidden in Plain View. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1-12.

Riele, K. T. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of education policy*, *21*(2), 129-145.

Van Zanten, A. (Dir.) (2000). *L´École - l´État des Savoirs.* Paris: La Découverte.

Welton, A. D., Harris, T. O., Altamirano, K., & Williams, T. (2017). The politics of student voice: Conceptualizing a model for critical analysis. In M. D. Young & S. Diem. *Critical Approaches to Education Policy Analysis* (pp. 83-109). Springer International Publishing Switzerland.

Jovens e a pesquisa: Entre o interior e o exterior da escola novos desvios e outros rumos ainda encobertos

Cineri Fachin Moraes
Universidade de Caxias do Sul, Brasil
cfmoraes@ucs.br
Nilda Stecanela
Universidade de Caxias do Sul, Brasil
nstecane@ucs.br

Esta comunicação tem o objetivo de problematizar percepções de jovens do Ensino Médio com relação a interação entre suas investigações e o entorno da escola, no sentido de desencobrir o que é pesquisado no espaço escolar, buscando uma articulação com a comunidade. Este estudo está inserido no contexto do componente curricular do Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul do Brasil, denominado Seminário Integrado, o qual se afasta da tradição disciplinar, trazendo uma abordagem inovadora. Essa proposta curricular efetuou-se entre o período de 2012 e 2016. Buscou promover espaços onde o jovem vivenciasse situações de investigação, de mobilização e de interferência na realidade, oportunizando a pesquisa como princípio pedagógico e fortalecendo a ideia do caráter formador da experiência escolar possibilitando ao jovem transitar por caminhos que integrem o cotidiano da escola com possibilidades de intervenção nos processos de participação. A problemática dessa comunicação se estabelece em torno da questão: como pesquisas vinculadas ao componente curricular Seminário Integrado podem ser potencializadas como um canal de diálogo e de interação entre o interior e o exterior da escola? Os dados construídos constituem um *corpus* com narrativas de 400 jovens do Ensino Médio de 20 escolas da rede pública da região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, pertencentes à 4ª Coordenadoria Regional de Educação, com abrangência em 14 municípios. O trabalho de campo, à luz da sociologia da vida cotidiana, oportunizou reflexões e conclusões apoiadas teoricamente nas produções de Demo, Pais, Freire, Carrano e seus seguidores, com vistas a discutir respectivamente a pesquisa como princípio educativo, a sociologia da vida cotidiana, o diálogo e os jovens. Os achados dessa comunicação indicam o apelo dos jovens por uma maior aproximação com espaços fora da escola para pesquisar, além de uma melhor interação com a comunidade, evidenciando o valor atribuído ao que é investigado no Seminário Integrado. Esses elementos nos desafiam pensar a pesquisa na escola como um canal de diálogo articulador entre o espaço escolar e o seu entorno.

Palavras-chave: Ensino Médio; Seminário Integrado; Pesquisa.

Introdução

O estudo que origina este texto se filia ao campo de investigação relacionado a juventude e Ensino Médio, bem como à política educacional que inseriu transformações na organização curricular do Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul do Brasil. Esta política, implantada em 2011, teve como proposta estimular uma prática pedagógica pautada pelo uso da pesquisa na escola como princípio

educativo. Frente ao cenário da pesquisa, procuramos problematizar como pesquisas vinculadas ao componente curricular Seminário Integrado podem ser potencializadas como um canal de diálogo e de interação entre o interior e o exterior da escola.

A política educacional efetivada no estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente a proposta do Seminário Integrado, o qual se afasta da tradição disciplinar, trazendo uma abordagem inovadora, se aproxima do que Dayrell e Carrano (2014, p. 109) anunciam, ou seja, uma prática articulada à uma concepção que reconhece "a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas". Com base nisso, o olhar investigativo pretendido no texto procura analisar percepções de jovens do Ensino Médio com relação a interação entre suas investigações e o entorno da escola, no sentido de desencobrir o que é pesquisado no espaço escolar, buscando uma articulação com a comunidade.

Os achados desta investigação são tecidos ao longo do texto e organizados em dois tópicos. Iniciamos contextualizando brevemente o Ensino Médio brasileiro e a política que envolve a Proposta Pedagógica do Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul. Na sequência apresentamos a pesquisa como um canal de diálogo entre o interior e o exterior da escola a partir das narrativas juvenis que ecoam alguns possíveis desvios, sinalizando outros rumos ainda encobertos.

1. Jovens do Ensino Médio e a pesquisa na escola

Para muitos estudantes brasileiros, estar no Ensino Médio é como viver um 'ritual de passagem' nos processos de vida e formação. Arriscamos nomear "Ensino Meio", não no sentido de metade de uma parte, mas sim no sentido de separação, de ruptura entre o final do Ensino Fundamental e início do Ensino Superior para alguns, e o final da vida escolar para tantos outros, ou, ainda, como ponte para outra etapa da vida.

A relação entre os jovens do Ensino Médio e a pesquisa na escola é o cenário de investigação que origina esse estudo. É inegável que a Educação Básica no Brasil, mas principalmente o Ensino Médio vive um momento de fragilidade, cercado por constante reorganização e apelo para uma reestruturação e definição de seus propósitos.

Na educação brasileira, até pouco tempo atrás, o Ensino Médio era compreendido como a etapa de continuidade do Ensino Fundamental. Com a promulgação da Lei n° 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a ter uma identidade própria, sendo determinado como a etapa final da Educação Básica. Apenas com Emenda Constitucional n° 59 de 2009 é que ocorreu a obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil. Em 1998, o Conselho de Educação Básica – CEB, através da Resolução N° 3 de 26 de junho, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essas Diretrizes foram inspiradas na LDB 9394/96 e "sistematizam as principais conquistas democráticas do movimento social organizado" (Brasil, 2013, p. 24), apresentando a ideia de uma formação básica e de preparação para o trabalho. No ano de 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs, esse documento trouxe uma proposta curricular para o referido nível de ensino. Na sequência, e com o objetivo de contribuir com a prática docente, visando um diálogo entre professor e escola, em 2006 o Ministério da Educação organizou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Em janeiro de 2012, foram homologadas as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM - tendo como princípio educativo o trabalho[1] e como princípio pedagógico a pesquisa -, buscando a educação integral do jovem. O documento enfatiza que a função originária da educação vai além da formação profissional atingindo a construção da cidadania, mas para tal a escola precisa ser reconfigurada e repensada no sentido de "priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida." (Brasil, 2012, p. 152). A escola tem um compromisso social a assumir. Nesse sentido fortalecemos o encontro com as ideias de Freire (1996) no que se refere ao caráter formador da experiência educativa.

A pesquisa como princípio pedagógico é apresentada nas DCNEM/2012 requerendo o aprendizado contínuo e ao longo de toda a vida. Essas exigências interferem em um comportamento mediador dos professores, propondo que deixem de "ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo" (Brasil, 2012, p. 163). Através da pesquisa como princípio pedagógico essa transformação pode se traduzir nas ações da escola e otimizar a aproximação entre o que acontece dentro e fora da escola, ou seja, diminuir a distância entre o 'mundo' da escola e o outro 'mundo' para além da escola.

Diante desse breve contexto do cenário educacional brasileiro, algumas políticas se fazem presentes na reestruturação do Ensino Médio em nível nacional. Em 2011, quase que concomitante as DCNEM/2012, o estado do Rio Grande do Sul apresentou a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada – PEM/RS, indicando mudança de postura na organização curricular desta etapa de ensino, visando contribuir para a criação de "uma consistente identidade do ensino médio" (Rio Grande do Sul, 2011, p.5). Dentre as alterações propostas nessa política, está o Ensino Médio Politécnico que visou estimular a prática pedagógica pautada pelo uso da pesquisa na escola como princípio pedagógico, articulada pelo componente curricular Seminário Integrado.

O principal objetivo do Seminário Integrado foi o enfoque investigativo, com promoção da interdisciplinaridade e da contextualização do processo ensino e aprendizagem, ou seja, propôs uma articulação entre as áreas do conhecimento, experiências e vivências com o mundo do trabalho visando aproximações com a formação profissional (Rio Grande do Sul, 2011, p. 25). Na proposta da Educação Politécnica, a pesquisa como princípio educativo visou garantir a apropriação da realidade, assim como projetar possibilidades de intervenção, aliando o caráter social aos processos de participação dos sujeitos pesquisadores, ou seja, os jovens a quem se propõe o desenvolvimento da competência investigativa. A pesquisa como um dos princípios orientadores, valoriza a curiosidade dos estudantes e organiza a ação docente na intenção de tornar os jovens estudantes do Ensino Médio epistemologicamente curiosos (Freire, 1996). Nesse sentido, a pesquisa visa transitar por caminhos num processo que "integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores" (Rio Grande do Sul, 2011, p. 20), pois a curiosidade é considerada uma das características que marcam as novas gerações.

[1] Nesta escrita será explorada a pesquisa como princípio pedagógico, pela sua imbricada relação com os dados construídos e os achados permitidos neste momento da investigação.

Visando mobilizar a integração com o cotidiano e dar visibilidade a participação dos jovens estudantes em seu processo de aprendizagem, vinculado à proposta do Ensino Médio Politécnico, voltada para as escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, esteve, até final de 2016, o Seminário Integrado.

O Seminário Integrado, com enfoque investigativo e de forma articulada com as áreas do conhecimento e os eixos transversais[1], teve como intenção pedagógica mobilizar diferentes saberes na busca do desenvolvimento das competências necessárias para a formação de jovens pesquisadores. Demo (2007) afirma que competência é a "condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando o conhecimento inovador". Para o autor, mais que fazer oportunidade, é fazer-se oportunidade através do conhecimento.

A particularidade vivida no estado do Rio Grande do Sul com a referida proposta, buscou promover espaços onde o jovem vivenciasse situações de investigação, de mobilização e de interferência na realidade, oportunizando assim que a escola pudesse falar e vibrar em direção à criticidade, aproximando o mundo da escola com o mundo fora dela. Em outras palavras, articulando o que acontece na escola com o que acontece fora dela.

A proposta inicial relacionada ao Seminário Integrado envolveu a constituição de espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano do Ensino Médio[2] e em complexidade crescente; espaços de articulação entre conhecimentos formais, constituindo-se na interdisciplinaridade; e espaços de produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa dos alunos e professores (Maia &; Tomazetti, 2014).

O Seminário Integrado também previa organização e elaboração de projetos de pesquisa com acompanhamento de professores orientadores, os quais tenham um percentual da carga horária de trabalho destinada a essa tarefa. No Seminário Integrado, os estudantes, a partir de pesquisa motivada por uma necessidade e/ou situação problema, elaboraram seus projetos de investigação. É sabido que em muitas escolas, os jovens não tiveram liberdade de escolher as temáticas dos projetos. Mas aqueles que tiveram essa oportunidade investigaram temáticas relacionadas a alimentação, uso de drogas, atividade física e saúde dos jovens, alimentação vegana, entre outras.

Consideramos fundamental esta percepção, visto que a educação no Brasil apresenta muitas rupturas, são vividos muitos momentos de euforia sem continuidade das propostas. Há o tempo da política pública e o tempo do cotidiano das instituições para a implantação das propostas educacionais e, muitas vezes, este tempo é interrompido por uma nova política. É o que está sendo vivido pelas escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul com a interrupção da proposta inicial que vinculou o componente Seminário Integrado ao currículo escolar.

O enfoque investigativo, a interdisciplinaridade e a contextualização do processo de ensino e aprendizagem norteiam a organização do Seminário Integrado. Estes otimizam os processos de participação dos jovens e potencializam espaços para a riqueza e autonomia intelectual tornando, quem sabe, a escola em um lugar que dê sentido ao mundo real e concreto como os alunos percebem, ou um lugar que instiga e desperta a busca pelo saber a ser explorado e compreendido oportunizando uma aproximação com

[1] As áreas ancoradas no Seminário Integrado contemplam as Linguagens e suas Tecnologias, a Matemática e suas Tecnologias, as Ciências Humanas e suas Tecnologias e as Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os Eixos Temáticos Transversais envolvem Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Arte, Cultura Digital e Prevenção e Promoção da Saúde.

[2] O Ensino Médio brasileiro compreende no mínimo três anos de formação.

o interior e o exterior da escola, permitindo que a distância entre esses 'mundos' diminua, ou, quem sabe, fique mais tênue.

A pesquisa na escola, otimizada pela política educacional efetivada no estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente a proposta do Seminário Integrado, se aproxima do que Dayrell e Carrano (2014, p. 109) anunciam, ou seja, uma prática articulada à uma concepção que reconhece "a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas".

Se pensarmos em pesquisa como um processo de busca pelo conhecimento, por respostas às inquietações, às curiosidades, às dúvidas e aos anseios dos jovens estudantes, essa busca poderá conferir sentido ao saber, ultrapassando o direito de meramente estar na escola, avançando para o direito à aprendizagem. Para Gil, a pesquisa é definida como "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados." (2007, p. 17).

À luz de Demo (1998, p. 6) "a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno". O autor defende ainda que "para a pesquisa assumir este papel, precisa desdobrar a competência formal forjada pelo conhecimento inovador, para alojar-se, com a mais absoluta naturalidade, na qualidade política também (Demo, 1998, p. 6). Para Demo é fundamental que "pesquisar coincida com criar e emancipar" (1999, p. 9), impondo assim uma atitude de produção própria, envolvendo o aprender em substituição a postura apática de escuta.

Neste sentido a escuta dos atores deste processo é fundamental para repensar a escola e sua vinculação com a pesquisa, como um canal que pode contribuir, em alguma medida, para minimizar a distância entre o que acontece na escola e o que se passa fora dela.

2. Pesquisa na escola: um canal de diálogo e interação entre o interior e o exterior da escola

A escuta de jovens do Ensino Médio de escolas públicas do sul do Brasil, indicam que ainda persistem muitos desencontros entre o interior e o exterior da escola. Narrativas como *desde pequenos a gente é acostumado a ir, ir e ir... e nunca perguntar as coisas!*[1], e ainda s*obre esse assunto de aprender o que a gente não ocupa pra vida... eu acho que a gente está sendo alunos ignorantes, porque a gente só aceita o que vem pra nós. Só aceita! Todo mundo aprende e nunca ninguém fala nada.* Ambas narrativas mostram um desencontro, um afastamento entre o que interessa ao jovem aprender e o que lhe é ensinado na escola. Também nos ajudam a pensar na rotina de *'ir ir e ir e nunca perguntar'*, nunca questionar as coisas, as situações e apenas aceitar o que chega até eles.

Os Grupos Focais contribuíram para manter uma escuta atenta às falas dos jovens, e suas narrativas permitem uma aproximação com as experiências vividas na escola e fora dela com relação ao conhecimento construído pela via da pesquisa na escola. Para Ferreira (2017, p. 21) "conversar com os jovens e ouvir as histórias que têm para contar pela sua própria voz continua a ser uma forma privilegiada de entrar nas suas vidas, de compreender as suas experiências vividas e realidades subjetivas", além de considerar

[1] As narrativas dos jovens estão inseridas em itálico no corpo do texto.

os jovens "enquanto narradores ativos das suas experiências e conhecedores melhor que ninguém dos mundos em que vivem".

Não podemos ser "reféns de nossos encantamentos" nos afirma Pais (2001, 16), mas, a partir do que a realidade observada sinaliza, identificamos que os jovens estudantes do Ensino Médio demonstram que têm desejos, necessidades e expectativas, indicando que querem mais, desconstruindo as afirmativas vindas do senso comum de que não querem nada com nada.

As narrativas dos jovens estudantes, abrem fissuras entre o que vivem no dia-a-dia da vida de estudante em relação à pesquisa e o que de fato almejam experienciar. Por sua vez, o conteúdo extraído da narrativa de um jovem estudante ao afirmar – *queremos menos pesquisa e mais prática* – foi recorrente na percepção de outros jovens, desafiando pensar sobre o que os jovens estudantes estão evocando ao registrar que desejam mais pesquisa e menos prática. Seria o desejo de fazer, vivenciar, conhecer, experienciar? Em que medida essa percepção é reflexo do modo como a pesquisa na escola é tratada, muitas vezes, resumindo-se a consultas bibliográficas na biblioteca ou a busca de informações na Internet? Embora de modo indireto, poderia ser associada à manifestação supracitada uma insatisfação como um olhar de forma "criticamente curiosa", pois já não basta ter as informações construídas pela humanidade, sendo necessário a interação com o cotidiano vivido pelos atores sociais? (Freire, 1996, p. 32). Para Melucci (1997) no momento em que conseguirmos garantir um espaço de escuta das vozes dos jovens, então será possível diminuir a separação que existe entre o universo que distancia o mundo adulto e do juvenil, e ainda diminuir a distância entre o mundo da escola com o mundo fora dela. Os professores não são da mesma geração dos estudantes, mas este fato não deve dificultar a escuta, muito pelo contrário, deve ser estimulado para aproximar estas gerações.

Os jovens estudantes querem pensar a escola, o ensino, a convivência, a avaliação, as mudanças, entre outros e a escola precisa oportunizar espaços para esta escuta. Os estudantes se percebem envoltos pela pesquisa e esta é incorporada, integrada ao cotidiano escolar, eles desejam *começar mais cedo com o Seminário Integrado, desde o Ensino Fundamental*. Talvez percebam na proposta do Seminário Integrado um espaço para a indagação, onde suas curiosidades podem ser verbalizadas, por meio de perguntas, cujo esclarecimento encontra espaço para a procura, para a busca. À luz de Freire, "não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentado a ele algo que fazemos". (1996, p. 32). As palavras dos jovens sobre o cotidiano do Ensino Médio e a relação com o Seminário Integrado, indicam que para além dos recortes do conhecimento que a escola escolhe para o processo de formação que ocorre no Ensino Médio, há expectativas por *mais conhecimento do mundo atual*, por *mais desenvolvimento de projetos a nível acadêmico e pesquisas relacionadas a outras áreas do conhecimento*. Os jovens ainda indicam o interesse por *pesquisas de campo seria bom, pois em nossa cidade existe muita história para desenvolver projetos.* Essas narrativas nos encharcam de motivos para acreditar que quanto mais oportunizarmos que os jovens estudantes forem desafiados tendo os ensinamentos de Freire como horizonte, tanto mais desenvolverão a "capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso" (Freire, 1996, p. 62).

As narrativas que seguem contribuem para que possamos capturar alguns indícios do que acontece no Seminário Integrado que atrai o jovem estudante e contribui para uma articulação das experiências que possam aproximar as aprendizagens vividas no interior e no exterior da escola. Ampliar a *carga horária para ter ainda mais e mais ideias para tentar mudar nossas formas de pensar e agir*, narram ainda o desejo de

participar mais dos assuntos da própria comunidade e sociedade. Essas falas fundam-se "nas relações que os sujeitos estabelecem a partir de suas experiências, levando-os a articular em suas narrativas, pelo menos, três dimensões do vivido: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência" (Stecanela, 2012, p. 25).

O distanciamento, a fissura entre o mundo da escola e o mundo fora dela mostra a incomunicabilidade percebida pelos jovens, ou seja, *a gente não tá tendo tanta pesquisa fora, não tá conseguindo colher tanta informação de fora, tá só tendo informação aqui da escola. A gente vai para casa...vai fazer o que a gente tem ali fora e volta. Tem matéria e vai e volta e... não tem aquela coisa que... Ah! eu tô levando o que eu aprendi na escola. Tô levando agora para a vida e o que tô tendo de informação e tô trazendo para a escola também. Não tá tendo tanta coisa assim como deveria. É isso!*.

Essa narrativa mostra a pesquisa como um caminho para a informação, mas um caminho que apresenta diferentes e contrárias direções, ou seja, um trânsito de incomunicabilidade. O jovem estudante quer que a informação aprendida na escola saia dela a alcance outros lugares, e que o contrário também aconteça em uma relação "vai e volta". A vida na escola e a vida fora da escola estão em situações opostas e sem comunicação. Cada uma em um extremo e o jovem no centro. Comparado a uma balança, o jovem nessa narrativa se encontra no centro procurando encontrar o ponto de equilíbrio, uma brecha para a comunicação, mas tem a escola em um extremo e fora da escola em outro. Em alguns momentos a balança pende para o lado da escola e noutros para o outro lado. A "informação de fora" dá sentido a informação de dentro da escola, mas ainda há afastamento nessa comunicação. A pesquisa pode potencializar o diálogo e a interação entre o exterior e o interior da escola.

Ao mesmo tempo, se entendemos que os processos educativos acontecem em todos os momentos, em diferentes espaços e ao longo da vida, fica menos difícil identificar o quanto os jovens estudantes vivem situações de aprendizagem muito diferentes da escola em espaços fora dela, ou seja, o rompimento de muros, a ampliação de frestas permitirá que o conhecimento transite, que os questionamentos, as perguntas e as possíveis respostas encontrem espaços permeáveis na escola fortalecendo a relação entre a experiência escolar e os percursos juvenis. Dessa forma, a pesquisa na escola e as aprendizagens construídas a partir dela podem mostrar alguns desvios encaminhando para novos caminhos que diminuam as frestas entre a escola e o que acontece fora dela.

Algo que eles querem, é vivenciar o processo de *aprender, entender o que que é. A gente está só decorando. Ah! Eu sei que isso é isso, mas eu não sei porque é isso. Eu só decorei! Não peguei o processo criativo de ter entendido. Ah! É por causa disso ou daquilo.* O legado de Freire (1996, p. 30), há mais de trinta anos, vem sugerindo a importância de "discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos", de oportunizar uma "intimidade" entre os saberes curriculares e a experiência dos jovens, ou seja, seus saberes de vida e experiência.

Conclusão

A escuta dos jovens, por meio das palavras que emitem sobre o cotidiano da experiência escolar no Ensino Médio de escolas públicas, indica que as experiências protagonizadas no âmbito dos projetos vinculados ao componente curricular Seminário Integrado são significativas e podem ser potencializadas, como um canal de diálogo e de interação entre o interior e o exterior da escola, numa articulação estreita entre o concebido nas orientações legais do Ensino Médio Politécnico do estado do Rio Grande

do Sul, o vivido no Seminário Integrado como um dos elementos constituintes da proposta.

Muito ainda há que estudar, revisitar e reinventar, mas a ousadia da implementação de uma política pública que inseriu transformações educacionais no Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul, através de uma prática pedagógica que tem a pesquisa como princípio educativo, pode gerar a oportunidade da busca, da pesquisa, da investigação, da criação, da inovação entre os jovens e seus mundos.

Uma longa jornada há ainda que ser percorrida e desbravada pelos jovens estudantes e seus professores, bem como por aqueles que investigam as práticas e as políticas voltadas ao Ensino Médio, na tentativa de tornar presente a formação humana integral e não apenas a formação em conformidade com a lógica e o mundo do mercado e do trabalho.

As narrativas presentes nas palavras dos jovens evidenciam indícios de aproximações com espaços fora da escola para pesquisar, além de uma melhor interação com a comunidade, evidenciando o valor atribuído ao que é investigado no Seminário Integrado. Esses elementos nos desafiam pensar a pesquisa na escola como um canal de diálogo articulador entre o espaço escolar e o seu entorno.

Referências Bibliográficas

Brasil (2013). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional da Educação; Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Demo, P (1999). *Pesquisa: princípio científico e educativo* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Demo, P. (2007). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados

Dayrell, J., & Carrano, P. (2014) Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia. (Orgs.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. (pp. 101-134) Belo Horizonte: Editora UFMG.

Ferreira, V. S. (2017). Caminhos e desafios metodológicos na pesquisa com jovens. In V. S. Ferreira. (Org.), *Pesquisar jovens*: Caminhos e desafios metodológicos. (pp. 17-32). Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia***:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo. Paz e Terra.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4 ed.) São Paulo: Atlas.

Maia, Á. M., & Tomazzetti, E. M. (2014). O ensino médio politécnico no rs, seminário integrado, interdisciplinaridade: Desafios lançados. In *X ANPED SUL*. Florianópolis.

Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação, 5*(6), 37-52.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto. Ambar.

Rio Grande do Sul (2011). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio* (2011 – 2014). Porto Alegre.

Stecanela, N. (2012) A pesquisa com jovens privados de liberdade: Desafios e potencialidades. In N. Stecanela (Org.), *Ler e escrever a vida*: *trajetórias de jovens em privação de liberdade* (pp. 23-46). Caxias do Sul, RS: Educs.

Estado da arte: o cenário das pesquisas sobre a sociologia da infância com enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência no contexto escolar

Gislene C. de Souza
Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd, Portugal
gislene_caabral@hotmail.com
Emília Vilarinho
Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd, Portugal
evilarinho@ie.uminho.pt

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento[1], e tem como objetivo evidenciar o volume das produções científicas relacionadas à Sociologia da Infância, com enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência no contexto escolar. O período investigado foi de 2000 a 2017, com pesquisas em dissertações, teses e artigos publicados em periódicos no Brasil. Para a realização da pesquisa foi adotada a metodologia qualitativa e quantitativa. Procedeu-se, inicialmente, as buscas dos artigos, dissertações e teses nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (OASIS) Biblioteca Digital desenvolvida em Software livre (Domínio Público) e no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a investigação dos eventos científicos foram selecionados quatro eventos, um em nível internacional, dois nacionais e um estadual, sendo eles o Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) Biográfica – (CIPA), as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e um terceiro em nível regional/local que foi o Seminário de Educação realizado anualmente pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Os resultados apontaram que estudos sobre relacionadas à Sociologia da Infância, com enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência no contexto escolar, são ainda escassos, tanto nacionais quanto internacionais, pois na perspetiva dessa investigação foram localizadas somente nove (9) produções que abordavam o tema investigado.

Palavras-chave: violência na educação infantil; violência na perspetiva da criança; narrativas/memória de crianças e violência.

Introdução

Esta é uma pesquisa do tipo Estado da Arte e investiga produções disponibilizadas em determinado espaço de tempo, nos quatro campos que compõem o Estado da Arte: anais de eventos, teses e dissertações e periódicos. Diante disso, envidar

[1] Em Estudos da Criança, Ramo de especialização em Sociologia da Infância, intitulada "O que dizem crianças de uma escola infantil brasileira sobre violência?".

esforços nas buscas nesses campos das produções, tem-se consistido em iniciativa de alguns pesquisadores, cujos resultados contribuem para que outros adotem seus trabalhos.

O levantamento das produções de pesquisas acadêmicas no Brasil foi desenvolvido a partir de buscas realizadas na web, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - http://bdtd.ibict.br, Portal Brasileiro de Publicações Científicas em acesso aberto - http://oasisbr.ibict.br, Biblioteca Digital desenvolvida em Software livre (Domínio Público) http://www.dominiopublico.gov.br e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) http://bancodeteses.capes.gov.br. Para informações sobre a formação dos pesquisadores foi utilizada a plataforma Lattes, lattes.cnpq.br.

As questões que nortearam a pesquisa foram: O que se tem produzido de 2000 a 2017 sobre a conceções das crianças sobre violência escolar? Essas produções estão ouvindo as vozes das crianças envolvidas nas pesquisas? Onde se encontram essas produções? Quais são as formações dos pesquisadores que se interessam sobre o tema?

A categoria central de análise no projeto que originou este estudo foi investigar sobre as conceções das crianças inseridas na Educação Infantil, como as mesmas concebem ou percebem a violência dentro de seu contexto escolar. As pesquisas sobre essa temática, no cenário nacional e internacional, têm sido desenvolvidas nas áreas de Psicologia, Sociologia e Educação, sobretudo no Brasil, mas existe o interessa em saber se essas pesquisas estão sendo publicadas, nos programas de mestrado, doutorado, anais de eventos, periódicos e outros, pois, o que se observa é que não foram encontradas pesquisas em que dão voz às crianças, no que se refere a "Conceção de violência no contexto da Educação Infantil".

1. Delineando a pesquisa

A construção desse Estado da Arte tem como principal aporte teórico o campo de estudo da Sociologia da Infância, mas mobiliza conhecimentos de outros campos teóricos, nomeadamente Sociologia da Educação das Crianças, de modo a poder interpretar as vozes das crianças sobre comportamentos de violência em contexto educativo, e os sentidos que lhes atribui.

O objetivo dessa investigação foi evidenciar o volume das produções científicas relacionadas à Sociologia da Infância, com enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência no contexto escolar, a partir da construção de um Estado da Arte.

Pretende-se, com este estudo mapear as produções, que tratam da Sociologia da Infância, retratando as condições em que acontecem conflitos entre as crianças; conhecer quais os tipos de violência presentes na escola; estabelecer durante os levantamentos as categorias de violência ocorridas no cotidiano escolar da Educação Infantil; compreender em quais situações acontecem violência nesse ambiente escolar e compreender as conceções de violência das crianças.

O instrumento de buscas foi a Internet por meio dos sites eletrônicos, que disponibilizam o acesso aos dados, no período de 2000 a 2017. Assim, iniciaram-se as buscas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Brasileiro de publicações científicas em acesso aberto Biblioteca Digital desenvolvida em Software livre (Domínio Público) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas por produções nos anais dos eventos, foi realizada em sua maioria pela leitura dos CD, porém as da ANPED foram analisadas as reuniões, em que

se encontra toda a produção e, a finalização foram as buscas pelos currículos dos pesquisadores na Plataforma Lattes.

Em cada site visitado e CD analisado lançou-se mão das ferramentas de busca interna, digitando as palavras-chave: Sociologia da Infância; Conceções de Violência na Educação Infantil; Violência na Perspetiva da Criança; Violência e Educação Infantil; Narrativas/Memória de Crianças e violência.

Foram selecionados quatro eventos para a construção desse estado da arte, um em nível internacional, dois nacionais e um estadual. Como a Sociologia da Infância é um campo de investigação que vem crescendo nas pesquisas com crianças, no sentido de ouvir, esses sujeitos sociais, dando-lhes vez e voz, foi escolhido o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica cujo objetivo é desenvolver pesquisas de cunho da (Auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação.

Em nível nacional adotou-se a investigação nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da 34ª a 37ª. O objetivo da Anped é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país. Essa atua como fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para acompanhamento da produção brasileira no campo da educação.

Ainda nacionalmente foi localizado um artigo no XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná com o título de: "Narrativas autobiográficas sobre a violência nas escolas da infância". Embora seja oriundo de uma dissertação da mesma pesquisadora, essa produção foi selecionada para análise.

Em nível estadual foi escolhido o Seminário de Educação (SEMIEDU), realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá, e cujo objetivo é discutir o contexto no qual a educação, os sujeitos, seus saberes e as diversidades culturais se imbricam, bem como os sentidos que novas práticas culturais e educativas se impõem no cotidiano.

O procedimento foi realizado de forma que cada resultado apresentado teve o resumo da pesquisa salvo em um documento do Word® em pasta específica. Em seguida, com o auxílio do *software Excell*® extraiu-se dos resumos: as áreas de conhecimento de cada produção, as instituições de ensino superior, o país, região e estado de origem, o ano, o gênero dos pesquisadores e suas formações. A partir da análise quantitativa dos dados foram confecionados quadros e gráficos para a apresentação dos resultados que, posteriormente, foram analisados sob o enfoque qualitativo.

2. Delineando a pesquisa

A análise dos dados foi realizada a partir da leitura dos resumos dos artigos, dissertações, eventos, teses e trabalhos de conclusão de cursos, além de currículos e CD. Este procedimento permitiu classificar as produções de acordo com as áreas de conhecimento, as instituições de ensino superior, o país, região e estado de origem, o ano, o gênero dos pesquisadores e suas formações.

No quadro abaixo, estão indicados os resultados obtidos nas buscas sobre cada descritor. No Quadro 1 estão quantitativos gerais para teses, dissertações, artigos e eventos científicos, com exclusão dos trabalhos repetidos, pois um mesmo trabalho pode aparecer para vários descritores.

Quadro 1. Produções localizadas e selecionadas para cada descritor 2000-2017

DESCRITORES	A		D		E		T		TC	
	Loc.	**Sel.**	**Loc.**	**Sel.**	**Loc.**	**Sel.**	**Loc.**	**Sel.**	**Loc.**	**Sel.**
Sociologia da Infância	04	-	15	01	17	-	06	-	04	-
Conceções de Violência na Educação Infantil	02	02	04	01	04	-	01	01	-	-
Violência na Perspetiva da Criança	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-
Violência e Educação Infantil	-	-	01	-	-	-	-	-	01	01
Narrativas/Memória de Crianças e violência	-	-	05	01	15	02	03	02	02	-
TOTAL	**06**	**02**	**27**	**03**	**36**	**02**	**10**	**03**	**07**	**01**

*A=Artigos - *D=Dissertações – E=Eventos – T=Teses TC= Trabalho de Conclusão de Curso

As buscas tiveram origem com o uso das palavras-chave do projeto de pesquisa: “Crianças”. “Conceção de Violência”. “Educação Infantil”. “Sociologia da infância”. O descritor “Crianças” apresentou 20.856 produções, “Conceções de violência” 471, “Educação Infantil” 10.067 e “Sociologia da Infância” 644, com todas analisadas, com filtro para o uso de 58 produções. Esse resultado se deve a uma busca ampla. Então foi iniciada uma segunda busca, refinando os descritores: “Sociologia da Infância” 145 produções identificadas; “Conceções de Violência na Educação Infantil”, onze produções; “O que dizem as crianças sobre violência”, foram localizadas cinco produções, nenhuma na perspetiva da criança; “Como as crianças concebem a violência escolar”, duas, mas também, não se enquadram no objetivo da busca; “Violência na escola sobre a ótica da Criança”, foi localizado um artigo, mas era sobre a visão das mães de crianças que frequentam creches e, por fim, “Violência institucional com crianças da educação infantil” foram localizadas oito produções, somente uma foi selecionada.

Ao deparar com a escassez do material foi iniciada uma terceira busca, agora com os descritores elencados no Quadro 1 acima apresentado, e já refinado com a leitura dos títulos e resumos. “Sociologia da Infância” foram identificadas 47 produções, destas uma foi selecionada; “Conceções de Violência na Educação Infantil” onze localizadas e quatro selecionadas; “Violência na Perspetiva da Criança”, duas localizadas, mas nenhuma selecionada; “Violência e Educação Infantil”, três identificadas e somente uma selecionada; “Narrativas/Memória de Crianças e violência”, 25 produções localizadas e cinco selecionadas.

Como pode ser observado, foram localizadas oitenta e seis (86) produções, mas destas após a leitura dos resumos, só foram selecionadas nove (9). Para melhor esclarecimento sobre as buscas, e por estas terem dado um resultado pequeno, pois foi uma procura com filtro voltado ao que se pretendia com o objetivo desta busca, que é evidenciar o volume de produções científicas relacionadas à Sociologia da Infância com

enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência, organizamos este quadro para um melhor esclarecimento dessa investigação.

Quadro 2. Relação das produções selecionadas para análises 2000-2017

TÍTULO	AUTORA (O)	ANO	IES	BUSCA
Gritos sem palavras: Resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo	Flávio Santiago	2015	UFMG	Artigo
Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: O que elas pensam e falam sobre isso	Bianca Rodriguez Corsi	2011	UFPR	Artigo
O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil	Flávio Santiago	2014	UNICAMP	Dissertação
Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação	Marcia Rosa da Costa	2000	UFRGS	Dissertação
Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar	Vanessa Cristina Oliveira da Silva	2016	UFRN	Dissertação
As concepções das crianças da educação infantil sobre violência: um estudo a partir da psicologia e da psicanálise	Taísa Resende	2014	UNB	Tese
Narrativas autobiográficas sobre a violência nas escolas da infância	Vanessa Cristina Oliveira da Silva	2015	PUC/PR	Evento EDUCERE
Narrativas de crianças sobre a violência na escola	Vanessa Cristina Oliveira da Silva	2016	UFRN	Evento VII - CIPA
Espelhos da infância: Reflexos e reflexões sobre violências numa turma de pré-escola na cidade de Novo Hamburgo	Lutero Marcos de Oliveira,	2016	UFRGS	TCC

O que pode ser observado na leitura dos resumos é que a escrita sobre a sociologia da infância com enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência são estudos ainda bem tímidos nas instituições de ensino superior no Brasil. O Gráfico 1 mostra que investimentos nesse tipo de investigação começam a aflorar na última década.

Ao analisar o Quadro 2 se percebe que um mesmo autor possui mais de uma produção, caso dos pesquisadores Flávio Santiago da UNICAMP e Vanessa Cristina Oliveira da Silva da Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Somada as produções dos dois observou-se que esses são responsáveis por 50% das produções selecionadas para a construção desse Estado da Arte.

Outro dado interessante foi que a maioria das metodologias adotadas por esses pesquisadores é a pesquisa Etnográfica, e o instrumento de coleta de dados as narrativas de crianças, que atenderam aos objetivos da Sociologia da Infância.

O artigo de Flávio Santiago, publicado no periódico, Educação em Revista em 2015, intitulado: “Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo”, teve como objetivo compreender a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos das Ciências Sociais, relacionados às relações raciais no Brasil, a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. Constituiu uma pesquisa com abordagem etnográfica realizada com crianças de três anos, em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas-São Paulo. Os resultados apontaram que na instituição investigada existe uma reprodução dos preconceitos referentes à categoria racial e a legitimação das hierarquizações sociais, que legitimam as desigualdades. Indica como as crianças pequenininhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelos(as) docentes, e deixam explícita, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade.

O segundo artigo, de Bianca Rodriguez Corsi, publicado no periódico Educar em Revista de 2011, com o título: “Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso”, trata da discussão dos conflitos interpessoais ocorridos entre crianças de 5 a 6 anos.

O estudo ouviu o que as crianças têm a dizer acerca dos conflitos que vivenciam no cotidiano da Educação Infantil, validando a conceção da autora da criança enquanto produtora de cultura e de conhecimento, e oportuniza a expansão das possibilidades de pesquisa a partir da sustentação teórica e metodológica.

A terceira produção é artigo de Flavio Santiago, que se originou na dissertação de mestrado, defendida em 2014, um ano antes da publicação de seu artigo, no periódico Educação em Revista.

A quarta produção (dissertação) é de Marcia Rosa da Costa, com o título “Eu também quero falar: Um estudo sobre infância, violência e educação”, contempla o objetivo da construção desse Estado da Arte, e possui como foco, a investigação com crianças a partir de 8 anos, de uma escola pública da periferia de Porto Alegre-Rio Grande do Sul, o que pensam sobre o fenômeno da violência na escola e no seu entorno. Assim, a pesquisadora propôs, por meio de entrevistas, ouvir os relatos das crianças sobre a violência, e contemplou o que vem sendo defendido pelos estudos relacionados às pesquisas no campo da Sociologia da Infância.

Vanessa Cristina Oliveira da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve três trabalhos selecionados para esse estudo. Suas produções possuem praticamente os mesmos objetivos, ou seja, foram investigações com 14 crianças de oito a onze anos de idade, de uma escola pública da cidade de Natal-Rio Grande do Norte, que em suas narrativas contaram suas experiências com a violência no cotidiano escolar.

Sua dissertação defendida em 2016, sob o título: “Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar” foi a origem de suas outras duas produções, uma em 2015 no XII Congresso Nacional de Educação realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná com o título de: “Narrativas autobiográficas sobre a violência nas escolas da infância”, e o outro evento foi no VII Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) Biográficas, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso em 2016. A mesma fez a apresentação oral do artigo intitulado: “Narrativas de crianças sobre a violência na escola.”

A psicóloga Taísa Resende, defendeu em 2014, pela Universidade Nacional de Brasília, sua tese de doutorado sob o título: “As conceções das crianças da educação infantil sobre violência: um estudo a partir da psicologia e da psicanálise”, cujo objetivo foi compreender as conceções de crianças sobre violência, em uma turma do primeiro

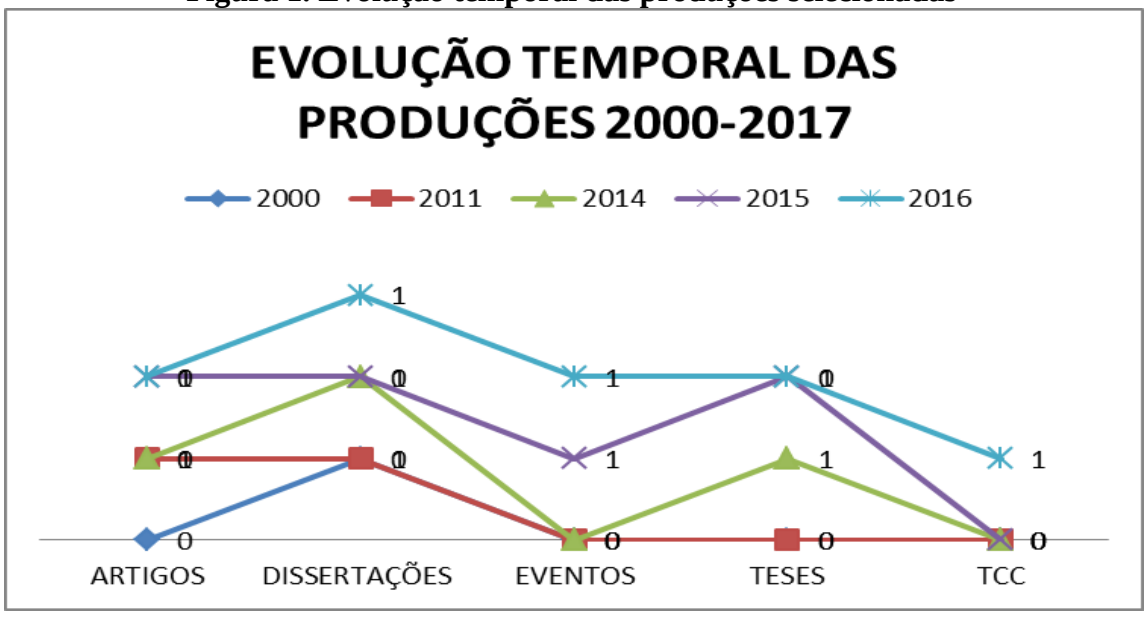
período da educação infantil. Para tal, a pesquisadora criou um ambiente de escuta para compreender essas conceções; proporcionando espaços para manifestações das expressões corporais, orais e gráficas das crianças em relação à violência, por meio de brincadeiras, movimentos e desenhos.

Fechando esse quadro de seleção apresenta-se o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia Lutero Marcos de Oliveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o título: "Espelhos da infância: Reflexos e reflexões sobre violências numa turma de pré-escola na cidade de Novo Hamburgo", cujo objetivo foi investigar o que um grupo de crianças de uma turma de pré-escola, em uma escola municipal de educação infantil da Cidade de Novo Hamburgo-Rio Grande do Sul, pensa sobre violência e, refletir sobre os seus diversos olhares.

Observou-se que apenas quatro das nove produções selecionadas para essa investigação tratam de fato das conceções ou perceções de crianças sobre a "A violência no contexto educacional". Dessas quatro somente duas vão trabalhar com crianças inseridas na Educação Infantil.

As análises dos gráficos construídos a partir da planilha organizada com nove produções selecionadas, trazem as produções organizadas por ano de publicação (Figura 1).

Figura 1. Evolução temporal das produções selecionadas



Fonte: Elaborado pelas autoras

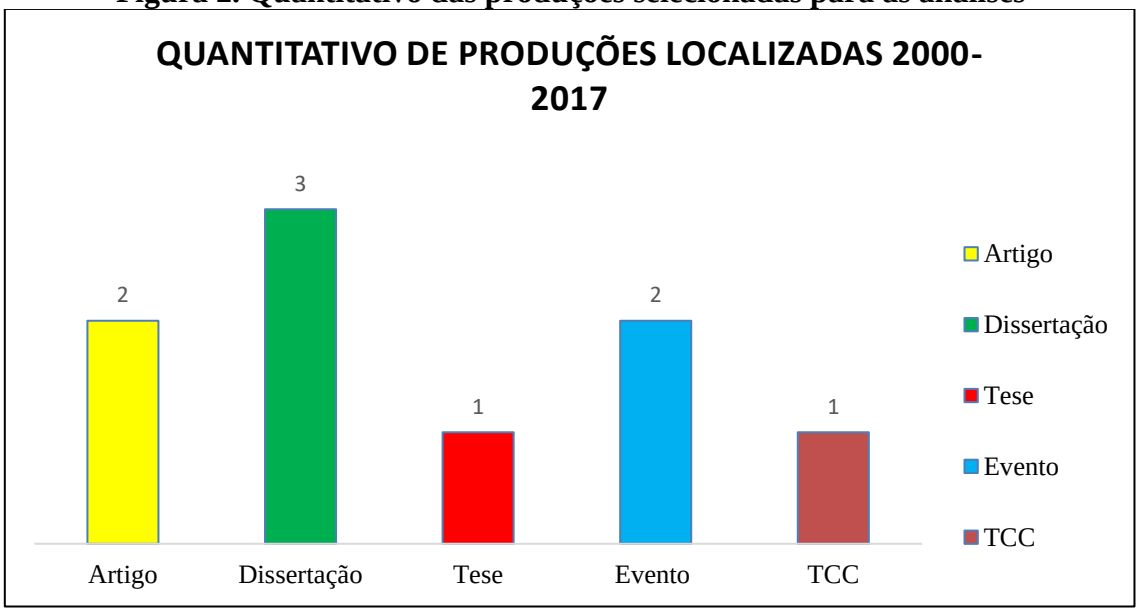
Segundo a Figura 1 as buscas iniciaram em 2000, e questiona-se: Por que voltar mais de quinze anos? Essa decisão teve como propósito marcar o início pelo interesse das pesquisas sobre a Sociologia da Infância no Brasil. Nossa pesquisa constatou que essa foi a primeira pesquisa que ouviu as vozes das crianças, na construção do texto científico. Intitulada como: "Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação" a dissertação de Marcia Rosa da Costa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi a primeira a trazer as crianças como autoras e atores de suas histórias, enquanto foco da Sociologia da Infância.

No ano de 2000 foi produzido apenas um artigo; em 2011 mais um artigo em periódico; 2014 uma dissertação e uma tese; 2015 um artigo em periódico, uma

publicação em anais de eventos e uma tese e, no ano de 2016 três produções: uma dissertação, um artigo em anais de eventos e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A Figura 2 apresenta o quantitativo das produções selecionadas.

Figura 2. Quantitativo das produções selecionadas para as análises

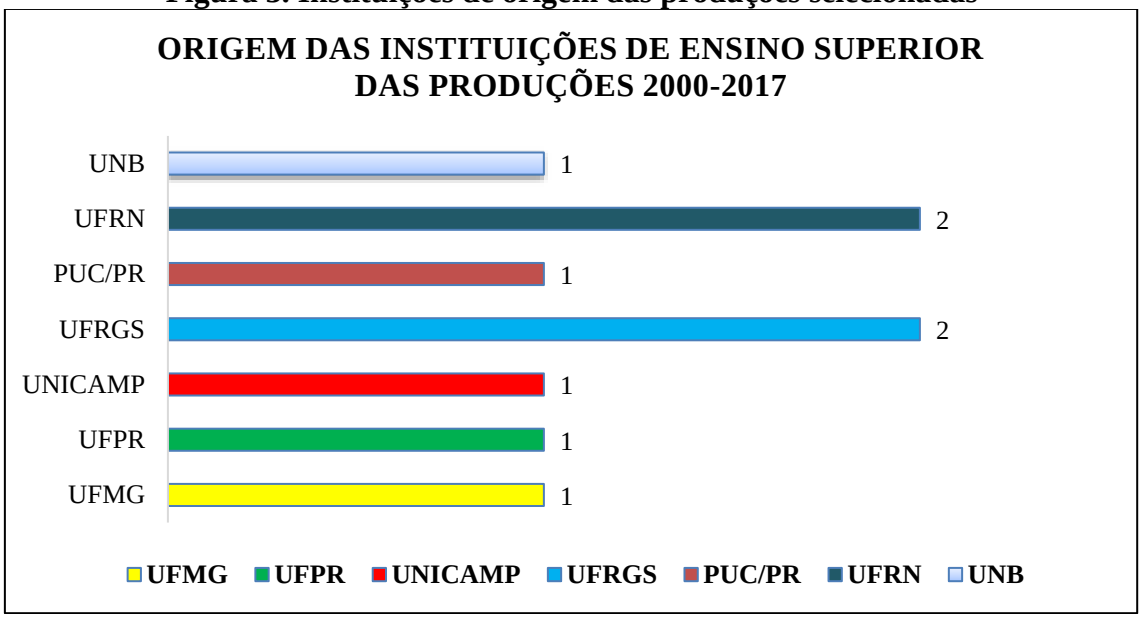


Fonte: Elaborado pelas autoras

Na Figura 2 pode ser observado, que foi a partir de 2010, que as produções com foco na Sociologia da Infância começam a ser incorporadas nas pesquisas de cunho científico, principalmente, na área da Educação. Assim, buscou-se saber as instituições de origem dessas produções.

A Figura 3 apresenta a origem das produções selecionadas.

Figura 3. Instituições de origem das produções selecionadas

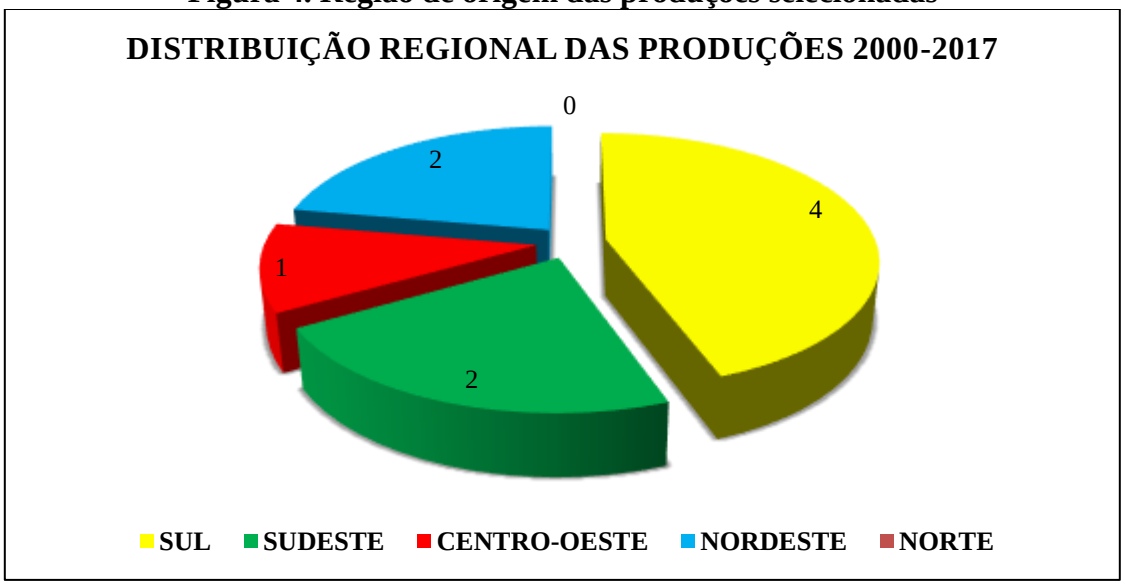


Fonte: Elaborado pelas autoras

A Figura 3 mostra uma distribuição equivalente das produções, sendo em números maiores, porém, iguais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com duas produções por unidades federativas. Como foram analisadas produções em eventos internacionais, verificou-se produção fora do Brasil.

Em relação aos dados que indicam quais são as regiões e os estados que mais estão produzindo investigações no campo da Sociologia da Infância com enfoque nas perceções de crianças a respeito da violência, a Figura 4 apresenta.

Figura 4. Região de origem das produções selecionadas

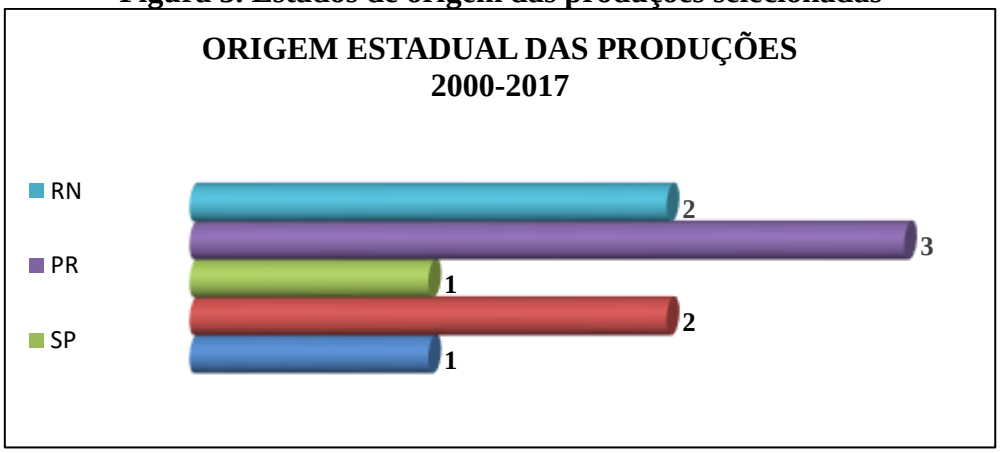


Fonte: Elaborado pelas autoras

A Figura 4 apresenta que a região brasileira com maior concentração de produções é a Região Sul, com quatro das nove produções selecionadas, sendo um artigo publicado em periódicos, uma dissertação, um artigo publicado em anais de eventos e um TCC.

Na sequência a Figura 5 apresenta em quais estados foram produzidas essas pesquisas.

Figura 5. Estados de origem das produções selecionadas

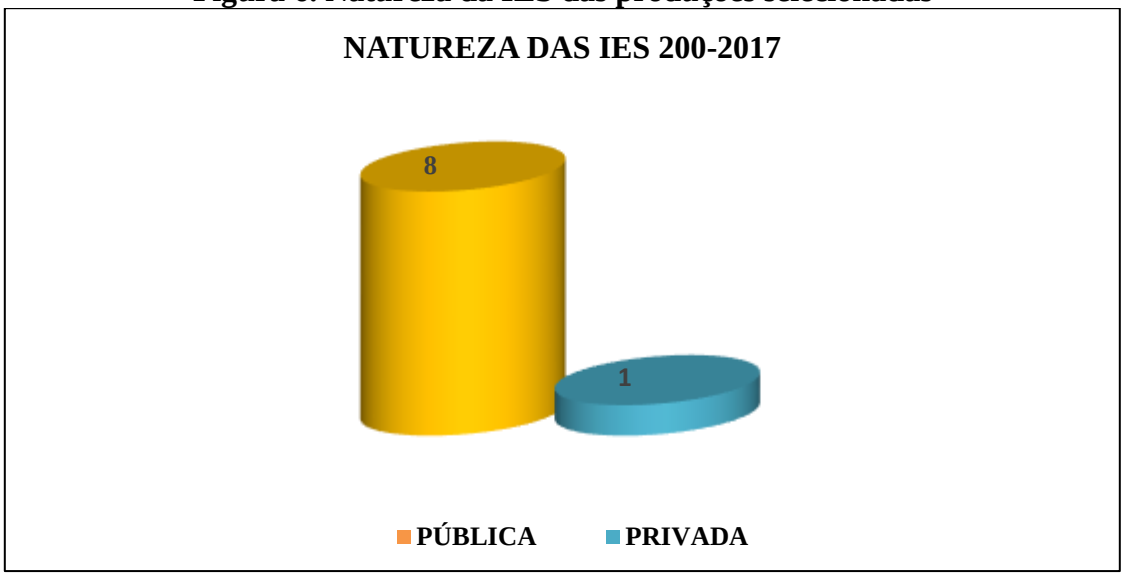


Fonte: Elaborado pelas autoras

Os estados com maior número de produções com o tema aqui proposto encontram-se nos dois extremos do país, sul e norte, sendo duas no Estado do Rio Grande do Norte, duas no Rio Grande do Sul, duas no Paraná e os demais estados com uma produção cada.

A Figura 6 traz a natureza das instituições de ensino superior de origem das produções.

Figura 6. Natureza da IES das produções selecionadas

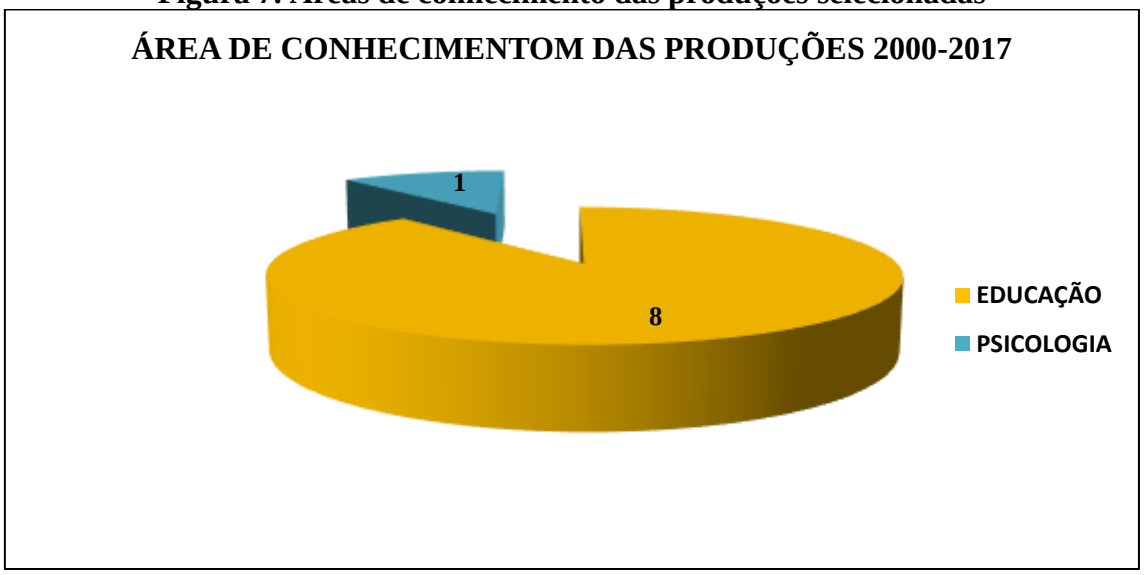


Fonte: Elaborado pelas autoras

Observa-se, que entre as nove produções selecionadas somente uma é de origem privada da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Todas essas informações viabilizaram a construção da Figura 7, que traz as áreas de conhecimento que as pesquisas estão sendo produzidas, com as informações.

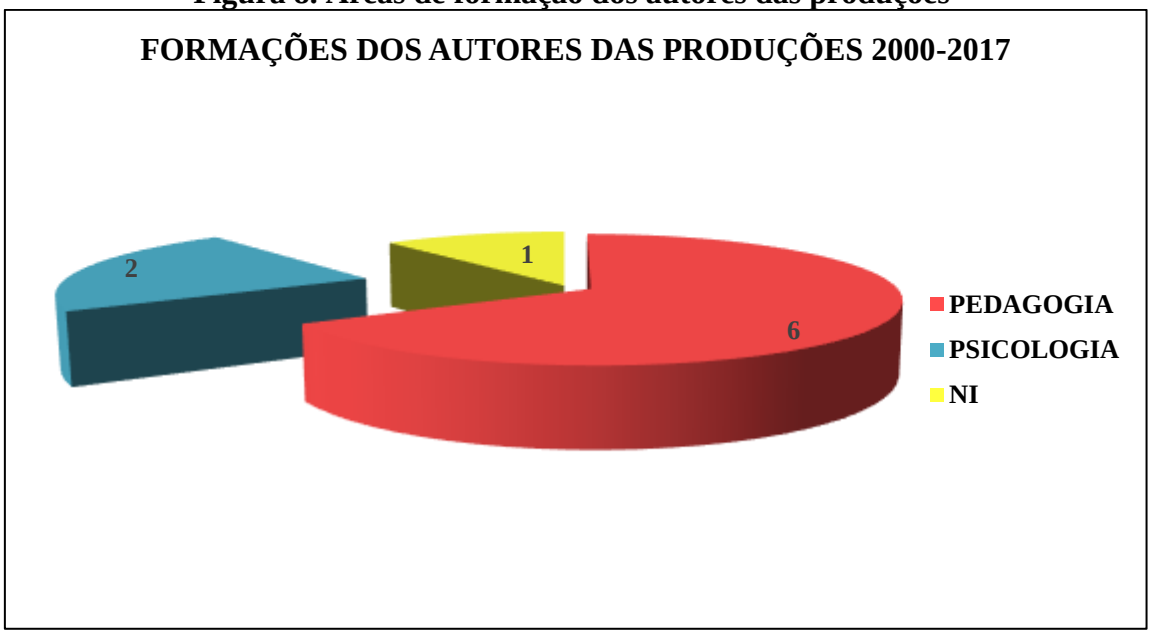
Figura 7. Áreas de conhecimento das produções selecionadas



Fonte: Elaborado pelas autoras

A Figura 7 traz os resultados das nove produções analisadas para a construção desse Estado da Arte. Das investigações analisadas oito se concentram na área da Educação e uma na Psicologia. Porém, durante as buscas que somaram 86 produções foram localizadas outras áreas como a da Saúde, Direito e Assistência Social, todavia, essas pesquisas não foram selecionadas porque não atendiam aos objetivos desta investigação. Se a maioria das produções está concentrada no campo da Educação houve o interesse em saber sobre a formação de seus autores, por isso a construção da Figura 8:

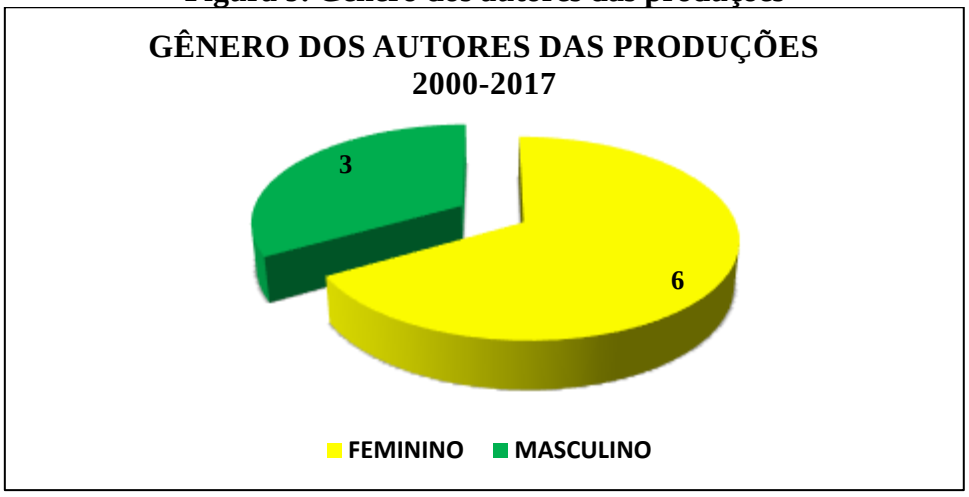
Figura 8. Áreas de formação dos autores das produções



Fonte: Elaborado pelas autoras

Segundo a Figura 8 dos nove pesquisadores, seis são formados em Pedagogia. Para obter essa informação houve a necessidade de pesquisar pelo currículo desses na Plataforma Lattes. Foram localizados sete, sendo seis pedagogos e um psicólogo, dois dos auotres não foram identificados. Para finalizar houve o interesse em saber quais eram os gêneros desses investigadores.

Figura 9. Gênero dos autores das produções



Fonte: Elaborado pelas autoras

A Figura 9 encerra as análises das produções e confirma o que os pesquisadores do campo educacional vêm mostrando nos últimos anos, ou seja, a prevalência do gênero feminino quando a assunto é educação, com ênfase às abordagens sobre a docência.

4. Concluindo

A construção desse Estado da Arte foi de fundamental importância para iniciar a pesquisa de doutoramento, pois o mapeamento das produções sobre a Sociologia da Infância, com foco nas perceções de crianças sobre "violência" no contexto educacional, norteará a pesquisa e mostrará o caminho a seguir.

Concluiu-se que as pesquisas com estudos voltadas a Sociologia da Infância são pouco representativas, principalmente, as investigações que dão vozes às crianças pesquisadas. O levantamento mostrou que foi somente a partir de 2000, que as pesquisas com esses temas foram introduzidas no Brasil. Depois de um longo período sem produção elas voltaram em 2010, com maior incidência nos anos de 2015 e 2016. Concluiu-se que essas pesquisas aparecem mais como comunicação oral em eventos e, geralmente, essas comunicações são frutos de dissertações e teses.

As regiões com maior número de produções científicas com a abordagem levantada são os estados do Rio Grande do Sul e do Rio Grande do Norte. Na Região Sul foram localizadas outras produções envolvendo a Sociologia da Infância, principalmente, em TCC, porém, não foram selecionados por que não atendiam ao objetivo dessa busca.

As buscas foram exaustivas, com vários descritores que viabilizassem encontrar as produções, sem resultado, no final só foram localizadas nove, destas somente duas, trabalharam com o mesmo objeto de pesquisa que se pretende desenvolver, ou seja, trazer as crianças sujeitos da investigação para a pesquisa como autora e atora de suas perceções sobre questões sociais na qual ela está envolvida, neste projeto a "violência" no contexto escolar em que essas crianças estão inseridas.

Referências Bibliográficas

Anped. (2011). 34ª Reunião– Educação e Justiça Social. Natal, Rio Grande do Norte.

Anped. (2012). 35ª Reunião - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XX – Porto de Galinhas, Pernambuco.

Anped. (2013). 36ª Reunião - Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais – Universidade Federal de Goiás.

Anped. (2015). 37ª Reunião Anual– PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira, Universidade Federal de Santa Catarina.

Anped. (2016). 38ª Reunião Anual– Democracia em risco: A pesquisa e a Pós-Graduação em contexto de resistência.

Bdtd. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. (2017). Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. http://bdtd.ibict.br.

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). Catálogo de teses e dissertações. http://bancodeteses.capes.gov.br.

Costa, M. R. (2000). *Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação*. Dissertação (Mestrado). Rio Grande do Sul: UFRGS.

Domínio Público. Biblioteca digital desenvolvida em software livre. (2017). Pesquisa básica. http://www.dominiopublico.gov.br.

Ibict Oasis. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. (2017). Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto. http://oasisbr.ibict.br.

Resende, T. (2014). *As concepções das crianças da educação infantil sobre violência: um estudo a partir da psicologia e da psicanálise*. Tese (Doutorado). Brasília. UNB.

Santiago, F. (2014). *O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação (Mestrado). São Paulo. UNICAMP.

Seminário de Educação (2012). Crianças coisificadas não querem ser vistas de forma razoável. Elas querem um olhar azul. UFMT.

Seminário de Educação. (2013). Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes. UFMT.

Seminário de Educação. (2014). Educação e seus modos de ler-escrever em meio a vida. UFMT.

Seminário de Educação. (2015). Educação e seus sentidos no mundo digital. UFMT.

Seminário de Educação. (2016). Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações. UFMT.

Silva, V. C. O. (2016). *Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado). Rio Grande do Norte. UFRN.

V Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) Biográfica – Pesquisa (auto) Biográfica: Lugares, Trajetos e desafios. (2012). Porto Alegre.

VI Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) Biográfica – Entre o público e o privado: Modos de viver, narrar e guardar. (2014). Rio de Janeiro.

VII Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) Biográfica – Conhecimentos, Experiências e Sentidos. (2016). Cuiabá.

XII Congresso Nacional de Educação: Narrativas autobiográficas sobre a violência nas escolas da infância. (2015). PUC/PR – Curitiba.

Agradecimento: Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Os desafios, riscos e travessuras no desenvolvimento da pesquisa com crianças

Ana Paula B. Maletta
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
ana.maletta@uemg.br
Magali Reis
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
magali_reis@pucminas.br

Este texto é decorrente de uma tese de doutorado e tem como objetivo suscitar uma reflexão fundamentada na agenda atual dos Estudos Sociais da Infância, em que uma das pautas de discussão é a necessidade de se ultrapassar a invisibilidade social das crianças nos diferentes contextos, garantindo a elas o direito à participação. Analisamos os desafios, riscos e travessuras no desenvolvimento de uma pesquisa com a participação das crianças, realizada a partir de uma investigação, de perspectiva comparada, cujo principal objetivo foi apreender as percepções das crianças a respeito dos currículos pensados para a formação delas, compreendendo os sentidos e significados que elas atribuíam ao que lhes era ensinado. Os contextos da pesquisa foram um Jardim de Infância situado em Vila Nova de Gaia/Porto/Portugal e uma Unidade Municipal de Educação Infantil situada em Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil. Considerando a concepção de criança e infância como diversa e, portanto plural, torna-se oportuno pensar e refletir sobre o que é investigar com crianças e como é que, com a participação dessas, podemos entendê-las melhor? De que forma os estudos e investigações no campo educacional fazem sentido em outros contextos? Como as escolhas metodológicas podem favorecer a compreensão do que se passa nos terrenos? Essas e outras tantas questões que emergiram durante o processo de investigação em curso só puderam ser compreendidas a partir um trilhar teórico-metodológico interdisciplinar que possibilitou uma aproximação de métodos, procedimentos e estratégias de pesquisa, que permitiu lançar um olhar distinto sobre os modos de enxergar com os olhos de criança. Assim, observar e participar intensamente das atividades com as crianças define, de forma breve, o escopo metodológico deste trabalho. Com a realização desta pesquisa pudemos perceber que investigar com crianças envolve sentimentos e expectativas, por vezes, inevitáveis, mas que só mesmo com a entrada no campo é que se tem a dimensão dos desafios e possibilidades da investigação. Portanto investigar com crianças é desbravar o novo, o desconhecido, é aventurar-se por um caminho que nem sempre está definido, é preciso despir-se de pré-conceitos e estar aberto para o impensado.

Palavras-chave: investigação; crianças; participação.

Introdução

No século XX e, sobretudo, a partir a década de 70, com a contribuição dos estudos nos campos da História, da Sociologia, da Antropologia, entre outros, crescem os esforços no Brasil e em outros países, para se entender as infâncias e as crianças. Estas são reconhecidas como sujeitos de direitos sociais que produzem culturas plurais por meio

das interações em diferentes espaços e contextos, sendo a escola, o mais presente em suas vidas. Essas culturas são produzidas no confronto cotidiano com as diferenças, seja nas relações com os adultos, seja nas relações entre pares. Este confronto provoca outra forma de olhar as crianças, que leva a desconstrução da visão que os adultos têm delas. Nessa perspectiva, surgem inúmeros estudos e pesquisas que resultam num conjunto de trabalhos que vão marcar o campo teórico dos Estudos Sociais da Infância.

Considerando a concepção de criança e infância como diversa e, portanto plural, torna-se oportuno pensar e refletir sobre como é que, com a participação das crianças, podemos entendê-las melhor? De que forma os estudos e investigações no campo educacional fazem sentido em outros contextos? Como as escolhas metodológicas podem favorecer a compreensão do que se passa nos terrenos?

As crianças, ao se afirmarem na sociedade como sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, cujos pensamentos, saberes, memórias e identidades são construídas em diferentes contextos, desafiam as diferentes disciplinas e pedagogias a compreender os "novos" sujeitos da educação, isto é, as crianças críticas, criativas, produtoras de cultura.

De acordo com James (2010), o estudo disciplinar foi, por muito tempo, o caminho utilizado pelos diferentes campos que investigam as crianças. Cada um dos campos, com suas especificidades, "tinham coisas diferentes a dizer sobre as crianças e a infância através da lente discreta de suas disciplinas individuais" (James, 2010, p. 215).

Caminhando para um consenso do quanto é complexo estudar as crianças e suas infâncias, tem crescido o debate sobre a importância de se desenvolver estudos interdisciplinares que possam desencadear diferentes possibilidades metodológicas de pesquisas com crianças. A sociologia da infância (James & James, 2008) é um campo de estudo mais amplo do que a agência das crianças, todavia, e a infância é um fenômeno social complexo. Nesse sentido, tomar apenas uma perspectiva epistemológica não parece ser suficiente.

Dessa forma, este trabalho apresenta aspectos teóricos e metodológicos de uma investigação que buscou estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a Educação Comparada e a Etnografia com crianças, constituindo-se, assim, em um estudo de perspectiva comparada, com a participação das crianças, guiado por pressupostos da etnografia.

Os contextos da investigação foram duas escolas de infância. A primeira uma Unidade Municipal de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, Brasil e a segunda, um Jardim de Infância situado em Vila Nova de Gaia/Porto, Portugal. Este último se deu por meio de um estágio sanduíche realizado durante o primeiro semestre de 2015 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

A escolha desses campos de investigação teve como critério a busca por aproximações e distanciamentos em universos que se aproximam por aquilo que é comum, por exemplo, pela tradição linguística e algumas orientações curriculares usadas como base para se pensar a educação da infância; e que ao mesmo tempo se distanciam, por sua diversidade história, cultural e por encontrar diferentes formas de implementar um currículo destinado a formação das crianças. Com essa perspectiva comparada houve uma tentativa de apreender as percepções das crianças sobre os currículos pensados para, por, entre e com as crianças.

Assim, os desafios, riscos e travessuras no desenvolvimento da pesquisa foram inevitáveis, pois não há receitas para realizar o exercício de perceber como as crianças recebem, aceitam ou rejeitam o que é prescrito pelos currículos, uma vez que cada contexto é único e se apresenta bem diverso. Desbravar o novo, o desconhecido, é

aventurar-se por um caminho que nem sempre está definido, é preciso despir-se de pré-conceitos e estar aberto para o impensado.

Portanto, buscar compreender como o currículo é pensado para, por, entre e com as crianças; se havia espaço para que essas pudessem contribuir com as propostas curriculares vigentes e até que ponto suas culturas eram percebidas, aceitas e integradas pela professora/educadora no desenvolvimento curricular, não foi uma tarefa fácil, demandou profunda atividade de reflexão e relativização dos diferentes contextos, culminando em uma escolha metedológica flexível, plural e interdisciplinar.

A construção de um trilhar teórico-metodológico plural e interdisciplinar

Os estudos sobre a criança, a infância e a educação da infância têm ganhado cada vez mais espaço em pesquisas nacionais e internacionais por meio de diálogos entre as diversas disciplinas, psicologia, sociologia, educação, antropologia, entre outras ciências sociais e humanas. Embora esses estudos não sejam um dado novo, tanto no Brasil, quanto em Portugal, é um debate relativamente recente e que tem contemplado olhares diversos acerca do lugar da infância e da criança na sociedade. Um fator comum entre esses estudos é a percepção da criança como sujeito crítico e ativo no processo de socialização, que traz contribuições para a vida coletiva (Reis, 2011; Corsaro, 2011; Prout, 2010; Sarmento, 2008; Christensen & James 2005; James & James 2008; Ferreira, 2002, 2010; entre outros).

De acordo com os estudos de Ferreira (2002), as abordagens sobre a construção social da infância procuram mostrar, por um lado, as crianças como produto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas acadêmicas, profissionais e políticas. Por outro lado, revelam que é também nas instituições e/ou na ação social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem. (p 12)

Deste modo, ainda que de forma superficial, pode-se perceber que conceituar a infância é algo muito complexo, pois as formas de concebê-la se modificam de acordo com o contexto e com o modo como a mesma é analisada. Assim, a construção social deste conceito torna-se bastante plural, podendo a infância ser concebida por uma correlação de fatores que irão determiná-la: geográficos; históricos; econômicos; sociais e culturais, mas sem perder a dimensão do seu eixo comum que são as crianças.

Atualmente, as investigações buscam a reinterpretação das crianças como agentes sociais ativos e criativos que produzem e reproduzem cultura. Ao mesmo tempo, enxergam o lugar da infância na contemporaneidade como um lugar de mudança, em que a modernidade estabeleceu uma norma da infância assentada num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da "educação" da criança, especialmente a escola e a família (Sarmento, 2008).

Refletir sobre a infância exige que a mesma seja compreendida a partir das concepções postuladas ao longo da história, para que se perceba os desdobramentos de tais conceitos em relação à concepção que hoje se tem sobre a criança na escola. Sabe-se que por muito tempo a criança foi vista como um "adulto em miniatura", considerada comumente como um "vir a ser" e nesse contexto a infância era como um tempo sem lugar na civilização. Contemporaneamente, ao contrário, os estudos Sociais da Infância têm evidenciado novas concepções de criança, a partir dos quais ela é reconhecida em sua completude, como um sujeito social ativo, produtor de cultura, capaz de estabelecer relações e transformar uma realidade.

As investigações empreendidas por Reis (2011) apontam que ainda há uma grande lacuna nos estudos sobre a cultura infantil em razão da considerável fragilidade do conceito de cultura, comumente esvaziado de seu sentido histórico-sociológico. De acordo com a autora, há um conjunto de descritores referentes à cultura infantil, tais como; *kindercultura*, produção cultural pela criança ou cultura da infância, que expressam mais aquilo que a cultura adultocêntrica pensa sobre a criança e a infância, do que verdadeiramente é a própria cultura infantil.

Neste sentido, defender a perspectiva da criança como sujeito produtor de cultura é desvelar a visão adultocêntrica que se tem dela, buscando meios de afirmação da sua condição de sujeito histórico e ativo nas relações sociais. Assim, alguns questionamentos foram centrais para o desenvolvimento da pesquisa: Qual é o "lugar social" que as crianças ocupam na definição dos currículos? Que saberes são privilegiados para a formação das crianças?

Sabe-se que toda e qualquer instituição educativa se constitui em espaços estruturados por meio de diretrizes ou orientações curriculares, nos quais são estabelecidos traços específicos e contingentes de organização do sistema cultural de determinada sociedade, num determinado tempo e espaço. Assim, o currículo pensado pelos adultos passa a ser o determinante e o diferenciador do que deve ser ensinado para as crianças, evidenciando padrões sequenciais de aprendizagem.

O currículo expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que vozes e saberes privilegia, assim como que sujeitos pretende formar e que sujeitos, de fato, forma. Ao fazer a opção de ter como referência para a elaboração dos currículos escolares determinados modelos curriculares, as instâncias educativas e os educadores fazem escolhas que são traduzidas em práticas pedagógicas e que tornam-se determinantes na formação das crianças, pois essas podem privilegiar, ou não, os contributos dessas futuras gerações na construção do conhecimento.

Falando sobre conhecimento, Young (2007) aponta que, por várias e diferentes razões, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados, tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto por àqueles que dedicam-se à educação. Para o autor a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento deveria nos levar à pergunta sobre que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola ensinar? Sendo aceito que as escolas têm esse papel, para ele fica implícito que alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento escolar e o conhecimento não-escolar. E então nos cabe perguntar que tipo de conhecimento são privilegiados nas escolas de infância e em que medida há um diálogo intercultural entre aquilo que são as culturas infantis e aquilo que são as culturas escolares (ou pré-escolares) veiculadas pelos adultos? Como as crianças se apropriam, significam , aceitam ou rejeitam o currículo e suas práticas?

Para encontrar respostas a essas perguntas, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, buscando construir trilhar teórico-metodológico flexível, interdisciplinar, que permitisse uma aproximação de métodos, procedimentos e estratégias de pesquisa que considerassem a reflexividade, permitindo projetar o olhar sobre a criança de modo a enxergar com os olhos dela (Christensen & James, 2005; Kramer, Barbosa & Silva, 2005; Ferreira, 2010; James, 2010; Corsaro, 2011; entre outros).

A infância como fenômeno heterogêneo, complexo e emergente, demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de investigação (Prout, 2005). Deste modo, as pesquisas com crianças não requerem, necessariamente, a adoção de métodos e técnicas específicas, o importante é que as escolhas metodológicas sejam apropriadas ao

contexto e ao tipo de investigação. Para compreender melhor a infância e representar uma imagem fiel das vidas diárias das crianças, necessitamos de poder explorar com as nossas metodologias aquilo que é comum e aquilo que é diverso numa sua experiência social através do tempo e do espaço (Christensen & James, 2005).

Os desafios das metodologias que envolvem a participação das crianças não são poucos, no entanto o potencial criativo e inovador do pesquisador são realçados na medida em que o mesmo arrisca-se em fazer escolhas de ferramentas metodológicas diversas, buscando aquelas mais adequadas e pertinentes ao contexto que está inserido, independente de um método específico. Ao se propor um trabalho investigativo com as crianças é necessário que o pesquisador esteja aberto a uma gestão compartilhada da pesquisa e a cada fato novo que se apresenta no decorrer da investigação.

Mais do que fazer uma opção metodológica, é fundamental na pesquisa com crianças saber ver e ouvir, conforme afirma Kramer e*t.al* (2005) *"*Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria que é produzida na investigação*."* (p. 48).

Dessa forma, a pesquisa demandou um esforço de captar como o currículo pensado para as crianças era interpretado e significado por elas e, até mesmo, reinventado pelas próprias crianças. Além disso, a reflexividade foi crucial no momento de entrada no campo, pois esse tipo de pesquisa requer um afastamento e um diálogo interno constante sobre as interpretações das experiências vividas na investigação.

A necessidade de construir um posicionamento epistemológico mediante o contexto e ao que ele oferecia, delimitou que esta investigação, de perspectiva comparada, fosse desenhada em curso. Tal esforço demandou o estabelecimento de um dialogo entre estratégias e métodos de investigação que favorecessem a interpretação mais real possível dos sentidos que as crianças atribuíam as suas experiências formativas. Assim, os pressupostos metodológicos da etnografia e da pesquisa com a participação das crianças, foram amplamente utilizados.

Como afirma Geertz (1978), a etnografia, além de demandar uma "descrição densa" dos fenômenos, uma busca constante pela produção de sentidos nas interações comunicativas daqueles grupos de crianças e educadoras, onde cada interação foi descrita na perspectiva dos sujeitos ali presentes, requer do pesquisador maior neutralidade possível. Neste estudo, correu-se os riscos das venturas e desventuras nas escolhas metodológicas, levando sempre em consideração possibilidades que permitissem maior aproximação do universo das crianças. Deste modo, observar e participar das atividades com as crianças, de dois contextos distintos, para, assim, tentar compreender os sentidos e significados produzidos pelas crianças em meio às práticas curriculares, confirma o posicionamento metodológico interdisciplinar desta investigação.

Em fevereiro de 2014, iniciou-se a investigação teórica das orientações curriculares para a educação da infância presentes no município de Belo Horizonte/ (MG)- Brasil por meio de uma investigação documental. Além dessa análise, foram realizadas na escola, entrevistas com as professoras, coordenadora e diretora. Outros materiais, documentos e o currículo da própria escola, também foram objetos de análise. No segundo semestre deste mesmo ano realizou-se a observação participante na escola situada em Belo Horizonte, compreendendo as crianças de 5 a 6 anos de idade.

A seleção das escolas e grupos de crianças se deu com base em critérios distintos no contexto brasileiro e português devido a questões de ordem burocráticas. Porém houve um cuidado para que em ambos contextos fosse manifestado o desejo da professora, educadora e crianças em participar da pesquisa. Por isso o recorte etário no Brasil foi o

grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade, grupo esse de responsabilidade da professora que aceitou participar da pesquisa.

A entrada no segundo campo de pesquisa foi, talvez, uma das etapas mais desafiadoras da pesquisa. Preparar-se para a entrada em um universo desconhecido envolve sentimentos e expectativas, por vezes, inevitáveis, mas que só mesmo com a entrada no campo é que se tem a dimensão dos desafios e possibilidades de uma investigação. A experiência subjetiva de cada cultura é diversa e plural e isso implica ao pesquisador despojar-se de suas pré-noções relativas ao contexto a ser investigado

O primeiro encontro com as crianças do Jardim de Infância em Portugal ocorreu logo no início de fevereiro, tratou-se da apresentação da pesquisa, solicitando a sua colaboração e permissão das crianças para iniciar a investigação. O estabelecimento de relações de confiança com a educadora e com as crianças foi um processo construído dia a dia e isso foi essencial para poder apreender as percepções e indagações das crianças a respeito do currículo formulado para sua formação, buscando compreender os sentidos e significados que elas atribuíam ao mesmo.

Todas as etapas da pesquisa foram anunciadas da forma mais transparente possível e por isso, antes de dar início à investigação, foi fundamental garantir que a participação das crianças fosse voluntária, assegurando, assim, a condição delas enquanto sujeitos de direitos, capazes de interpretar uma realidade e decidir por sua participação ou não nesta investigação. Considerando a complexidade e dilemas que envolvem um consentimento informado das crianças para a participação na investigação, primeiramente foi feita a opção pelo assentimento das crianças. Tratando de considerar os processos em curso para obter a permissão das crianças, sendo essa renegociada ao longo de toda a investigação.

Olhar, observar, vivenciar e sentir as ações presentes nas relações entre professora/educadora e crianças e compreender, ao menos em parte, o jeito plural que essas têm de se posicionar em diferentes contextos sociais, permitiu-nos compreender de forma sutil a complexidade que está implicada nas relações geracionais e na percepção de cada uma das crianças sobre o que se passa nas escolas de infância.

O lugar das crianças nas pesquisas *com* crianças- alguns apontamentos

O lugar que a criança ocupa hoje na história e em seu cotidiano não é o mesmo que outrora e nem igual para todas elas. Portanto, é preciso compreender como as crianças foram e são pensadas em diferentes contextos. Isso implica em compreender os seus mundos a partir de seu ponto de vista. A criança não é passiva à incorporação de elementos da cultura, ela afirma sua singularidade atribuindo sentido às suas experiências, buscando compreender o mundo e a si mesmo, por meio das interações, experimentações e ressignificações dos conhecimentos que estão à sua disposição. A criança testa os significados que constrói, modificando-os continuamente.

Assim, durante as observações, tanto no Brasil, quanto em Portugal, o foco se deu nos momentos de interação entre crianças e professora/educadora e entre professora/educadora e crianças, ocasiões em que as dimensões curriculares se faziam mais presentes. Também se procurou observar e registrar as interações entre crianças, principalmente os diálogos existentes nessas interações e, na medida do possível, tudo o que se passava no campo, de modo a facilitar a interpretação dos significados e sentidos ali produzidos, seja na perspectiva do adulto ou na perspectiva das crianças.

O exercício de observação participante foi feito de forma sistemática e descritiva através de um caderno de campo, procurando fazer um detalhamento o mais minucioso possível do que se passava nos contextos das escolas de infância, dando particular atenção às interações verbais. Elementos como: a organização dos espaços, tempos e atividades, o funcionamento e as principais rotinas instituídas; a prática pedagógica da professora/educadora em momentos mais formais e informais ou em situação de improviso; o desenvolvimento do currículo, as diversas manifestações das crianças e os aspetos das negociações presentes entre adultos e crianças, ou não, foram aspectos relevantes evidenciados pelos registros.

A sistematização das informações obtidas em ambos os contextos de investigação se deu pela descrição densa dos fatos observados no caderno de campo, seguida da transcrição destes para o computador. O exercício de reinterpretação dos dados e análise de conteúdo perdurou até o início de 2016, já contemplando os dados coletados no Brasil. Alguns instrumentos foram criados para favorecer as análises e interpretações, tais como: mapa das salas, quadros de referência sobre a organização dos espaços, tempos, materiais e atividades, lista das regras estabelecidas para a utilização e participação das crianças nos diferentes espaços.

As evidências dos registros mostram que o currículo pensado para as crianças ainda é a espinha dorsal das práticas estabelecidas entre professora/educadora e crianças. Em ambos os contextos há todo um ritual diário marcado por atividades pré-estabelecidas em tempos e espaços bem delimitados, como é o caso do início da rotina do dia, que começa sempre por um acolhimento das crianças, onde a professora/educadora cumprimenta e conversa com as crianças, retoma algumas tarefas realizadas, entre outros assuntos e, supostamente, faz o planejamento com as crianças das atividades do dia.

O planejamento diário realizado com as crianças implica na retomada constante com as crianças de procedimentos como: verificar quem faltou e quem está presente, escolher o ajudante/responsável do dia, localizar o dia da semana no calendário, verificar o que será trabalhado, entre outras coisas, como datas comemorativas e eventos da escola. Tanto a professora no Brasil, quanto a educadora em Portugal, compartilhava o planejamento diário com as crianças com uma intencionalidade pedagógica pré-definida, sendo que, nas duas realidades, foram poucas as situações em que as crianças tiveram, de fato, uma participação no desenvolvimento curricular.

Entretanto, mediante algumas evidências da pesquisa verificamos que as crianças podem contribuir para o desenvolvimento curricular, uma vez que manifestam suas preferências e fazem escolhas sobre o que querem realizar, assim como em quais espaços preferem estar e como gostam de aprender. Um episódio que ilustra bem essa participação das crianças foi à construção de uma pista de carrinhos feita pela educadora no contexto português, com a participação das crianças. Ao identificar que um grupo de meninos brincavam com carrinhos que haviam trazido de casa e que, na interação entre eles, alguns conflitos e disputas de espaços começaram a surgir, pois não chegavam a um consenso sobre como todos as carros poderiam transitar na manta, a educadora se aproximou e começou a fazer perguntas que levaram as crianças a buscarem soluções para o problema. Tal estratégia culminou na construção da pista, que, posteriormente, foi sendo enriquecida pelas demais crianças com placas, sinalizações, comércios, casa, entre outros.

Práticas assim evidenciam que o lugar que as crianças ocupam nas pesquisas é o determinante e o diferencial para que não só o pesquisador, mas também os adultos, professora/educadora, possam apreender as culturas produzidas pelas crianças, sobretudo

nas interações delas com os seus pares. As crianças são atores sociais, produtoras de culturas e, portanto, elas podem contribuir com as propostas curriculares vigentes.

Considerações finais

Observar e participar intensamente das atividades com as crianças permitiu-nos, entre outras coisas, verificar as suas percepções sobre os currículos pensados para elas e, ao mesmo tempo, compreender que as crianças não são sujeitos passivos, elas criam resistências, provocam situações novas e propõem diferentes possibilidades de aprender, mesmo que, grande parte do tempo que passam na escola seja tomado por situações de aprendizagem orientadas pelos adultos. Contudo, quando é dada oportunidade de participação das crianças no desenvolvimento curricular, elas revelam o quanto podem contribuir com suas experiências formativas para a produção de novas culturas, seja nas interações com os adultos, seja com seus pares.

Por outro lado, negar essa oportunidade as crianças é conceber um currículo unilateral, que concentra suas práticas sob a perspectiva só do adulto, é não reconhecer que as "crianças são plurais", manifestam-se perante o contexto de modos bem diversos e lançam seus olhares sobre as situações de ensino com as singularidades que lhes são peculiares.

A pesquisa com crianças requer uma "escuta sensível" desses sujeitos de pouca idade, demanda tentar enxergar com os olhos de criança as experiências que, para elas, são mais significativas, e um olhar atento do pesquisador, para as práticas que estejam em permanente diálogo com as culturas que são próprias das crianças, sejam elas propostas pelos adultos, educadora/professora, sejam elas propostas por, entre e com a participação das crianças.

Referências Bibliográficas

Christensen, P, & James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas.* Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância***.** Porto Alegre/RS: Artmed.

Ferreira, M. (2002). *"A gente aqui o que gosta é de brincar com os outros meninos!"* Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ferreira, M. (2010). **"**Ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica**.** *Reflexão & Ação, 8*(2), 151-182. Recuperado de https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Zahar editores.

James, A., & James, A. L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.

James, A. (2010). *Interdisciplinarity – For Better Or Worse. Children's Geographies, 8*(2), 215-216. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080

Kramer, S., Barbosa, S. N. F., & Silva, J. P. (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva, 23*(01), 41-64. Recuperado de https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905

Prout, A. (2005). *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.* London: Routledge Falmer.

Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, *40*(141), 729-750. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf

Reis, M.(2011). Infância e cultura. *Pedagogia em Ação*, *3*(1), 5-14.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância**:** correntes e confluências. In M. Sarmento, & M. C. S. Gouvea, (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*, (pp.17-39). Petrópolis- RJ: Vozes.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, *28*(101), 1287-1302. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt

As práticas pedagógicas, os tempos e espaços da Educação Infantil – o que dizem as crianças?

Gisele Brandelero Camargo
Universidade Federal do Paraná
gi_bcp@hotmail.com

Este texto apresenta resultados preliminares de uma das categorias de análise da pesquisa em andamento, intitulada: Práticas pedagógicas, o tempo e os espaços da escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças?, desenvolvidas por duas professoras pesquisadoras da área. Com a pesquisa, intentamos: Compreender como as crianças de quatro CMEIs de Ponta Grossa – PR percebem e são afetadas pela prática pedagógica, organização do tempo e dos espaços de suas escolas. Para isso, selecionamos, por amostragem aleatória, quatro CMEIs da rede municipal de Ponta Grossa e através de gravações de vídeos e áudios e observações com registros em diário de bordo, no período de agosto a dezembro de 2016. Dessa forma, os campos dessa pesquisa se resumiram em treze turmas, de quatro CMEIs diferentes, sendo seis turmas de Infantil 3 (crianças de 2 e 3 anos de idade); três de Infantil 4 (3 e 4 anos); e quatro de Infantil 5 (4 e 5 anos). Categorizamos os dados, estabelecendo três grupos de análise: a) pesquisadora conduz; b) professora conduz; e c) criança conduz. Em cada uma dessas categorias, buscamos identificar características da prática pedagógica, do tempo e espaço das escolas. Aqui, buscamos discorrer sobre um episódio (Dinâmica das profissões) que constitui um desses grupos de análise, o "b) professora conduz". O episódio, ocorrido na turma Infantil 3ª do CMEI 2 foi gravado em vídeo. Como resultado das análises, nesse momento, constatamos a conduta adultocêntrica na organização da escola, de suas práticas pedagógicas, seus tempos e espaços, acentuando a ideia de papel passivo e incapaz das crianças. Indicamos a necessidade de re conceituar as infâncias, alterando a forma de percebê-las e de se relacionar com elas, assumindo as características das culturas das infâncias como válidas e as crianças como sujeitos competentes no processo de socialização e criação de culturas.

Palavras-chave: discurso da criança; educação infantil; pesquisa com crianças.

Introdução

Este texto trata de apresentar resultados preliminares de uma das categorias de análise da pesquisa em andamento, intitulada: Práticas pedagógicas, o tempo e os espaços da escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças? Tal investigação está sendo desenvolvida por duas professoras de uma Universidade Estadual do Paraná e, nesse momento, ensejamos a análise dos dados coletados.

Considerando as especificidades da escola de Educação Infantil de Ponta Grossa, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), sua organização estrutural, pedagógica e humana, propusemos nessa pesquisa, observar e ouvir a criança,

reconhecendo em suas diferentes formas de expressão, seja pela fala, pela gestualidade, pelo desenho, pela escrita, entre outras, as marcas que essa escola lhe causou.

Fomos motivadas pelas experiências vivenciadas na formação inicial de professores, com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, com a condução de um Projeto extensionista e com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no curso de Pedagogia. As experiências como docentes nessas esferas de atuação nos levaram a questionar: Como a criança é afetada pelas práticas pedagógicas, organização do tempo e espaços de sua escola? Com a criança percebe e mensura essas questões? Dessa forma, intentamos: Compreender como as crianças de quatro CMEIs de Ponta Grossa – PR percebem e são afetadas pela prática pedagógica, organização do tempo e dos espaços de suas escolas. Os objetivos específicos foram assim definidos: identificar a organização do tempo, do espaço e das práticas pedagógicas desses CMEIs; conhecer as experiências vivenciadas nesses espaços; e analisar o que as crianças dizem (de diversas formas) acerca das práticas pedagógicas, da organização do tempo e do espaço de sua escola.

Para desenvolver a pesquisa, selecionamos, por amostragem aleatória, quatro CMEIs da rede municipal de Ponta Grossa e através de gravações de vídeos e áudios e observações com registros em diário de bordo, no período de agosto a dezembro de 2016, buscamos as informações com as crianças, alunos dessas escolas.

A fim de respeitar o princípio de anonimato assumido com o comitê nacional de ética em pesquisa, atribuímos aos sujeitos e campos da investigação, codinomes como números ou letras. Dessa forma, os quatro CMEIs, campos dessa pesquisa, foram denominados por números de 1 a 4. Para as turmas participantes, mantivemos o nome que recebem nas suas instituições. Por exemplo, se nas escolas são chamadas de Infantil 3 A, Infantil 4 B, Infantil 5 A (e assim por diante), são aqui da mesma forma identificadas. As crianças, sujeitos da pesquisa estão reveladas com as letras iniciais de seus nomes. Foram treze turmas, de quatro CMEIs diferentes, sendo seis turmas de Infantil 3 (crianças de 2 e 3 anos de idade); três de Infantil 4 (crianças de 3 e 4 anos); e quatro de Infantil 5 (crianças de 4 e 5 anos).

É importante dizer que a pesquisa com criança é um desafio constante ao pesquisador. Isso porque, como nos ensina James e Prout (2010, p. 8)[1] "As crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, as vidas ao seu redor e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos das estruturas sociais e de seus processos". E quando as crianças são vistas como agentes ativos na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles que os cercam e das sociedades em que vivem, nós adultos pesquisadores precisamos desconstruir as posturas pautadas no adultocentrismo, que subordinam a infância a patamares inferiores ao nosso. Isso exige muito esforço, visto que esses conceitos estão arraigados em nós (adultos) culturalmente.

Considerando essa premissa, nós timidamente, nos atrevemos a fazer pesquisa com crianças. Durante o percurso metodológico, percebemos nossas limitações enquanto pesquisadoras e a fragilidade dos instrumentos de coleta de dados que escolhemos. Por vezes, relutamos interiormente em apenas ouvir e ver a criança e, mesmo sem intenção, nos colocamos em evidência no movimento da pesquisa. Por isso, ao categorizar os dados, estabelecemos três grupos de análise: a)pesquisadora conduz – quando nós nos colocamos

[1] Tradução da autora. A citação original é: "Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in wich they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes". (James & Prout, 2010, p.8).

no episódio[1]; b)professora conduz – quando a professora regente da turma desenvolveu suas estratégias pedagógicas, atribuindo às crianças um papel mais passivo do que ativo; e c) criança conduz – quando as crianças organizaram o episódio, agiram ativamente na escolha do que e como fazer, criaram regras e expressaram seus discursos (quase) sem a interferência dos adultos. Em cada uma dessas categorias, buscamos identificar características da prática pedagógica, do tempo e espaço das escolas. Assim, os episódios gravados em vídeo e/ou áudio foram alocados em um desses três grupos de análise, conforme a aproximação do seu conteúdo à descrição deles.

Como estamos na etapa da análise da pesquisa, nesse texto iremos discorrer sobre um episódio do grupo de análise b) professora conduz, intitulado por nós como dinâmica das profissões, gravado em vídeo, no CMEI 2, com a turma Infantil 3A.

1. As práticas pedagógicas no episódio Dinâmica das profissões.

Era mês de setembro de 2016. A turma Infantil 3A do CMEI 2 estava cheia nesse dia e a proposta da professora era a retomada de conteúdos desenvolvidos durante a semana. Vale lembrar que as crianças que frequentam essa turma possuem no máximo três anos de idade. Assim, ao chegar à sala de aula, me deparei com as crianças sentadas no tapete. A professora, sentada numa cadeira a beira do tapete, portava uma caixa grande, encapada de papel laminado azul. Dentro dessa caixa estavam alguns objetos que ajudariam a rememorar os assuntos tratados naquela semana. A professora chamou uma criança de cada vez. Ao serem chamadas, levantavam-se e iam até a caixa. Colocavam a mão dentro da caixa e retiravam um objeto, para que, a partir dele, respondessem as perguntas da professora, como pode ser observado na transcrição que segue:

> Professora: Vem o “A” (referindo-se ao aluno intitulado aqui de A)
> O “A” levanta-se e silenciosamente vai ao encontro da professora com a caixa. Retira um objeto.
> Professora: O que que é isso “A”?
> “J” (aluno intitulado aqui de J): Madeira
> Professora: Não! Que que é isso? (Olhando para o “A”)
> “A”: Fuladela (referindo-se a Furadeira de brinquedo que pegara).
> Professora: Furadeira... pra que que serve?
> “A”: pa fura o chão
> Professora: pra furar o chão ou a parede?
> “A”: a parede
> Nesse momento a professora retira o objeto da mão do “A”, que permanece em pé ao seu lado. Ela continua:
> Professora: a parede né?!... quem será que usa isso?
> “B” (aluno intitulado aqui de B): aduto!
> Professora: adulto, o pai lá na casa, o marceneiro né?! O carpinteiro! Pra pregar as coisas lá na? Parede né? Quadro, o armário da cozinha! (Transcrição vídeo CMEI 2 – Turma Infantil 3A).

Como pudemos observar nesse trecho do diálogo e nas demais participações das crianças nessa atividade, as crianças que esperavam sentadas no tapete interferiam nas

[1] Episódio é entendido aqui como o momento observado pelas pesquisadoras, um recorte do cotidiano escolar, referente ao período em que as pesquisadoras estiveram na escola, que foi gravado em vídeo ou áudio.

respostas dos seus colegas, com suas hipóteses sobre os objetos, na medida em que se sentiam entusiasmadas. Enfatizamos aqui que são crianças de 2 e 3 anos de idade e, apesar de todas as regras implícitas na atividade, elas estavam ávidas e curiosas para revelar o conteúdo da caixa.

Ao longo dessa atividade, incentivando a participação de todos os seus alunos, a professora buscava relacionar as profissões cujos objetos da caixa representavam às profissões dos pais das crianças, familiares e pessoas de seus círculos de convivência.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcns, 2010, p. 19), estabelecem que a ação docente e a prática pedagógica nesse segmento precisam assegurar: "A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; [...] uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática", entre outros aspectos, acreditamos que a professora do Infantil 3 A do CMEI 2, tem desenvolvido uma ação eficiente, frente a essas relações à vida cotidiana da criança, valorizando o estrato social em que estão inseridas.

Notamos ainda que, ao conduzir a atividade, a professora estabeleceu regras de disciplina e comportamento que visavam conter e controlar a euforia das crianças. Ela mesma, com sua entonação de voz denotava querer conter o entusiasmo das crianças pelo desenvolvimento da estratégia. Observamos também, a perspectiva adultocêntrica da professora, na ênfase de sua explicação sobre cada um dos objetos da caixa e, (certo) desprezo pela expressão, opinião e conhecimento das crianças. Ao encontro dessa postura está o modelo determinista da teoria sociológica tradicional, pelo qual a criança tem um papel passivo e representa uma ameaça indomada, devendo ser controlada por treinamento cuidadoso a fim de se tornar um membro competente e contribuinte (Corsaro, 2011).

Na mesma direção, Sarmento (2011) explica que:

> Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adopção de processos de administração simbólica das crianças (Sarmento, 2004), através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interacção face a face e no desempenho dos seus papeis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças, etc. (p. 584).

Ou seja, essa postura do adulto que determina, com seu poder normativo, a infância como um período de preparo para o futuro, insignificante em si mesma; que baliza o que é admissível ou não a esse período etário e quanto de (inter) ação essa criança pode ter na sociedade, pode ser observada nessa ação docente e na condução dessa atividade pedagógica.

Na continuidade da sua estratégia pedagógica, a professora pediu que as crianças sentassem nas cadeiras, tomassem o livro e encontrassem figuras de pessoas envolvidas em atividades profissionais, com a esperança que elas relacionassem os conhecimentos sobre as profissões trabalhadas até aquele momento. Ao entenderem que encontraram as imagens, foleando o livro, as crianças solicitavam a presença da professora para avaliar a adequação da figura à atividade (construção de um cartaz com as profissões estudadas). A professora sempre se aproximava das crianças questionando: Tem alguém trabalhando

aí nessa imagem? Em diversos casos, as crianças se interessavam por figuras representativas de outros assuntos e por isso, a professora buscava retomar o foco da atividade, interferindo com a pergunta, como podemos observar no trecho que segue:

> Professora: tem que ser de gente trabalhando...
> "J" (aluno intitulado aqui de J): tem uma vaca tabalhando aqui.
> Professora: é só gente trabalhando "J".
> "B" (aluno intitulado aqui de B): minha mãe não tá trabalhando.
> Professora: mas não precisa ser a sua mãe! Não vai ter sua mãe aí no livro! É pessoa, outra pessoa. (Transcrição vídeo CMEI 2 – Turma Infantil 3A).

Notadamente, a postura determinista e papel normativo do adulto frente as observações da criança são evidentes. Entendemos que a proposta continha regras e objetivos pedagógicos definidos, mas acreditamos que, por se tratar de atividades com crianças, a adoção da prática pedagógica deveria levar em conta as crianças como indivíduos com "modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das culturas da infância [...]" (Sarmento, 2005, p. 371). Dentro da interseção do mundo imaginário e mundo real, típico da cultura da infância, há muitas possibilidades para a criança. A vaca trabalhando, representada na figura que "J" encontrou, revela seu entendimento sobre o trabalho e diferentes modos de produção de capital, sobre as diferenças entre humanos e animais, sobre o reconhecimento do status de ser alguém (ainda que não seja um humano), sobre as relações de poder estabelecidas entre homens e animais e tantos outros entendimentos que poderiam ser alargados diante da sua constatação. Na mesma direção, podemos pensar que, quando "B" lamenta que sua mãe não está trabalhando, estava, para além disso, compartilhando muitas informações relativas ao mundo simbólico, reproduzindo e criando sentidos acerca do tema profissões. De acordo com Sarmento (2005, p. 373) "as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto [...]".

Ou seja, da mesma forma em que as crianças (e a infância enquanto categoria geracional) são afetadas pela estrutura social e pela cultura que integram, também as transformam e recriam, ao longo do processo histórico (Corsaro, 2011).

Todas as crianças têm capacidade de ensejar reproduções interpretativas no mundo social, material e simbólico, em que vivem. Na escola, entretanto, de modo geral, essa capacidade é posta à prova, ignorada e subjulgada pela imposição da cultura adultocêntrica. Em grande parte, as práticas pedagógicas, pensadas e organizadas por adultos demonstram a valorização de alguns dos pressupostos biopsicológicos das crianças e para seu desenvolvimento, mas são limitadas quanto aos aspectos sociais da infância, rejeitando-as como atores sociais competentes.

No decorrer desse episódio, notamos que as crianças já estavam desinteressadas na atividade na medida em que se levantavam de suas cadeiras forjando finalidades diversas, mas com o verdadeiro intuito de encerrar aquela tarefa e desenvolver outras. Enquanto isso a professora tentava motivá-los dizendo: figuras só de quem está trabalhando!!! Ao passo em que colava no cartaz as imagens que as crianças lhe traziam.

Percebemos que o tempo e a concentração daquelas crianças já não estavam aliados ao interesse pela atividade. Essa reflexão, acerca dos espaços e tempos, observados nesse episódio, será apresentada na sequência da próxima seção.

3.1. O tempo e o espaço para a criança.

Ponderamos que a criança, de zero a cinco anos, passa a maior parte do seu tempo em instituições escolares. Daí a necessidade de refletirmos sobre o quesito tempo e espaço da Educação Infantil, repensando sua organização de forma a colaborar com a cultura infantil dentro dessas instituições.

Segundo Barbosa e Horn (2001) é possível afirmar que

> Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. (p. 67).

Ou seja, o tempo e os espaços da Educação Infantil necessitam ser organizados a partir do olhar sensível do adulto que compreende a especificidades da cultura da infância.

Na sala de aula do Infantil 3A do CMEI 2, a questão do espaço é peculiar. Isso porque, o desenho da sala lembra um octógono ou, como as professoras gostam de elucidar, lembra um favo de mel. Nesse espaço, a sala de aula é arejada, ampla, decorada, colorida, provida de alguns cantos ou nichos, nos quais as crianças podem diversificar sua interação. Identificamos o canto da leitura, com uma estante acessível e cheia de livros de histórias e contos infantis, o canto da assembleia, com um tapete emborrachado para bloquear o frio do piso cerâmico; o canto de brinquedos com caixas de brinquedos variados, como bonecas e carrinhos, as mesas com cadeiras compondo pequenos círculos no centro da sala de aula. Concordamos que esse espaço estava adequado às necessidades das crianças, assim como orientam os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil, 2006).

Concomitante a isso, percebemos também que os painéis nas paredes estavam repletos de registros das crianças, sendo que em uma parede, em especial, havia diversos artefatos decorativos, confeccionados com materiais recicláveis, relacionados ao tema Tartaruga. Esse tema foi, segundo relato da professora, eleito pelas crianças, para investigação ao longo do ano. Esse painel, que ocupava uma parede inteira, foi uma das primeiras coisas que as crianças nos mostraram quando entramos na sala pela primeira vez. Contaram-nos, orgulhosos, o que já haviam descoberto sobre a tartaruga e como fizeram os objetos decorativos com caixa de ovos (para confeccionar as tartarugas que enfeitavam o painel).

Defendemos que os espaços da Educação Infantil devem possuir cores atraentes, com brinquedos e materiais pedagógicos, espaços amplos e arejados, mobiliário adequado ao tamanho das crianças e, sobretudo, deve ser versátil e construída com a participação da criança. Nessa direção, Barbosa (2006) afirma que

> certos referenciais podem auxiliar na construção dos espaços: ver com os olhos das crianças e suas medidas, integrá-las ao espaço cultural circundante, mas não se restringir a ele; verificar a riqueza de possibilidades motoras, sensoriais, aquisitivas de

conhecimento; construir o espaço junto com as crianças e mudá-lo ao longo do ano. (p. 135).

Há que se considerar, nessa organização escolar, os tempos e os espaços adequados para higiene, alimentação, construção e exposição de materiais pedagógicos, brincadeiras e jogos mediados e livres, manuseio de elementos de arte, música, teatro, entre outros. Além disso, é necessário organizar também a previsão dos momentos e dos espaços para o descanso das crianças, tais como colchonetes, camas, almofadões, sala de televisão, etc.

No episódio que estamos tratando, ocorrido na turma Infantil 3A do CMEI 2, notamos que o tempo (momento) da estratégia pedagógica desenvolvida ultrapassou a capacidade de concentração das crianças. Não podemos afirmar, como resultado dessa análise, que isso ocorreu por uma causa ou outra. Afinal, não nos detivemos no mérito dessa questão. Todavia, podemos trazer aqui os discursos (ou narrativas) das crianças, apontando algumas hipóteses da organização do tempo (momentos) para essas crianças.

Pesquisadora: Olha que legal! Você pode recortar essa!
"G" (aluna intitulada como "G"): recoite pra mim!
Pesquisadora: não! É você que tem que recortar. A tesoura está na sua mão!
"G": mas eu não quero mais! (Transcrição vídeo CMEI 2 – Turma Infantil 3A).

Diante desse diálogo com "G" e observando nesse episódio a agitação da maioria das crianças, buscando outros afazeres aquém da proposta, entendemos que há algumas hipóteses a se considerar. As crianças poderiam estar nos dizendo que: a) estavam cansadas de recortar; b) já não havia novidade em folhear as revistas e livros atrás das imagens solicitadas; c) entenderam que já haviam concluído a atividade; d) perderam o interesse; e) permaneceram muito tempo desenvolvendo a atividade; entre outras. Todas essas e outras hipóteses, individualmente ou correlacionadas, podem ser verdadeiras nesse contexto. O que nos instiga aqui, não é o motivo em si que levou à desistência da participação das crianças na atividade, mas o fato de que toda e qualquer forma de expressão da criança em relação ao tempo de duração da tarefa foi ignorado pelo adulto que a conduzia.

Bondioli (2004) significa o tempo como sendo uma categoria cognoscitiva socialmente construída. Assim, o tempo envolve significados e sentidos sócio culturais construídos pelo indivíduo ou pelo coletivo. A partir dessa perspectiva, podemos entender o tempo como a organização do cotidiano, a rotina, a forma como os acontecimentos são constituídos. Na mesma direção, entendemos que os espaços e tempos que vivemos na infância são marcantes e influenciam definitivamente nossa maneira de ver o mundo.

Assim, na medida em que a criança passa a maior parte do seu tempo em instituições de Educação Infantil, é essencial que suas práticas, tempos e espaços sejam favorecedoras de condições para interpretação, reprodução e criação de cultura infantil, lócus da ação, da voz da criança, e consequentemente da escuta dos adultos.

4. Considerações Finais

O presente relato, tecido a partir de uma análise parcial da pesquisa em andamento, revela algumas das narrativas das crianças referente às práticas pedagógicas, os tempos e espaços de sua escola – o CMEI 2. O recorte utilizado para essa reflexão é constituído de um episódio (Dinâmica das profissões) que compõe o grupo (categoria) de

análise intitulado: professora conduz. Esse episódio gravado em vídeo na turma Infantil 3A do CMEI 2, nos remete a pensar a criança como indivíduo competente, ativo no processo de construção da cultura, capaz de interpretar e avaliar os acontecimentos que ocorrem a sua volta, muito embora, não seja essa a percepção observada no lugar institucional que essa escola ocupa na sociedade atual.

Nesse CMEI 2, percebemos que a condução da prática pedagógica atribuiu à criança um papel mais passivo que ativo, e o processo centrado no poder normativo e regulador do adulto. Como pudemos ler anteriormente, essa postura revela um entendimento de criança e de infâncias pautado no modelo determinista, que acredita que há incompletude e incapacidade dos indivíduos nesse período de vida e, portanto, as instituições sociais precisam capacitá-los, imputá-los de valores morais e éticos, etc. Sarmento (2005, p.367) é veemente ao afirmar que "Há uma negatividade constituinte da infância [...] a própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo".

Percebemos quão enraizada está essa concepção sobre a criança no universo adulto e, concomitantemente, na escola. Acreditamos que avanços relativos a essa concepção são necessários, mas, ao desaprovarmos a postura pautada no adultocentrismo nessa análise, não desejamos aferir culpa ao adulto, tampouco tecer críticas à professora ou ao CMEI. Afinal, compreendemos que para alterarmos uma formulação conceitual, enraizada culturalmente, devemos passar por um processo de transformação interior que perpassa os acontecimentos da história individual, que vai do conhecimento ao convencimento, confirmando ou refutando o que já estava postulado em nós intrinsecamente.

O campo da sociologia da infância reconhece que há pouco tempo se discute novos paradigmas para a infância (James & Prout, 2010) e que tal discussão se faz emergente nesse contexto social. Dessa forma, preferimos pensar que a conduta pautada no adultocentrismo é resultado de um momento sócio histórico em que não se admitia a infância como agora desejamos admitir.

Essa conduta, que diz respeito à organização da escola, de suas práticas pedagógicas, seus tempos e espaços, necessita re conceituar as infâncias, alterando a forma de percebê-las e de se relacionar com elas. Isso "impõe um trabalho de desconstrução de muitas das bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas ciências sociais" (Sarmento, 2005, p. 374).

Possivelmente, uma forma de ocorrer essa reconceituação perpassa a compreensão sobre as "gramáticas das culturas da infância" (Sarmento, 2005, p. 374). Compreendendo as especificidades da criança, podemos admitir que a criança estabelece outros princípios lógicos, que são deslocados da gramática adulta, possibilitando transitar entre o mundo simbólico (imaginário) e o mundo real, "numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário" (Sarmento, 2005, p. 375). A lógica da criança não é ilógica, mas constitui a organização própria e discursiva das culturas da infância. Ou seja, o trânsito entre esses dois mundos é uma característica peculiar das culturas da infância.

Se assumirmos essa característica das culturas da infância como válidas, se reconhecermos que as diferenças entre as culturas das categorias geracionais não inferiorizam ou diminuem uma ou outra forma de ser e estar social, estaremos mais próximos de transformar internamente o conceito de infância e, consequentemente, alterar

nossa perspectiva pedagógica, invertendo a centralidade do processo de escolarização realmente.

Referências bibliográficas

Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In C. Craidy & G. E. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil. Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Bondioli, A. (2004). *O tempo no cotidiano infantil: Perspectiva de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância.* Porto Alegre: Artmed.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil de 2010. Dispõe as diretrizes obrigatórias para o segmento da educação infantil do Brasil. Recuperado de http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf

James, A. & Prout, A. (2010). Introduction a new paradigma for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Orgs.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (pp.1-33). London and New York: Routledge.

Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil de 2006. Orienta o planejamento e construção dos espaços das escolas de Educação Infantil do Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, *26*(91), 361-378. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003.

Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB*, *6*(3), 581-602. https://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602.

Investigar com bebés e crianças pequenas no teatro para e com bebés

Carla Ribeiro e Cunha
Universidade do Minho, Portugal
crc.uminho@gmail.com

Este trabalho será apresentado a partir da investigação[1] que está a ser desenvolvida no âmbito do doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática e que tem como objetivo principal o processo de criação e análise de performances teatrais participativas. O estudo enquadra-se, epistemologicamente, na área de expressão dramática e teatro em interlocução com a sociologia da infância e pedagogia da infância. Apesar da escassez de estudos nacionais e internacionais relativos às linguagens teatrais *para* e *com* crianças com menos de três anos, constata-se que o *teatro para os primeiros anos* tem um espaço próprio que se vem conquistando há, pelo menos, 30 anos. Este poderá ser um meio de acedermos aos mundos da infância, conhecermos e compreendermos os bebés e as crianças pequenas, escutar a sua *voz* e proporcionar-lhes oportunidades de participar ativamente na sociedade em que se inserem, reconhecendo-os como competentes, capazes e portadores de direitos. Apresentaremos o enquadramento metodológico, os instrumentos de recolha de dados que são convocados para auscultar as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos na investigação, o processo de escolha do campo e o procedimento seguido na primeira fase da investigação. Este consistiu na (re) criação do espetáculo "Eu Brinco" e foi realizado pela equipa artística da Companhia de Teatro do Biombo, investigadora, educadores de infância, bebés e crianças até aos três anos de uma creche situada em Lisboa. Por fim, apresentaremos alguns dos desafios metodológicos que se colocam em investigações com bebés e crianças pequenas.

Palavras-chave: teatro *para* e *com* bebés; educação de infância; participação

Introdução

O *teatro para bebés* (Aristizabal, Lasarte, Camino & Zuazagoitia, 2013; Zuazagoitia, Viscarra, Aristibazal & Tresserras, 2014), *teatro para e com bebés* (Barbosa & Fochi, 2011; Frabbetti, 2011) e/ou o *teatro para os primeiros anos* (Fletcher-Watson, 2013; Fletcher-Watson, Fletcher-Watson, Mcnaughton, & Birch, 2014; Young & Powers, 2008) tem um espaço próprio que se vem conquistando há, pelo menos, 30 anos, apesar dos controversos conceitos de vulnerabilidade, incapacidade e incompetência que são atribuídos às crianças (Fletcher-Watson et al., 2014).

[1] Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) com a referência SFRH/BD/129738/2017 e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562. É orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientadora pela Doutora Natália Fernandes (CIEC-UM).

Os novos conceitos de artes performativas, onde o *teatro para e com bebés* tem vindo a implementar-se, envolvem, na sua génese, as novas conceções da sociologia da infância, que reconhecem os bebés e as crianças como sujeitos ativos de pleno direito com *voz* própria (Fernandes, 2015; Gottlieb, 2009), que produzem cultura e são nela produzidas (Kramer, 2000).

No caso dos bebés e das crianças pequenas, o corpo tem um lugar central na ação, revelando traços singulares de expressividade (Coutinho, 2010). É um corpo que fala, que comunica, que se expressa e, neste sentido, tal como afirma Coutinho (2010), pode ser compreendido como linguagem. A partir de movimentos comunicativos tais como gestos, olhares, sorrisos, choros (Richter & Barbosa, 2010), o corpo de um bebé e de uma criança pequena comunica e revela significados. O *teatro para os primeiros anos* é um meio de acedermos aos mundos da infância, conhecermos e compreendermos os bebés e as crianças pequenas, escutar a sua *voz* e de lhes proporcionarmos oportunidades de participar ativamente na sociedade em que se inserem, reconhecendo-os como competentes, capazes e portadores de direitos.

As experiências teatrais *para e com* bebés e crianças com menos de três anos assumem comummente o formato de instalações e/ou performances (Fletcher-Watson et al., 2014; Frabetti, 2011; Young, 2008; Young & Powers, 2008) com recurso a formas, sombras, cores, odores, som e movimento, elementos de brincadeira, humor e espontaneidade que estimulam, divertem e despertam o interesse das crianças (Zuazagoitia et al., 2014). Enfatiza-se a utilização de linguagem não verbal, bem como a proximidade e o contacto visual entre os artistas e os bebés (Aristabazal et al., 2013). Os elementos dramáticos convocados convidam bebés e crianças pequenas a movimentar-se, a jogar e a brincar (Fletcher-Watson, 2013; Young & Powers, 2008). Nalguns casos, o trabalho cénico permite o jogo espontâneo antes da performance (Young, 2008), noutros, durante ou pós-performance (Fletcher-Watson, 2013).

De acordo com Fletcher-Watson (2015), na última década, houve um reconhecimento das necessidades de alguns tipos de audiência anteriormente negligenciados, nomeadamente, de crianças com autismo e bebés. Nesse sentido, houve um aumento de práticas inclusivas e de produções de teatro para os primeiros anos, o que foi essencial para aquilo que alguns críticos designam de "empoderamento das audiências jovens" (Reason, 2010: 172 *in* Fletcher-Watson, 2015, p. 26). Segundo Fletcher-Watson (2015), a participação "livre", tal como definida no artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança, só será posta em prática se os bebés e as crianças forem reconhecidas como artistas de pleno direito, capazes de criarem arte e cultura nos seus próprios termos.

A teoria evidencia, ainda, os benefícios da interlocução entre linguagens teatrais e educação de bebés e crianças até aos três anos (Barbosa & Fochi, 2011; Frabbetti, 2011; Silva, 2014; Zuazagoitia, et al., 2014), permitindo proporcionar experiências que possam ser vividas por um corpo que 'pensa', pautadas por interações focadas na escuta, na observação e na perceção dos desejos da criança em movimentar-se, experimentar e tocar (Delgado & Nörnberg, 2013; Silva, 2014).

Zuazagoitia et al. (2014) defendem a importância da criação de um diálogo entre o contexto educativo e o teatro para o trabalho de desenvolvimento emocional, desde os primeiros anos. De acordo com Barbosa e Fochi (2011), ao proporcionarmos aos bebés e às crianças pequenas experiências facilitadoras da expressão dos seus sentimentos e emoções através do corpo, estamos a permitir-lhes encontrarem formas de comunicarem com o mundo exterior que se vai, aos poucos, tornando significativo para elas.

O envolvimento artístico de bebés e crianças pequenas, atores e educadores, nos espaços educativos das creches, realça outras formas de comunicar com os bebés e com

as crianças pequenas tendo em conta as suas múltiplas linguagens (Edwards, Gandini & Forman, 1999), contribuindo para uma conceção da pedagogia da educação de infância fundamentada pelas linguagens teatrais (Barbosa & Fochi, 2011; Silva, 2014). Cita-se, a título de exemplo, o projeto "A creche e o teatro", que surgiu nos anos 80 em Bolonha, criado por Roberto Frabbetti, ator, encenador e diretor artístico da Companhia de Teatro *La Baracca* e que cria um diálogo entre a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi e as linguagens teatrais *para* e *com* bebés e crianças pequenas. Este projeto tem se desenvolvido com base na ideia de criança competente e capaz e que comunica com todos os seus sentidos (Frabbetti, 2011).

Na investigação em desenvolvimento, pretendemos também aproximar as creches e o teatro, promovendo a articulação entre profissionais de teatro e profissionais de educação de infância no processo de criação e desenvolvimento de performances teatrais *para* e *com* bebés e crianças até aos três anos.

Neste trabalho, apresentaremos o enquadramento metodológico, os instrumentos de recolha de dados que são convocados para auscultar as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos na investigação, o processo de escolha do campo, o procedimento seguido na primeira fase da investigação que consistiu na (re) criação do espetáculo "Eu Brinco", bem como alguns dos desafios metodológicos com que nos temos confrontado.

1. Investigando com bebés, crianças pequenas, educadores de infância e atores no teatro *para* e *com* bebés.

1.1. Enquadramento metodológico

O objetivo principal desta investigação é o de desenvolver e analisar espetáculos teatrais participativos *para* e *com* bebés e crianças até aos três anos. Para tal, a metodologia convocada para o seu desenvolvimento foi a investigação-ação. De acordo com Kemmis e Mctaggart, (1992, p. 14) a investigação-ação é:

> (…) uma investigação participativa, colaborativa, que surge tipicamente da clarificação de preocupações geralmente partilhadas dentro de um grupo. As pessoas *descrevem* as suas preocupações, exploram o que pensam os outros e tentam descobrir o que podem fazer. No decurso da discussão, decidem sobre o que podem agir: adotam um projeto de grupo. O grupo identifica uma *preocupação temática*. A preocupação temática define a área substantiva na qual o grupo decide centrar a sua estratégia de melhoria. Os membros do grupo *planificam* a ação conjunta, *atuam* e *observam* individual ou coletivamente e *refletem* em conjunto. *Reformulam mais criticamente planos informados*, ao mesmo tempo que o grupo edifica conscientemente a sua própria compreensão e sua própria história.

Assim, a investigação está a ser desenvolvida em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, em articulação com a Companhia de Teatro do Biombo, em Lisboa, envolvendo atores, educadores de infância, bebés e crianças até aos 3 anos, de várias creches da região de Lisboa.

1.2. Instrumentos de recolha de dados

As novas conceções da sociologia da infância sobre os modos de pensar as crianças, as suas competências e a importância de mobilizar as suas perspetivas em todos

os assuntos que lhes dizem respeito (Fernandes, 2015) têm sido cruciais para questionar e repensar os modos de fazer investigação *com* e não apenas *sobre* crianças pequenas, mobilizando a sua participação, o que pressupõe considerar as crianças como sujeitos ativos e não como meros objetos de pesquisa.

Uma das preocupações subjacentes a esta investigação é a de dar *voz* às crianças (Fernandes, 2015) e bebés, a partir de outros modos de expressão e comunicação para além da verbal (Coutinho, 2010; Gottlieb, 2009), realizando um estudo não só *sobre* as crianças, mas também *com* as crianças e os bebés participantes nas diferentes fases da investigação. Assim, as suas *vozes* estão a ser auscultadas, por observação das suas manifestações expressivas e comunicativas e formas de participação, registadas através de notas de campo e de registo vídeo. O registo vídeo é feito por duas câmaras, o que permite *desmultiplicar* o olhar da investigadora.

Os educadores de infância, os atores e a encenadora, têm sido auscultados, em diferentes fases do processo, através de grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas, gravadas em registo áudio.

1.3. Princípios éticos

Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados, são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. Acautelaremos que esta investigação traga benefícios para todos os envolvidos (Fernandes, 2016), principalmente para os bebés e crianças.

Solicitamos o consentimento informado à Companhia de Teatro, às Instituições Educativas, aos atores, educadores e responsáveis legais pelas crianças, tendo lhes dado a conhecer os objetivos da investigação e salvaguardando que podem desistir da mesma em qualquer momento. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças é realizada pelo seu *assentimento* (Ferreira, 2010), no desenrolar do trabalho, de modo subtil e partilhado, nomeadamente, através do jogo de olhares (Coutinho, 2010) e pelas suas reações físico-motoras, uma vez que ainda não dominam a linguagem verbal.

1.4. A escolha do campo

Numa primeira fase, a investigadora contactou algumas companhias de teatro para bebés no sentido de compreender o tipo de trabalho desenvolvido. De seguida, visualizou espetáculos das mesmas e reuniu com encenadores/diretores artísticos, a fim de perceber se o trabalho desenvolvido se coadunava com a investigação que se pretendia levar a cabo, nomeadamente a realização de espetáculos em que se permitisse a participação dos bebés e das crianças e o desenvolvimento do seu trabalho de criação, em articulação com contextos educativos.

A Companhia de Teatro que mais se aproximava do objetivo pretendido era a Companhia de Teatro do Biombo, que desenvolvia o seu trabalho especificamente para a primeira infância, contando já com um trabalho sólido no que diz respeito ao trabalho direcionado para bebés e crianças até aos três anos. Para a criação dos espetáculos, a encenadora realizava uma fase de exploração e experimentação com os bebés em ateliês multidisciplinares, nas creches, para posteriormente ensaiar com os atores. Além disso, os espetáculos contavam com alguns momentos interativos, nos quais os atores convidavam os bebés a manipular alguns objetos durante e/ou no fim do espetáculo.

Assim, após vários contactos com a encenadora e diretora artística, nos quais foram dados a conhecer os objetivos da investigação e o trabalho desenvolvido pela

Companhia de Teatro do Biombo, a investigadora foi convidada a assistir a três espetáculos ("Piu", "A Lagartinha" e "Onda"), realizados em três contextos educativos diferentes.

Após a visualização dos espetáculos, realizou-se uma reunião entre a investigadora, a encenadora e um dos atores da companhia de teatro. Neste encontro refletiu-se, essencialmente, sobre a questão da participação durante os espetáculos, tendo por base experiências artísticas desenvolvidas ou em desenvolvimento, principalmente na Europa, que envolvem artistas, educadores de infância e investigadores na criação e no desenvolvimento de experiências teatrais participativas. Nesta troca de opiniões, saberes e objetivos de criação e investigação, constatou-se a possibilidade de se realizarem espetáculos em que houvesse uma participação mais efetiva dos bebés e das crianças. Assim, surgiu a ideia da realização de um novo projeto teatral participativo, a partir da adaptação do espetáculo "Eu brinco", contando com a colaboração da investigadora e de alguns contextos educativos com os quais a companhia de teatro já colaborava.

2. Primeira fase da investigação: processo de (re) criação do espetáculo "Eu brinco"

2.1. Planificação inicial

Numa fase inicial, a investigadora e a encenadora da Companhia de Teatro do Biombo partilharam ideias, saberes, necessidades e objetivos, a fim de definirem o caminho que iria unir o processo de criação com o processo de investigação.

Realizaram-se, nesta fase, os protocolos de investigação com a Companhia de Teatro do Biombo e uma creche da região de Lisboa, solicitando-se o consentimento informado dos atores, dos educadores de infância e dos responsáveis legais pelas crianças.

2.2. Início do processo de (re) criação - atores, encenadora, investigadora

A primeira fase de criação consistiu num trabalho de exploração realizado pelos atores, no Atelier da Companhia, em estreita colaboração com a encenadora e a investigadora. Assim, em primeiro lugar, a equipa artística apresentou à investigadora o espetáculo "Eu brinco" na sua forma original, realizado apenas por um ator. Este espetáculo, em termos de dramaturgia, consistia numa série de momentos baseados na exploração da rotina diária (desde o acordar até ao deitar). Além disso, convocava essencialmente linguagem não verbal, apesar de, em alguns momentos, também se usar linguagem verbal. De seguida, já com os dois atores, deu-se início ao processo de adaptação/recriação do espetáculo, de forma a criar oportunidades para diferentes tipos de participação. O espetáculo iria convocar linguagem não verbal, música, sons, movimento, e diferentes indutores de ação dramática: lenços, almofadas, plástico e bolas de luz e permitiria diferentes formas de participação, tendo por base a escada de participação de Fletcher Watson (2015) e o modelo do projeto *SceSam* (Nagel & Hovik, 2016).

Nesta fase, o papel da investigadora foi também o de coencenadora, sendo o seu contributo essencialmente relacionado com as questões da comunicação e participação dos bebés e das crianças até aos três anos. Assim, à medida que a encenadora dava orientações e os atores iam explorando diferentes possibilidades de interpretação, a investigadora contribuía com sugestões de: como criar maior proximidade com os bebés

e as crianças, para permitir um maior contacto visual e criar confiança; quais os momentos do espetáculo que seriam mais adequados para uma participação mais fechada e os mais adequados para uma participação mais aberta; e como usar os adereços e objetos cénicos para promover a participação e comunicação com os bebés e as crianças pequenas.

2.3. Experimentação e cocriação numa creche - atores, encenadora, investigadora, bebés, crianças até aos 3 anos e educadoras de infância.

Após realizar um esboço do guião do espetáculo, deu-se início ao processo de experimentação e cocriação numa creche da região de Lisboa.

Nas 3 sessões realizadas na creche, durante a apresentação dos momentos que dariam origem ao espetáculo final, foram observados os bebés, as crianças e as suas respetivas educadoras. A encenadora redigiu notas sobre o espetáculo e sobre a interpretação dos atores e a investigadora redigiu notas sobre as reações dos bebés, a comunicação entre atores e bebés e a participação dos bebés e das educadoras de infância. Além disso, em duas sessões foram também realizadas filmagens através de 2 câmaras: uma de frente para os atores e outra de frente para as crianças e educadoras de infância.

O processo consistiu em experimentar algumas das cenas que tinham sido marcadas nos ensaios e, num momento posterior, a partir de conversas com as educadoras de infância, os atores, a encenadora e a investigadora, propor situações para experimentar na sessão seguinte. Este processo de cocriação foi realizado durante 3 sessões, até chegar a uma possível forma final de espetáculo.

3. Desafios metodológicos

Investigar práticas artístico-pedagógicas *com* e não apenas *sobre* crianças tão pequenas, acarreta grandes desafios para o investigador.

A aceitação para a participação dos bebés e das crianças pequenas por parte dos responsáveis legais tem sido um dos desafios desta investigação, nomeadamente, a dificuldade para que autorizem a realização de filmagens.

Outro dos desafios desta investigação tem que ver com a relação entre o espaço físico onde se realizam as sessões, o número de crianças por sessão e a presença da investigadora. Um dos pré-requisitos da Companhia de Teatro para a realização do espetáculo nas creches é a disponibilização de uma sala ampla, livre de objetos e onde os bebés, crianças e os seus acompanhantes se possam sentar em meia lua. Assim, a dimensão e organização do espaço dependem de contexto educativo para contexto educativo. O que se tem observado é que, à exceção das creches que disponibilizam um espaço de ginásio, a sala disponibilizada para a realização do espetáculo é, por norma, a sala de um dos grupos de crianças que irão participar no espetáculo. Para tal, a sala é arrumada de forma a criar-se um espaço amplo para a realização do espetáculo, empurrando-se cadeiras, brinquedos e outros objetos para os cantos opostos da sala. Assim, dependendo da dimensão do espaço físico e da forma como está organizado, do número de crianças por sessão e do número de adultos que o acompanham, a presença física da investigadora, bem como dos instrumentos de recolha de dados (bloco de notas, canetas e câmaras) pode ser mais ou menos evidente. Tem-se verificado que, nas situações em que a presença física da investigadora é mais evidente, os bebés e as crianças tendem a observar a investigadora, explorar os seus materiais de recolha de dados, bem como a

estabelecer interação com a mesma. Neste sentido, o maior desafio que se tem colocado é o de decidir que lugar ocupar e qual a postura a assumir nestas situações: procurar outro lugar para observar sem ser notada? Interagir com as crianças de acordo com as ações que elas propõem? Interagir com as crianças ou continuar a registar o que está a acontecer? Usar o bloco de notas e a caneta ou cingir-se ao registo vídeo?

Ao longo do desenvolvimento desta investigação, refletiremos sobre estes e outros desafios metodológicos, esperando contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, pelas suas múltiplas linguagens, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos.

Referências bibliográficas

Alderson, P. (2005). Crianças como investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In P. Christensen & A. James (Org.) *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas.* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Aristizabal, P., Lasarte, G., Camino I., & Zuazagoitia, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula Abierta, 41*(3), 91-100. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401273

Barbosa, M. C., & Fochi, P. (2011). O Teatro e os bebés: Trajectórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. *Espaços da Escola, 21*(69), 29-38. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319653207_O_teatro_e_os_bebes_Trajetorias_Possiveis_Para_uma_Pedagogia_com_Criancas_Pequenas

Coutinho, Â. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336

Delgado, A. & Nörnberg, M. (2013). Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Linhas Críticas, 19*(38), 147-167. Recuperado de http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8924/0

Edwards, C; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, N. (2015). Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In R. Teodora Ens, & M. Garanhani (Orgs.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores* (pp. 21-44). Curitiba: Editora Universitária Champagnat. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39736

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação, 21*(66), 759-799. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305618808_Etica_na_pesquisa_com_criancas_ausencias_e_desafios

Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, espistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção das crianças pequenas

numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, *18*(2), 151-182. Recuperado de https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524

Flechter-Watson, B. (2015). Seen and not heard: participation as tyranny in Theatre for Early Years. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *20*(1), 24-38. https://doi.org/10.1080/13569783.2014.953470

Flechter-Watson, B. (2016). *"More like a poem than a play": towards a dramaturgy of performing arts for Early Years.* Tese de Doutoramento em Drama. Royal Conservatoire of Scotland & University of St Andrews. Recuperado de https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/8974

Fletcher-Watson, B. (2013). Child's Play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young. *Platform*, *7*(2), 14-31. Recuperado de https://www.academia.edu/4326728/Child_s_Play_A_Postdramatic_Theatre_of_Paidia_for_the_Very_Young

Fletcher-Watson, B., Fletcher-Watson, S., McNaughton, M., & Birch, A. (2014). From Cradle to Stage: How Early Years Performing Arts Experiences Are Tailored to the Developmental Capabilities of Babies and Toddlers. *Youth Theatre Journal, 28*(2), 130–146. https://doi.org/10.1080/08929092.2014.940075?needAccess=true

Frabbetti, R. (2011). A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. *Pro-Posições, Campinas*, *22*(2 (65)), 39-50. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a04.pdf

Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebés? Em busca de uma antropologia de bebés (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, *20*(3), 313-336. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-65642009000300002&lng=p

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, *109*(2), 261-272. https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261

Kramer, S. (2000). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, *1*(2), 1-14. Recuperado de http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857

Nagel, L., & Hovik, L. (2016). The SceSam Project—Interactive dramaturgies in performing arts for children, *Youth Theatre Journal*, *30*(2), 149-170. https://doi.org/10.1080/08929092.2016.1225611

Richter, S., & Barbosa, M. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens da creche. *Educação*, *35*(1), 85-96. Recuperado de https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605/900

Silva, A. (2014). Educação infantil e teatro para bebês: o que professoras e artistas têm aprendido com as crianças muito pequenas? *IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias*. *Ética e diversidade na pesquisa*. Universidade Federal Fluminense – UFF, Núcleo de Estudos de Infância e Cultura, NEIC. Grupo de Pesquisa - Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis. Recuperado de https://grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/RE16.PDF

Wartemann, G. (2009). Theatre as interplay: Processes of collective creativity in theatre for young audiences, *Youth Theatre Journal*, *23*(1), 6-14. https://doi.org/10.1080/08929090902851528?src=recsys

Young, S., & Powers, N. (2008). *See theatre: Play theatre. Starcatchers final report.* Edinburgh: North Edinburgh Arts Centre. Recuperado de https://www.academia.edu/665481/See_Theatre_Play_Theatre_-_report_for_Starcatchers_Edinburgh

Young, S. (2008). *Sticky fingers & toes: Final report on somerset thrive! Project*. University of Exeter. Recuperado de https://takeart.org/index.php/actions/supercoolTools/downloadFile?id=5725

Zuazagoitia, A., Viscarra, M. T., Aristibazal, P., Bustillo J., & Tresserras, A. (2014). aAcompañando las emociones de la pequeña infancia (0-3 años) mediante el teatro. *Ágora para la EF y el deporte*, *16*(1), 1-17. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/05/agora_16_1a_zuazagoitia_et_al.pdf

Os “bebês” nas pesquisas sociológicas e educacionais contemporâneas: um estado da arte

Magali Reis
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil
magali_reis@pucminas.br
Maria das Graças Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande – Brasil
mariaeduc2013@gmail.com

Este estudo analisa a constituição das crianças muito pequenininhas – os bebês, como sujeitos privilegiados de pesquisas sociológicas e educacionais contemporâneas. Compreendemos que uma das mudanças mais importantes do século XX foi a socialização e a educação de crianças em espaços coletivos. Esta mudança impactou a forma como educamos os mais novos e as relações que as famílias e, em especial, as mulheres estabelecem com a sociedade e com o mundo do trabalho. Observamos, neste início do século XXI, o crescimento da visibilidade social dos bebês e o crescente interesse das pesquisas sociológicas, inscritas na chave dos “estudos sociais sobre as crianças”, e nos estudos educacionais sobre elas. No diálogo com a teoria e as práticas educativas, procedemos uma ampla pesquisa bibliográfica sobre produções brasileiras, portuguesas e em língua inglesa, utilizando-nos dos descritores: infância, criança, bebês, crianças pequenininhas, crianças bem pequenininhas, miúdos, children, kids, toldler, babies, entre outros. Nesta proposta, apresentamos os resultados parciais das pesquisas realizadas no Brasil. Como procedimento da pesquisa, utilizamos diferentes bases de dados, como o banco de teses e dissertações do Portal da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes/Brasil), Scielo, Portal da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd) e Google Scholar (Google Acadêmico). Delimitamos a busca de produções ao período de 2013 a 2017, e observamos que, em cinco anos, houve considerável aumento da produção sobre os mais novos, com ênfase nas práticas pedagógicas ocorridas nos berçários, na relação com a família e na formação de professores para atuar com a faixa etária de 0 a 18 meses.

Palavras-chave: infância; pesquisa; bebês; crianças pequenas; crianças pequenininhas.

Introdução

A inserção das crianças pequenas nas creches públicas no campo da educação brasileira foi um dos grandes fatos sociais contemporâneos. Nesse tempo, professores da educação infantil, técnicos das Secretarias Municipais de Educação, pesquisadores da área, professores dos cursos de formação de professores, famílias se envolveram em ações que buscavam compreender os bebês nos espaços coletivos de educação e de cuidado. Esses novos atores sociais entraram em cena e demandaram novos professores, novas práticas docentes, novos olhares para as creches. Neste artigo analisamos os estudos do campo da educação e da sociologia da infância sobre as crianças pequenas nas instituições

de educação infantil. Partimos das seguintes indagações: o que esses estudos pretendem investigar? O que revelam sobre os bebês nas creches? Quais são as metodologias de pesquisa utilizadas pelos pesquisadores que realizam pesquisa com os bebês? Que abordagens teóricas esses estudos utilizam? Na tentativa de responder a essas questões, foi realizado um levantamento bibliográfico por meio do banco de teses e dissertações do Portal da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes/Brasil), destacando as Teses e as Dissertações defendidas no período de 2013 a 2017.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, realizamos uma análise das abordagens teóricas que reconhecem os bebês como atores sociais na perspectiva do direito à educação; em seguida, o foco foi a produção científica sobre eles. Na sequência, foram apresentados os resultados e as análises da pesquisa e, por fim, foram tecidas as considerações finais.

Os bebês e seu direito à Educação no Brasil

O marco fundamental para a institucionalização da educação de crianças pequenininhas no Brasil foi a promulgação da Carta Magna de 1988, quando a Educação Infantil passa a compor o capítulo correspondente à educação nacional. A educação infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal: tanto é direito subjetivo das crianças com idade entre 0 e 5 anos, conforme dispõe o artigo 208, do capitulo IV, como é também direito das famílias trabalhadoras, moradoras no campo ou na cidade, em relação a seus filhos e dependentes, conforme dispõe o artigo 7°, do capitulo XXV. Desse modo, a educação infantil, por meio dos dispositivos legais que surgem com a Constituição Federal, e decorrentes dela, está associada à ideia de interdependência que caracterizam os direitos das pessoas, pois reúne, em um mesmo conceito, vários direitos: ao desenvolvimento integral, indissociável do cuidado e da educação, e ao trabalho das famílias. Essa disposição legal é fruto de uma mudança de concepção acerca das creches. Em vez de serem consideradas como ação de assistência social ou de apoio às mulheres trabalhadoras, essas instituições passam a fazer parte de um percurso educativo que deve se articular com os outros níveis de ensino e se estender por toda a infância.

Resultante das lutas sociais em favor da infância e da juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido pelo acrônimo ECA (Lei n° 8.069/1990), apoiado nas prerrogativas legais instituídas com a Constituição de 1988, assegura o direito das crianças pequenas à educação infantil, além de assegurar seus direitos de forma mais ampla. Soma-se ao ECA a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n° 9.394/1996.

A LDBEN regulamenta e organiza a educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A educação infantil está referenciada nos artigos 29 e 30 como a “primeira etapa da educação básica”, sendo oferecida em creches para os bebês, isto é, as crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Entretanto, é importante notar que há discrepância no que diz respeito à faixa etária máxima a ser matriculada na educação infantil, entre o texto da LDB e o da Constituição Federal; há divergência de idades resultante da modificação provocada pela Emenda Constitucional n° 53/2006, prevalecendo o texto constitucional, que reduziu o limite para cinco anos de idade, uma vez que o ensino fundamental passou a ter a duração de nove anos obrigatórios, no país. O debate sobre o corte etário para matrícula no ensino fundamental, no entanto, não se esgotou e pululam liminares e novas jurisprudências por

todo o Brasil. A exemplo da afirmação anterior, destacamos que a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ), ocorrida em dezembro de 2014, dispõe que crianças menores de seis anos de idade não podem ser matriculadas no ensino fundamental, ainda que tenham capacidade intelectual comprovada por avaliação psicopedagógica para tal. Antes do julgamento em segunda instância, a 2ª Vara Federal do Estado de Pernambuco já havia autorizado o ingresso na escola de crianças menores de seis anos, em todo o Brasil. No entanto, o Tribunal Regional Federal da 5ª. Região limitou a eficácia da decisão para o Estado de Pernambuco, por entender que a Corte não possuía competência para aplicar o posicionamento em todo o país. Esse embate legal demonstra que a questão do corte etário ainda não está resolvida.

Outro aspecto relevante para a consolidação da educação infantil diz respeito ao fato de esta etapa da educação básica estar vinculada às redes municipais de ensino, sendo dever do poder público manter espaços de educação e cuidado adequados às crianças pequenas. De acordo com o art.208, inciso IV, da Constituição Federal, é dever do Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) assegurar educação infantil em creches e pré-escolas a todas as crianças, incluindo as bem pequeninhas, ou seja, os bebês. Para isso, a Constituição organiza o dever de garanti-la, determinando que cabe aos municípios ofertar diretamente as vagas de educação infantil e aos demais entes governamentais, cabe apoiar técnica e financeiramente a criação e a manutenção de vagas em creches e pré-escolas, conforme disposto nos art.30, VI, e.211, caput e §2°. A implicação das diferentes esferas de poder na educação das crianças indica que o fato de os municípios serem os responsáveis prioritários pela oferta de vagas na Educação Infantil não desobriga os governos federal e estaduais em relação a esta etapa da educação básica.

Equidade para todas as crianças

Os princípios constitucionais da educação devem ser cumpridos também na educação infantil. Dentre esses, destacamos a equidade no acesso, isto é, necessidade de oferta de vagas de acordo com a demanda da sociedade, garantia de condições para a permanência das crianças nesses espaços conquistados e que hoje são direito de todas as crianças. Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a legislação indica a necessidade de garantir a liberdade de ensinar e aprender, assim como a educação infantil, ofertada tanto em pré-escola, quanto em creches, a qual deve garantir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorizar seus profissionais e promover a gestão democrática, de maneira a responsabilizar-se pela qualidade dos espaços educativos voltados à primeira infância. Do ponto de vista da garantia de direitos, a gratuidade da oferta das vagas deve ser assegurada, além dos direitos previstos na legislação específica da infância: direito das crianças de serem respeitadas pelos adultos, direito à creche ou pré-escola próxima da residência e direito dos pais ou responsáveis de ter conhecimento do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais. Outro aspecto de destaque nos avanços observados na regulação legal da educação de crianças pequenas é a orientação pedagógica distinta do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a primeira etapa do percurso educativo das crianças de 0 a 5 anos de idade orienta-se por dois eixos fundamentais: a interação e a brincadeira (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, DCNEI 2009). A proposta pedagógica e as atividades devem ser pensadas, considerando esses eixos. O espaço físico e a organização do ambiente também refletem essa preocupação. De acordo com as normatizações do Ministério da Educação, é desejável que o espaço onde se desenvolvem as atividades da

educação infantil seja dinâmico, vivo, de modo a propiciar longos períodos de brincadeiras; seja acessível e passível de ser intensamente explorado por todas as crianças e pelos adultos. Cabe ressaltar que a legislação vigente, seja a Constituição Federal, seja a LDBEN e as DCNEI, dispõe que a matrícula é obrigatória somente a partir dos quatro anos de idade e que, antes disso, a frequência à creche é uma opção da família e uma oportunidade garantida pelo poder municipal para todos aqueles que queiram matricular seus filhos pequenos em creches. Ainda assim, há outras formas de amparar legalmente o direito das crianças e suas famílias à educação de 0 a 3 anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente garante que o Estado pode ser acionado judicialmente caso não atenda a demanda existente. Outro avanço decorrente das lutas sociais pela democratização da educação infantil de qualidade é a vinculação das creches às normas educacionais do sistema de ensino ao qual pertencem. Em vista disso, devem contar com a presença de profissionais da educação em seus quadros de pessoal e estão sujeitas à supervisão pedagógica do órgão responsável pela administração da educação, o que tem exigido cada vez mais a formação específica desses profissionais, aumentando também sua qualificação e a necessidade de formação permanente.

No que diz respeito à garantia da oferta de vagas, de acordo com a LDBEN, os municípios são responsáveis pela oferta e a gestão da educação infantil. No entanto, em se tratando de creches, a legislação permite que instituições privadas sem fins lucrativos façam parte do sistema público, oferecendo vagas gratuitas. Para isso, deve ser firmado um convênio ou outro tipo de parceria público-privada entre a Prefeitura e a instituição.

Considerando a indissociabilidade entre cuidados específicos e educação, necessários aos bebês e às crianças pequenas, e indissociabilidade dos demais direitos da infância, o Ministério da Educação elaborou critérios de referência para creches, levando em conta o respeito aos direitos fundamentais das crianças. Esses critérios reafirmam que as crianças têm direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, entre outros. Também registra que as crianças têm direito à atenção especial nos períodos de adaptação à creche. Depreende-se desses critérios que a base legal da educação infantil se fundamenta nos direitos das crianças.

À medida que os direitos coletivos conquistados por meio das lutas sociais são garantidos, assegurados e implementados pela força da lei, novas questões se colocam sobre estes. O direito à educação desde a tenra idade demanda problemática sobre o tipo de educação a oferecer às crianças pequenas. Tal problemática não é simples de responder e envolve a percepção de infância, o lugar que as crianças e as mulheres ocupam na sociedade, implicando disputas políticas, sociais e teóricas sobre a educação de infância.

Os bebês e o conhecimento científico sobre eles

Os bebês e as crianças vêm sendo pensados, ao longo do tempo, pelas ciências humanas e sociais, mas as preocupações e os investimentos teóricos foram realizados em diferentes graus e maneiras, que variam entre os campos de conhecimento e as áreas disciplinares. Historicamente, os primeiros a se interessarem e deixarem sua marca nessas abordagens foram a filosofia, a medicina, o direito, a psicologia, a psicanálise e a pedagogia. No entanto, um número crescente de disciplinas, como a economia, a antropologia, a história, a sociologia, a ciência política e, mais recentemente, a geografia, alegaram, em momentos diferentes, relevância específica nesta área, dando ênfase, contudo, às crianças maiores, excluindo, de certo modo, os bebês.

Essas diferentes disciplinas já demonstraram que podem apropriar-se sabiamente da categoria analítica "infância". No entanto, a diversidade das suas abordagens, suas teorias, suas questões, seus métodos e seus resultados nos convocam a refletir sobre a validade ou a unidade de pensamento sobre as crianças e especialmente sobre os bebês, assim como refletir sobre o quanto cada campo é significativo para pensá-los. Assim, indagamos se os bebês analisados pela psicologia do desenvolvimento, por exemplo, são os mesmos que a antropologia observa em seu ambiente cotidiano.

Do mesmo modo, não falamos sobre as mesmas crianças pequenas ao tentar demonstrar a relatividade e a historicidade do conceito de infância, como fazem diversos antropólogos, sociólogos e historiadores, ou quando esses afirmam a necessidade de uma mudança nas pesquisas sobre/com crianças pequenas e suas infâncias, ao serem consideradas como sujeitos de direitos e interlocutores legítimos.

No entanto, talvez devido à sua natureza polissêmica, e, portanto, objeto frágil, com apenas uma abordagem ou sob um único ângulo seja impossível compreender sua complexidade. A categoria analítica “Bebês” parece gradualmente afirmar-se como um meio de pesquisa que tende a tornar-se mais completo quanto mais complexas forem as interconexões entre os diferentes campos do saber. Esse processo assume várias formas desde que surgiram as "subdisciplinas", como a antropologia da criança, a sociologia da infância, a história social da criança, a geografia da infância, a dissolução disciplinar ou interdisciplinar, por exemplo, nos estudos anglo-saxões sobre a infância, por meio da criação de disciplinas híbridas, como a psicologia cultural ou a antropologia cognitiva ou a existência de federações, como os seminários dos grupos de pesquisas sobre crianças e infâncias em vigor no Brasil, que formam um campo multi ou interdisciplinar de novos conhecimentos.

Os campos de conhecimento são entendidos, aqui, a partir da perspectiva de Bourdieu (2000), como espaço social multidimensional de relações sociais entre agentes que compartilham interesses em comum, que disputam entre si, mas que não dispõem dos mesmos recursos e competências. Para Bourdieu (2000) “o ‘campo do poder’ é o espaço das relações de força entre agentes e instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente).” (p. 244).

O interesse em compreender os eventuais enquadramentos do conhecimento nessa área obviamente excede os estudos da infância. A natureza desse interesse científico, institucional, ideológico, prático entrelaça-se ao valor heurístico dessa redefinição dos termos de produção de conhecimento que necessitam aprofundamento. No caso da infância e das crianças, há claramente, como lembra Bühler-Niederberger (2010), a dimensão política presente em outros campos de pesquisa relacionados ao reconhecimento e à defesa dos direitos das pessoas, cuja especificidade seja expressamente indicada. Incluem-se, nesses casos, os estudos sobre deficiência, estudos de gênero, estudos feministas e estudos sobre as subordinações presentes nas sociedades classistas desiguais, entre outros temas correlatos. Certamente a diferença crucial é que, no caso das crianças pequenininhas, não são elas próprias as responsáveis por esta iniciativa, conforme analisa King (2007).

A crescente demanda por etnografias com bebês talvez seja um requisito para a aplicabilidade dos resultados da investigação e uma das razões pelas quais o tema atue como operador para se pensar as disciplinas em que a infância e as crianças pequenas se inserem. Ainda assim, é preciso nos indagarmos sobre as razões pelas quais a infância seja o objeto de investigação que sugere a colaboração interdisciplinar, diminuindo as fronteiras disciplinares. Quais são os benefícios e os perigos dessas redefinições, quando

existem, para a pesquisa educacional? Como esses novos conhecimentos circulam entre as crianças e entre os profissionais que com elas atuam?

Para responder a essas questões, parece ser necessária uma reflexão tanto crítica quanto historiográfica sobre as bases epistemológicas para a compreensão do sujeito social "Bebê". Para isso, as perspectivas investigativas vêm sendo estruturadas em torno de distintas possibilidades de pesquisa, que, de forma isolada, não têm a pretensão de esgotar o tema. No entanto, é pressuposto que, apesar das peculiaridades dos diferentes contextos nacionais e da história interna de cada disciplina, a pesquisa sobre as crianças pequenas utiliza hipóteses, explícita ou latente, de teorias e disciplinas afins, qualquer que seja o seu registro, como a antropologia, por exemplo, que pode fazer com a psicologia do desenvolvimento ou a psicanálise um intercâmbio de pressupostos teórico-metodológicos com ganhos para os seus campos do conhecimento e, certamente, para a formação de professores.

Pesquisadores de diversas orientações teóricas, interessados na temática da infância e das pesquisas com crianças pequenininhas, são instigados a participar do embate reflexivo e crítico. O desafio aqui é voltar para os termos do registro de seu objeto de pesquisa disciplinar e retornar à superfície para discutir as influências, empréstimos e o diálogo com outros campos de conhecimento e abordagens. Pesquisadores com experiência de conversões disciplinares ou acumulação de competências disciplinares também vêm partilhando com suas pesquisas as reflexões sobre as alterações dos conceitos de infâncias, crianças e bebês nas últimas décadas, de tal modo que uma indagação se impõe: as alterações conceituais sobre as diferentes formas de vivenciar ou não a infância produziram novas pedagogias, isto é, novas formas de educar as crianças, sobretudo as pequenininhas, em seus diferentes contextos socioculturais e históricos? (Arroyo, 2012).

Desse modo, a tomada de consciência das particularidades dos bebês e da condição de infância própria de cada grupo social de pertença interrogam as práticas sociais voltadas a esta faixa etária, assim como desafiam o pensamento pedagógico a superar as pedagogias de subalternização que pretendem perpetuar a estratificação social desde sua origem. Destarte, as chamadas pedagogias progressistas operam no âmbito da formação de professores, conforme afirma Arroyo (2012)

> pelo despojo intelectual e cultural, no ocultamento, destruição de saberes e pela catequização por meio de currículos alienados, acríticos, pela inculcação da consciência falsa e pelo silenciamento dos saberes dos profissionais e suas culturas. (p. 74).

As crianças e os profissionais que com elas atuam, contudo, afirmam sua existência apesar de decretada sua inexistência, como nos lembra Arroyo (2012).

O que dizem as pesquisas sobre os bebês em espaços coletivos de educação e de cuidados?

Os trabalhos analisados foram apresentados nos programas de Pós-graduação em Educação nos últimos cinco anos. A análise de conteúdo dos resumos desses trabalhos indica que há aumento do número de pesquisas sobre o berçário no campo da educação, sociologia, antropologia (etnografia). A tendência desses estudos é conhecer as especificidades da ação pedagógica com as crianças no berçário e as ações das crianças

nesses espaços de educação coletivos. As tabelas 1,2 e 3 a seguir mostram os dados analisados.

Tabela 1. Número de trabalhos por ano

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES
2013	2	5
2014	4	1
2015	1	7
2016	1	7
2017	1	-
TOTAL	09	20

Fonte: Elaboração própria

Podemos notar, a partir da Tabela 1, que as pesquisas sobre o tema berçário nos últimos cinco anos têm sido realizadas em maior número nos programas de Pós-graduação no nível de Mestrado, cuja maior frequência se deu nos anos de 2015 e 2016. Quanto aos cursos de Doutorado, a frequência da temática foi menor nos anos de 2015 a 2017, apresentando apenas um trabalho por ano. Desta tabela, analisamos que estudar os bebês ainda é objeto de estudo dos iniciantes, e que, em nível mais aprofundado, como é o Doutorado, esta tendência é mais modesta, o que indica ainda certa desconfiança com a categoria analítica "bebês".

Tabela 2. Número de trabalhos por universidade

UNIVERSIDADE	TESES	DISSERTAÇÕES
UNICAMP	1	-
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	-	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	-	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE	-	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO De MESQUITA FILHO"	-	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	-	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	-	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	-	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO	-	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	1	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2	2

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	-	2
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO		1
USP	-	1
TOTAL	09	20

Fonte: Elaboração Própria

A partir da Tabela 2, observa-se que há um equilíbrio entre as universidades brasileiras nas pesquisas cuja temática sejam os bebês. Entre as dezoito instituições de ensino cujos Programas de Pós-graduação tiveram alunos investigando as crianças bem pequenas em instituições coletivas de educação e de cuidado, o número de trabalhos em média foi de um por programa. Um índice que pode ser considerado baixo. Isso pode significar que esses sujeitos sociais e as suas peculiaridades educativas nas creches públicas ainda têm despertado pouco interesse dos pesquisadores do campo das pesquisas em Educação e em Sociologia no Brasil. Essa tendência pode trazer impactos nas duas áreas de conhecimento, também nas práticas culturais e sociais cotidianas com as crianças nas instituições. Entre esses impactos, destacamos o pouco conhecimento por parte de pesquisadores sobre a realidade cotidiana dos atores sociais envolvidos, isto é, as crianças e os adultos, tais como: os avanços, os conflitos, os desafios enfrentados por eles na experiência educativa, entre outros. Isso sugere que este campo de pesquisa precisa ser ampliado e aprofundado, dando mais visibilidades aos sujeitos de pouca idade. Ao analisarmos a produção científica sobre o tema de acordo com a distribuição regional, observamos que a região sudeste se destaca das outras seis regiões brasileiras[1]. Há uma concentração maior de trabalhos: 10 dissertações e 4 teses. A região sul vem em seguida, com sete dissertações e quatro teses, portanto totalizando 11 pesquisas. Ou seja, vinte e cinco dos vinte e nove trabalhos foram realizados em programas localizados nessas duas regiões do Brasil.

[1] O Brasil está dividido em sete regiões, quais sejam: Norte, com os estados do Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins e Acre; Nordeste, com os Estados do Piauí, Alagoas, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe e Bahia; Região Centro-Oeste, com o Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal, que é uma unidade independente, onde está localizada a Capital Federal do país, Brasília; Sudeste, com os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo; Região Sul, com os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Historicamente, a região Sudeste concentra o maior número de Universidades, públicas, comunitária/filantrópicas e particulares. Nesta região, portanto, observamos o maior número de produções acadêmicas em todas as áreas do conhecimento.

Tabela 3. Trabalhos por temática investigada

TEMÁTICA	TESES	DISSERTAÇÕES
Cartografia dos Bebês	1	-
Teorias de estudo sobre os Bebês	2	1
Educação Musical dos Bebês	2	-
Relações dos Bebês na creche	-	2
Berçário Lugar	-	1
Ação Pedagógica com Bebês	2	14
Brincar do Bebê	-	1
Literatura para Bebês	-	1
Linguagem dos Bebês	1	-
Institucionalização da infância	1	-
TOTAL	09	20

Fonte: Elaboração própria

Os resultados revelados pela Tabela 3 apontam que há um número significativo de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos que tem como objeto a prática pedagógica nos berçários. Os resultados apontados pelos autores nos resumos das dissertações indicam que há especificidades nessa ação pedagógica com as crianças, entre elas, destacaram-se: as atividades referentes ao cuidado tais como o sono, alimentação e o banho. Também é ressaltada a ação da professora relacionada à organização dos espaços e da sua participação nas explorações das crianças (brincadeiras, objetos, espaço físico e outros).

Os resultados das temáticas investigadas nas teses de modo geral delineiam a concepção dos bebês matriculados nas creches brasileiras como atores sociais, providos de competência para serem ativos no seu processo de desenvolvimento nesse espaço educativo. Trata-se de um sujeito de múltiplas relações sociais e de comunicação por meio da linguagem corporal. Ou seja, interagem com os seus coetâneos, com os adultos e com as outras crianças maiores, além de explorarem os artefatos culturais disponíveis nas instituições.

Considerações Finais

Com esta pesquisa, pretendemos dar maior destaque a uma categoria analítica ainda pouco explorada nas pesquisas científicas nos campos da Sociologia e da Educação. Observamos que cresce o interesse científico sobre os bebês, com maior concentração na área de educação. Por meio dos quadros teóricos, verificamos que, nestas pesquisas, há maior ênfase de aportes teóricos advindos da sociologia, em especial, a Sociologia da Infância, com maior frequência, no entanto, ainda são os estudos em psicologia, com destaque para os estudos apoiados na obra do teórico russo Lev S. Vigotski (1896-1934). Porém, esse interesse, ainda que crescente por estudar os bebês, é mais expressivo nos níveis iniciais de formação como no mestrado, sendo que estudos aprofundados em nível de doutoramento ainda são poucos.

Destacamos a concentração regional de pesquisas que conduz a uma visão relativamente parcial da experiência infantil brasileira, uma vez que outras regiões brasileiras, além da região sudeste, desenvolveram poucas pesquisas sobre o tema. A

preocupação acadêmica ainda se situa nas práticas educativas, o que nos oferece poucas pistas sobre as condições de desenvolvimento social, cultural, físico e psicológico dos bebês brasileiros.

Nesta reflexão, destacamos a multiplicidade de compreensões sobre as crianças pequenininhas, isto é, os bebês e suas infâncias, como campo ainda a ser melhor explorado, e a fecundidade desses campos de conhecimento e de pesquisa. Reunimos neste estudo um conjunto significativo de pesquisas que versam sobre estes sujeitos de pouca idade, mas que são fundamentais para toda e qualquer sociedade. Uma vez que, quanto menos numerosos são os bebês, quanto menos crianças nascem no mundo, mais importantes elas se tornam.

Garantir que a pequena infância seja um campo de pesquisa significativo, com investimentos mais vultuosos em pesquisas científicas que deem conta deste sujeito social que é a criança pequena, mais chances teremos de descobri-la, de compreendê-la e de ressignificar seu papel social e cultural para a sociedade. Necessidade esta que corrobora com os resultados apresentados nesta pesquisa, que é a ampliação de investigações sobre a educação dos bebês em todo o Brasil.

Referências Bibliográficas

Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias.* Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia***.** Rio de Janeiro: Marco Zero.

Bühler-Niederberger, D. (2010). Childhood sociology in ten countries: current outcomes and future directions. *Current Sociology, 58*(2), 369-384. https://doi.org/10.1177/0011392109354250?journalCode=csia

Ferreira, M. M. M. (2008). "Branco demasiado" ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M. Sarmento, & M. C. S. de Gouvêa, (orgs)**.** *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 143-162) Petrópolis: Vozes.

Gomes, M. O. & Lopes, A. C. T. (2013). Educação Infantil: tempo de vivência de direitos e da infância. In S. G. Pimenta, & U. A. Pinto, (orgs.). *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo* (pp.51-74). São Paulo: Loyola.

King, M. (2007). The sociology of childhood as scientific communication observations from a social systems perspective. *Childhood, 14*(2), 193-213. https://doi.org/10.1177/0907568207078327

Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade, 27*(96), 797-818. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt

Kramer, S.; Nunes, M.F. & Corsino, P. (2011). Infâncias e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa, 37*(1), 69-85. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf

Lani-Bayle, M. (2008). Un cheminement complexe. In L. Andrien (dir.). *Passeurs d'humanité* (pp.123-131). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Os quatro pilares da educação emocional: autoconsciência, comunicação, empatia e autorregulação

Carla Silva
AE Eng.º Duarte Pacheco, Portugal
carlasilva@aedpacheco.edu.pt
Olinda Faleiro
AE Eng.º Duarte Pacheco, Portugal
olindafaleiro@aedpacheco.edu.pt
Ana Rodrigues
AE Eng.º Duarte Pacheco, Portugal
anarodrigues@aedpacheco.edu.pt
Sandra Correia
sandracorreia@aedpacheco.edu.pt
AE Eng.º Duarte Pacheco, Portugal

O presente artigo pretende dar a conhecer um projeto de educação emocional levado a cabo num jardim de infância, junto de um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. A intervenção em equipa pluridisciplinar foi dinamizada pela educadora, pelas auxiliares da sala e por uma psicóloga educacional (equipa restrita), com o apoio dos alunos e das docentes de Educação Especial (equipa alargada). Foram realizadas 20 sessões, entre novembro de 2016 e maio de 2017, organizadas por módulos, visando os objetivos sequentes: reconhecer, nomear, discriminar e expressar emoções básicas; desenvolver a empatia; melhorar a relação interpares e treinar estratégias de autorregulação emocional. Recorrendo à metodologia do trabalho de projeto, ao longo de quatro módulos, as emoções básicas, de forma transversal e continuada, foram sendo trabalhadas pelos participantes. O primeiro módulo, denominado "Apresentando as emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva e Medo", fez com que as crianças tomassem consciência dos cinco sentidos, relacionando-os com as emoções, em termos de função e de diferenciação; o segundo, designado "Dramatizando as emoções básicas", procurou levar as crianças a distinguir, experimentar e expressar as sensações corporais associadas a cada uma das emoções básicas, com vista a uma gestão mais eficaz das mesmas; o terceiro, designado "Explorando situações que envolvem emoções", permitiu às crianças desenvolver a capacidade de discriminar emoções, aceitando e lidando adequadamente com as mesmas e, ainda, potenciando o desenvolvimento da empatia, bem como uma reflexão mais aprofundada sobre o tema; o quarto e último, a que chamámos "Explorando as emoções através da arte", contemplou a vivência das emoções através de uma componente artística, que passou pela música, dança, desenho e teatro enquanto formas alternativas de expressão emocional. Como resultados da intervenção, podemos destacar uma maior facilidade em expressar emoções em si e nos outros, mais empatia, solidariedade e resiliência, o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente ao nível da resolução de conflitos, com efeitos claramente positivos no autoconceito e na autoestima.

Palavras-chave: educação emocional; autorregulação; relacionamento interpessoal.

Introdução

As emoções assumem um papel primordial nas interações sociais durante toda a nossa vida (Denham, 1998), cabendo à sociedade, em geral, e à escola, em particular, "proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento às crianças" (Moreira, 2011, p. 14), nomeadamente no campo da educação emocional. Com efeito, se a escola não "proporciona oportunidades às crianças para desenvolverem competências como identificação, diferenciação, expressão e gestão emocionais e tomada de decisão, ela está a ser negligente." (Moreira, 2011, p. 14).

Em ambientes otimizados, as crianças em idade pré-escolar podem desenvolver competências socioemocionais essenciais, que as irão ajudar a dar início aos relacionamentos de amizade com os pares e, concomitantemente, facilitarão a sua adaptação à escola (Kalvin, Bierman, & Erath, 2015).

Podemos, assim, inferir que as emoções são o pilar a partir do qual se desenvolvem outras competências, sendo essenciais para a adaptação das crianças a novos ambientes. Uma prova inequívoca desta constatação é o facto de que já existem, a nível europeu, orientações curriculares que destacam a relevância das emoções na educação infantil (Monteiro, 2017).

De seguida, abordaremos sumariamente as temáticas mais relevantes no campo semântico das emoções, nomeadamente a inteligência emocional, a educação emocional, a competência emocional e o desenvolvimento emocional na idade pré-escolar. Depois, apresentaremos aqueles que, no nosso entender, representam os pilares da educação emocional e, na sequência, os passos metodológicos do nosso projeto, incluindo os objetivos, os módulos e a metodologia propriamente dita.

Passaremos, ulteriormente, para a descrição dos resultados observados, considerando as mudanças operadas nos comportamentos e nas atitudes, dando especial ênfase ao desenvolvimento da empatia, e exibiremos os resultados da avaliação do programa pelos vários intervenientes.

Por fim, faremos uma breve reflexão sobre os resultados alcançados, reforçando a importância da intervenção educativa e preventiva no âmbito da promoção de competências socioemocionais com crianças do pré-escolar.

1. Inteligência emocional

O termo "inteligência emocional" foi introduzido por Salovey e Mayer (1990); todavia, é com Goleman, em 1995, que o mesmo começa a ser divulgado em várias publicações. Para este autor (1997), a inteligência emocional "inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos" (p. 20), envolvendo, portanto, capacidades como a identificação das emoções, o reconhecimento das mesmas em si e nos outros e a sua gestão de forma eficaz, ou seja, a autorregulação emocional (Raposo, 2013). Não obstante, para se perceber e integrar o conceito de inteligência emocional, é necessário, que tenhamos presente o conceito de emoção:

> A emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando de um estado emocional deste, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais. (Damásio, 2011, p. 89)

2. Da educação emocional ao desenvolvimento da competência emocional

Defendemos, tal como Goleman (1997), que podemos educar as emoções e que a literacia emocional pode ser desenvolvida tendo em vista a prevenção; caso contrário, "deixando ao acaso as lições emocionais que as crianças aprendem, arriscamo-nos a perder a janela de oportunidade oferecida pela lenta maturação do cérebro para ajudar as crianças a cultivarem em reportório emocional saudável." (Goleman, 1997, p. 309)

Com efeito, no âmbito da educação emocional, os educadores podem desempenhar um papel importante, ajudando as crianças no reconhecimento das suas emoções e na promoção de uma gestão emocional adequada das mesmas (Webster-Stratton, 2017). Só assim será possível desenvolver nelas a competência emocional, já que esta abrange habilidades distintas e igualmente relevantes: o conhecimento, a expressão das emoções e uma adequada regulação em termos sociais (Denham, 2007).

3. Desenvolvimento emocional na idade pré-escolar

A idade pré-escolar é, acima de tudo, um período em que a criança desenvolve a compreensão das emoções, relacionando situações específicas com o despoletar de determinados estados emocionais (Papalia, Olds, & Feldman, 2010). Goleman (1997) chega mesmo a apontar este período como o ponto alto do desenvolvimento das emoções sociais. É nesta idade que se observam evoluções significativas no conhecimento emocional, mais concretamente ao nível do reconhecimento das emoções a partir das expressões faciais, da compreensão sobre as situações que podem causar emoções e, ainda, da tomada de consciência dos estados emocionais dos outros (Denham, 1998; 2007).

Tendo em conta que é durante esta fase que se desenvolvem os pilares do conhecimento das emoções, a alegria, a tristeza, a raiva e o medo (Machado, 2012), importa aproveitar a janela de oportunidades que se abre no pré-escolar, proporcionando às crianças momentos destinados à estimulação de habilidades de expressão e de regulação emocional, momentos em que estas são convidadas a conversar sobre as emoções.

4. Pilares da educação emocional

4.1. Autoconsciência

A autoconsciência é entendida por Goleman (1997) como o grande pilar da inteligência emocional. Para este autor, ter autoconsciência significa ter a habilidade de reconhecer o que se está a sentir num determinado momento, ou seja, enquanto esse sentimento ocorre. Paralelamente, o mesmo autor reconhece ainda que a tomada de consciência das próprias emoções, bem como dos efeitos intrapessoais que as mesmas vão ter, no momento em que são vivenciadas, melhora as capacidades de tomada de decisão e de resolução de problemas.

4.2. Comunicação

A comunicação surge, no nosso projeto, como o segundo pilar da educação emocional, emergindo por intermédio da hetero-observação ou da auto-observação, isto é, da observação das ações dos outros ou das suas próprias ações. Normalmente, este tipo de comunicação é facilitado pelo esclarecimento verbal dos distintos atores sociais e educativos (Machado, 2012).

Nesta linha, considera-se ainda que intervenções que apoiam o desenvolvimento da linguagem e do léxico das emoções incrementam, concomitantemente, uma melhoria ao nível das competências emocionais, especialmente no que concerne ao conhecimento das causas das emoções. Por conseguinte, as crianças que beneficiam de educação emocional são mais capazes de estabelecer relações sociais adequadas, sendo mais bem aceites pelos pares (Mostow et al., 2002).

4.3. Empatia

Como terceiro pilar da educação emocional, assumimos a empatia, dada importância, para a criança, de ser capaz de se colocar no lugar do outro, de vestir a pele do outro.

É, pois, no decurso da idade pré-escolar que a compreensão das emoções assume uma relevância crescente, uma vez que irá proporcionar aprendizagens relacionadas com a regulação emocional, a empatia e o respeito para com os sentimentos do outro (Papalia et al., 2010). Nesta idade, a partir da interpretação das expressões emocionais dos outros, as crianças conseguem compreender as causas e as consequências das situações que envolvem as emoções.

4.4. Autorregulação

Por fim, a autorregulação emerge como quarto pilar da educação emocional, sendo definida por Webster-Stratton (2017) como a "capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem." (p. 262)

A autorregulação permite ainda desenvolver capacidades reflexivas (Colwell & Hart, 2006) sobre os estados emocionais da própria criança e sobre as vivências emocionais dos outros (Denham, 2007).

5. O projeto: apresentação e passos metodológicos

Procurámos estruturar, junto de crianças do pré-escolar, um programa de intervenção, designado "A hora das emoções", que promovesse o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este envolveu um grupo de 25 crianças, 10 meninas e 15 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

A intervenção foi levada a cabo por uma equipa pluridisciplinar, que incluiu a educadora do grupo, as auxiliares da sala e uma psicóloga educacional (equipa restrita) e contou com o apoio dos alunos e das docentes de Educação Especial (equipa alargada). Para o efeito, foram realizadas 20 sessões, que decorreram entre novembro de 2016 e maio de 2017, com o intuito de levar as crianças a: reconhecer, nomear, discriminar e expressar as emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo); desenvolver a capacidade

de se colocar no lugar do outro (empatia); melhorar as relações com os pares; e treinar estratégias de autorregulação emocional.

O programa incluiu quatro módulos distintos, a saber: (1) Apresentação das emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva e Medo; (2) Dramatização das emoções básicas; (3) Exploração de situações que envolvem emoções; (4) Exploração das emoções através da arte.

No primeiro módulo, **"Apresentação das emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva e Medo"**, pretendíamos que as crianças: tomassem consciência dos cinco sentidos; aprendessem a selecionar o que veem; estivessem atentas ao que sentem; soubessem qual é o papel das emoções; se familiarizassem com as emoções básicas.

No segundo módulo, "**Dramatização das emoções básicas**", era nossa intenção que as crianças aprendessem a identificar, a diferenciar e a expressar as emoções básicas e que, consequentemente, as conseguissem dominar melhor. Paralelamente, pretendíamos que elas aprendessem a identificar os sentimentos com base nos sinais corporais e que desenvolvessem a capacidade de empatia relativamente às emoções dos outros.

No terceiro módulo, "**Exploração de situações que envolvem emoções**", almejávamos que o grupo de crianças atingisse os seguintes objetivos: desenvolver a capacidade de diferenciação dos sentimentos; aceitar e lidar adequadamente com as emoções; aprender a refletir sobre o que se faz quando se tem determinado sentimento; aprender a identificar e a aceitar as emoções dos outros.

No quarto e último módulo, "**Exploração das emoções através da arte**", desejávamos que as crianças: identificassem sentimentos evocados pela música; expressassem sentimentos com recurso a instrumentos musicais e através do desenho; desenvolvessem a capacidade de comunicar as emoções; ouvissem música, exprimindo a emoção que a mesma provoca.

Passaremos, então, a elencar algumas das atividades realizadas:

- ✓ Apresentação de gravuras sobre as emoções (falar sobre o modo como a criança/adulto/animal da gravura se sente, como se pode constatar isso);
- ✓ Leitura em voz alta de livros ilustrados com várias emoções (interativos) e posterior debate sobre essas histórias;
- ✓ Teatro com fantoches – as crianças assistiam a histórias, sendo convidadas a refletir, posteriormente, sobre os acontecimentos e as emoções vivenciadas pelas personagens;
- ✓ Exercício de criatividade – foi pedido às crianças para associarem cada emoção a uma cor, pintarem corações com as respetivas cores (vermelho-raiva, amarelo ou verde – alegria, preto-tristeza, azul – medo);
- ✓ Momentos de partilha: as crianças foram incentivadas a expressarem os seus sentimentos mediante a apresentação dos corações coloridos;
- ✓ Elaboração de desenhos/pinturas representativos das emoções básicas;
- ✓ Foi solicitado às crianças que imitassem as figuras apresentadas (expressão facial, olhar, postura…);
- ✓ Discussão com as crianças sobre situações que as faziam sentir felizes, tristes, com medo ou zangadas (e posterior elaboração desses registos pela educadora);
- ✓ Registos das vivências em família - as crianças perguntaram aos pais o que os fazia sentir felizes, tristes, com medo ou zangados;
- ✓ Experiências representativas das emoções (ex.: vulcão da raiva);
- ✓ Dramatização das emoções (tom de voz, postura, gestos…);
- ✓ Construção de máscaras representativas das quatro emoções básicas;

- ✓ A boneca de trapos (as crianças perguntavam à boneca como se sentia, que máscara escolheria, qual a cor do seu coração, e a boneca respondia);
- ✓ Conversa com as crianças sobre vivências pessoais semelhantes às da boneca de trapos;
- ✓ Construção de um espelho de emoções para oferecer no dia da mãe (jogo a ser utilizado em família);
- ✓ Músicas infantis – as crianças aprendiam as letras das músicas e cantavam-nas, relacionando-as com a respetiva emoção;
- ✓ Dança – depois de ouvir uma música, as crianças exploravam os movimentos corporais que melhor se enquadravam na peça de música escutada;
- ✓ Orquestra das emoções – as crianças criaram a sua própria música com instrumentos musicais, associando-os às emoções (exemplo: o triângulo a sentir alegria);
- ✓ Coreografia (música da alegria "Superfantástico - O Balão Mágico");
- ✓ Representação Teatral, "Todos juntos podemos vencer", de uma história elaborada pelas crianças.

6. Metodologia

A intencionalidade do nosso programa de intervenção levou-nos a adotar uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas, o trabalho de projeto. Esta metodologia de ensino para a aprendizagem, que faz parte da identidade profissional dos educadores de infância, acolhe uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, recorre a uma reconstrução permanente e exige planificação, reflexão, flexibilidade e (re)ajustamento de conteúdos, metodologias e tempo.

Em termos metodológicos, esta abordagem rompe com a conceção tradicional de educação, já que o ensino e a aprendizagem acontecem em diferentes sentidos, assumindo as crianças, na qualidade de agentes participativos, grande protagonismo em todo o processo educativo (Mateus, 2011). Assim, a técnica privilegiada de recolha de dados foi a observação participante, coadjuvada pela análise documental de produções das crianças (obtidas no decurso do projeto) e, ainda, pelo recurso ao inquérito por questionário. Paralelamente, documentámos a nossa intervenção mediante fotografias e notas de campo, entendidas por Bogdan e Biklen (2013) como relatos escritos do que é observado, experienciado e pensado pelo investigador aquando da realização de um estudo qualitativo.

Ao longo do processo de observação, constatámos que as crianças, na sua maioria, apresentavam dificuldades em identificar e em expressar as suas emoções (escassez de vocabulário) e que nem sempre identificavam corretamente as expressões emocionais dos pares. Frequentemente, mostravam incompreensão para com os estados emocionais dos colegas, evidenciando dificuldades em aceder à perspetiva do outro (falta de empatia); apresentavam também dificuldades em gerir a frustração, em trabalhar em grupo e em administrar os conflitos (situações que surgiam com relativa frequência), persistindo nas suas atitudes individualistas. Como tal, apenas conseguiam ultrapassar a divergência de perspetivas com o apoio de um adulto, o que determinou, neste contexto específico, a necessidade de elaborar uma proposta de atuação que visasse o desenvolvimento de competências socioemocionais.

7. Resultados observados: mudanças, comportamentos, atitudes, empatia

No final da nossa intervenção, pudemos constatar que as crianças já diferenciavam com mais precisão as quatro emoções básicas (embora as crianças mais novas ainda confundissem triste/zangado/assustado), tendo conseguido equacionar as possíveis causas associadas a cada estado emocional e recorrendo a verbalizações mais elaboradas, no que diz respeito ao reconhecimento das emoções.

De um modo geral, à semelhança do que está descrito na literatura, as crianças intervencionadas passaram a interagir de forma mais positiva com pares e adultos, evidenciaram maior facilidade na expressão verbal das suas emoções e tornaram-se mais empáticas e preocupadas com os outros. Tais resultados apontam para a possibilidade de que o conhecimento das emoções facilita o relacionamento com os outros (Miller et al., 2006). Com efeito, ao conhecerem melhor as emoções dos outros, as crianças tornaram-se mais hábeis na gestão de situações com os seus pares, envolvendo-se menos vezes em situações de conflito com os mesmos (Miller et al., 2006).

Verificámos ainda que, ao adquirirem maior competência emocional, as crianças desenvolveram a sua capacidade de escuta e de cooperação, sendo capazes de responder melhor a pedidos de ajuda, a resolver problemas e a negociar conflitos (Denham, 2007). Observámos, assim, que à medida que se tornavam mais competentes emocionalmente, as crianças conseguiam interagir de forma mais positiva com os pares e autorregular-se de modo mais eficaz (Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002; Denham, 2007; Denham & Burton, 2003). Tal-qualmente, registaram-se melhorias ao nível dos sentimentos de autoeficácia e de autoestima, tendo as crianças passado a ser mais resilientes quando confrontadas com situações de stress (Saarni, 1999).

7.1. Avaliação da satisfação sentida pelas crianças

De um total de 25 crianças, a avaliação foi realizada com 20, uma vez que as restantes não se encontravam presentes na escola. Destas, 15 afirmaram ter gostado muito do programa e 5 disseram que gostaram, não tendo havido nenhuma criança que não tivesse gostado do projeto.

Relativamente às atividades realizadas, relativamente ao que mais gostaram, eis algumas opiniões das crianças: Madalena - “Fazer o palhaço do balão mágico”; Sofia – “Gostei da história da raiva”; Ghendel – “História do “Patinho Feio” com os fantoches”; Afonso –“Ver o vulcão a explodir”; Jorge – “Brincar na sala com os colegas, da música do balão mágico e das histórias sobre as emoções.”; Doriana – “Balão mágico e jogar à bola com os amigos (na sala).”.

As crianças fizeram também um balanço das suas aprendizagens, sendo de destacar as sequentes: Ghendel - “Devemos dar abracinhos e brincar com os meninos(as) que estão TRISTES”; Madalena - “Quando estamos com RAIVA, devemos falar com os colegas, para vermos qual é o problema”; Doriana – “Quando temos MEDO, não devemos gritar, temos que ver o que é”; Jorge – “Quando estamos FELIZES, brincamos todos juntos e somos todos amigos.”

7.2. Avaliação pela educadora, pela psicóloga e pelas auxiliares de sala

Recorrendo a notas de campo realizadas no decurso do projeto, tendo por base a observação de atitudes e de comportamentos, **c**onsideramos que os objetivos a que nos propusemos foram maioritariamente atingidos.

Efetivamente, a educadora e as auxiliares de sala observaram os seguintes progressos nas crianças: maior facilidade em expressar/nomear sentimentos em si e nos outros; mais compreensão e espírito de interajuda; melhorias ao nível da resolução dos conflitos entre os pares; maior interação escola/família (as crianças conversaram com os pais sobre as atividades que faziam no programa e dinamizaram em casa o jogo "o espelho das emoções"); compreensão/expressão das suas emoções de forma criativa (dramatizações, dança, música, pintura, teatro); desenvolvimento de competências de socialização; reforço da autoestima e do autoconceito (sentiram-se valorizadas quando atuaram na festa da escola e quando viram a apresentação em PowerPoint, o vídeo do projeto e os seus trabalhos expostos na escola e mesmo fora da comunidade escolar).

Como resultados globais da intervenção, podemos destacar uma maior facilidade em expressar emoções em si e nos outros, mais empatia, solidariedade e resiliência, o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente ao nível da resolução de conflitos, com efeitos nitidamente positivos no autoconceito e na autoestima, bem como nas interações interpessoais.

Além disso, consideramos ainda como muito positiva a forte articulação e o trabalho colaborativo que envolveu todos os intervenientes no processo, sem o qual não teria sido possível a concretização do programa "A hora das emoções".

8. Reflexão final

Apesar de algumas limitações pontuais, que decorreram das opções metodológicas assumidas, nomeadamente no que se refere às estratégias de recolha de dados para avaliação da intervenção, podemos afirmar que o nosso projeto contribuiu para melhorar o potencial emocional das crianças que nele participaram. Parece-nos, pois, que a idade pré-escolar é o período ideal para realizar intervenções educativas e preventivas, nomeadamente ao nível da promoção de competências socioemocionais (Kalvin et al., 2015; Machado, 2012).

Vários estudos apontam para a eficácia de programas socioemocionais na pré-escola, particularmente ao nível de uma interação social positiva com os pares e da preparação para a entrada na escola. Este tipo de programas tem vindo a revelar-se eficaz em vários campos: autoeficácia, autoestima e resiliência (Saarni, 1999), autorregulação e interação com os pares (Denham, 1998), representando um forte investimento ao nível da promoção da saúde mental, assim como do sucesso académico e social (Denham, 1998, 2007).

No caso específico do nosso projeto, consideramos que seria de grande relevância que a sua implementação fosse alargada a um maior número de estabelecimentos do pré-escolar, sugerindo mesmo que se investisse mais na formação dos educadores a este nível, para que estivessem mais bem preparados para estarem na linha da frente neste tipo de intervenções.

No final da nossa intervenção, as crianças evidenciaram progressos na capacidade de nomear as emoções a partir das expressões faciais, tornando-se mais competentes socialmente, o que está em consonância com os estudos de Miller et al. (2005) e de Mostow et al. (2002). Consideramos, portanto, que a nossa intervenção alcançou os resultados descritos nas investigações que têm vindo a ser realizadas sobre o progresso significativo, ocorrido durante a idade pré-escolar (entre os três e os cinco anos), que se observa no conhecimento das emoções.

Os resultados demonstraram também que o conhecimento emocional influencia o desenvolvimento das competências sociais, fomentando interações positivas com os pares. Por conseguinte, importa dar relevância a um desenvolvimento pleno que envolva as competências emocionais, sociais e cognitivas, a par do desenvolvimento de atitudes empáticas e da consciência ou do juízo moral (Machado, 2012).

Em síntese, partilhando a visão de Denham (2007), entendemos que, ao promovermos interações sociais positivas, estivemos a atuar preventivamente em termos de saúde mental, contribuindo para o bem-estar psicossocial dos futuros jovens.

Referências Bibliográficas

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). *Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? Early child development and care, 176*(6), 591-603. https://doi.org/10.1080/03004430500147367.

Damásio, A. (2011). *O erro de descartes – Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Temas e Debates.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour, 11*, 1-48.

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer-Plenum.

Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry, 72*(1), 70-82.

Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Kalvin, C., Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2015). *Peer relations: Prevention and intervention programs promoting positive peer relations in early childhood* (Rev. ed.) Encyclopedia of early Child Education. Routledge Library Editions: London & New York.

Machado, A. P. (2012). *O Conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese de doutoramento em Psicologia (Psicologia Educacional). ISPA – Instituto Universitário, Lisboa.

Mateus, M. N. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes

Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20*, 1170-1192.

Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, E. P., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development, 14*(4), 638-651.

Monteiro, S. P. (2017). Pré-escolar: emocões em contexto de aprendizagem multicultural. *Emociones. Revista de Expresión y Comunicación Emocional*, (1), 68-78.

Moreira, P. (2011). *Ser Professor: competências básicas…4. Resolução de problemas, tomada de decisões. Gestão de emoções e promoção da saúde*. Porto: Porto Editora.

Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, *73*, 1775-1787.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGHN Editora Ltda.

Raposo, C. (2013). *Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Especialidade Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilfford Press.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Sage Journals*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Exercícios de autonomia e cogestão nos processos de pesquisa-intervenção-participativa com crianças e adolescentes na saúde mental

Luciana V. Caliman
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
calimanluciana@gmail.com
Janaína M. César
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
jhanainacesar@gmail.com
Victoria B. R. Pianca
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
victoriabrp@gmail.com
Alana C. Simões
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
alanaacsimoes@gmail.com
Anita Fernandes
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
anitanogfernandes@gmail.com

O ano de 2002 marca no Brasil o início da construção de uma rede de Centros de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência (Capsi). Assim, o Capsi passa a atuar na mudança do modo de operar o cuidado com crianças e adolescentes com transtornos mentais, que inclui o questionamento de concepções arraigadas socialmente acerca do que são crianças e adolescentes (Couto, 2012). Em meio aos avanços alcançados, há ainda pontos problemáticos. Esta pesquisa-intervenção participativa localiza-se na intersecção entre dois deles: a prescrição e consumo de psicotrópicos e a infância. O objetivo da pesquisa é investigar a experiência infantil atravessada pelo uso de medicamentos psicotrópicos e pela inserção em uma rede de cuidados em saúde mental, corroborando a emergência da criança como ser múltiplo e capaz de expressão. Como diretriz do trabalho baseamo-nos na Estratégia da Gestão Autônoma da Medicação, Gam (Onocko Campos et al, 2013), que visa cultivar a cogestão e autonomia na relação com o tratamento e medicação. Elaborada inicialmente para o público adulto, no exercício da Gam deparamo-nos com o desafio de reposicioná-la com crianças. Utilizando de materialidades diversas (literatura, teatro, música, desenho e, especialmente, a conversa atenta), construímos, no Capsi de Vitória (Espírito Santo), a Oficina da Palavra, ativa entre março de 2015 e setembro de 2017, que se configurou como um campo de pesquisa COM crianças. Assim, o desafio tem sido acessar a experiência com o medicamento psicotrópico, acompanhando as diretrizes da estratégia Gam e da Reforma Psiquiátrica no Brasil, promovendo a participação das crianças e adolescentes nas decisões sobre seu tratamento. Os dados colhidos apontam que pensar a Estratégia Gam para o público infantil é repensar a própria noção de criança como ser imaturo e incapaz; é também repensar os modos de se pesquisar com crianças, incluindo não apenas seus interesses para elaborar metodologias de ação, mas também sua capacidade de participar, de dizer de seus processos de saúde e sofrimento. O oficinar COM crianças tem possibilitado a afirmação destas como legítimos sujeitos, cultivando e praticando a

participação nos seus processos de vida e saúde.
Palavras-chave: Gam; saúde mental; infância.

Introdução

O movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira teve início na década de 1970, com a proposta de reorientar as políticas públicas vigentes na saúde mental e, assim, questionar e elaborar propostas de transformação do modelo asilar-manicomial (Devera e Costa-Rosa, 2007). Buscou-se, com o processo da Reforma, criar uma política de atenção baseada em dispositivos comunitários, abertos e regionalizados, que pudessem responder às reais e diversificadas necessidades de tratamento e suporte da vida de pessoas com sofrimento mental grave.

Entre os dispositivos de cuidado criados pela Reforma Psiquiátrica no Brasil, no início dos anos 90, estão os Centros de Atenção Psicossocial (Caps) e, cerca de 10 anos depois, os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (Capsi). Estes últimos voltados especificamente para o público de crianças e adolescentes (Brasil, 2005; Couto, 2012). Os Caps vêm se constituindo como dispositivos fundamentais para a reorientação da assistência em direção a uma lógica intersetorial, atuando no território a fim de ordenar uma rede de pessoas e serviços que possam promover processos de inclusão social junto aos sujeitos com transtornos mentais (Salles & Barros, 2013).

A Reforma e os dispositivos criados a partir dela geraram efetivamente grandes avanços, como a redução de leitos em hospitais psiquiátricos e, inclusive, o fechamento de muitos deles; além do retorno à vida em comunidade de pessoas com longo histórico de internações e do fortalecimento e ampliação de uma perspectiva desinstitucionalizante, com a construção de novos modos de atenção e cuidado à saúde mental. Este trabalho de pesquisa-intervenção incide sobre um dos desafios que ainda se colocam à Reforma: a questão do medicamento psiquiátrico, que além de ocupar um papel por vezes prioritário no tratamento, tem sua gestão dentro dos serviços por vezes feita ainda de forma verticalizada e hierárquica, nem sempre considerando o saber e a experiência dos usuários e seus familiares. No que se refere à Saúde Mental Infantojuvenil, há ainda outras complexidades, pois crianças e jovens tendem a ser ainda mais excluídas do processo de negociação e decisão frente a seu próprio tratamento (Couto, 2004).

Para trabalhar neste campo, utilizamos como ferramenta a adaptação brasileira da Estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (Gam). Tal estratégia, criada no Canadá e adaptada para o Brasil em 2010, tem como proposta acionar a controvérsia do uso do medicamento, colocando em conversa os saberes de usuários, familiares, médicos, enfermeiros, psicólogos, outros profissionais do cuidado e, no nosso caso, pesquisadores. Ela possui dois princípios: autonomia e cogestão. A autonomia não significa independência, mas, pelo contrário, se realiza “na referência à pluralidade de vínculos que se é capaz de estabelecer: quanto mais vínculos e redes de relações uma pessoa constrói, mais autônoma ela se torna” (Kinoshita, 1996; Passos et al., 2013). É uma autonomia que se constrói no coletivo, com diálogo e negociação de pontos de vista e que pressupõe interdependência.

A cogestão, por sua vez pode ser entendida como o manejo das controvérsias e/ou acolhimento das diferenças em um grupo. Entretanto, não se reduz a isso, já que, se pensada em seu potencial disruptivo pode ser uma estratégia para a emergência de um sujeito de direitos, mobilizando modificações tanto nos arranjos institucionais da organização do trabalho, que envolvem a construção de processos de saúde, quanto

mobilizando reposicionamentos subjetivos daqueles que lado a lado se corresponsabilizam pela construção desses mesmos processos (Passos et al, 2013, p. 31).

A cogestão, portanto, propõe, "justamente, como 'direção', produzir experiências compartilhadas (...) [entre todos os atores do grupo], procurando ampliar a comunicação e o diálogo sobre assuntos que usualmente são desconsiderados" (Gestão autônoma da medicação, 2014, p. 23).

Esses princípios são o norte das intervenções e das conversas que se realizam nos Grupos de Intervenção (GIs), dos quais podem participar todos os atores envolvidos na gestão do medicamento, e nos quais é utilizado, como disparador, o Guia Gam (GGam-BR) (Campos et al., 2012). O Guia é composto por passos[1] e perguntas, mas o objetivo do grupo não é respondê-los simplesmente; mas utilizá-los para provocar ainda mais perguntas e efeitos que, espera-se, atuem no sentido de abrir os canais de comunicação e as possibilidades de questionamentos e diálogo no que toca à experiência com o medicamento psiquiátrico.

Fica evidente, ao ler o Guia (Guia da Gestão Autônoma da Medicação, 2012), que a experiência medicamentosa trabalhada a partir dele possui uma amplitude. A Gam entende que essa experiência não se reduz à ingestão de uma substância que possui efeitos no corpo. Para além da ingestão, e imbricada nela, existe uma rede complexa de fatores: o diagnóstico e o estigma ao redor dele, as condições de acesso ao medicamento e à rede pública de saúde, a organização familiar, a rede de apoio com a qual o usuário pode contar e que envolve familiares, comunidade e os serviços em geral, as possibilidades de lazer, cultura, educação, etc.

Na medida em que nos interessávamos pela experiência infantil com o medicamento psiquiátrico, a Gam apresentou-se como uma ferramenta de grande importância para pensar essa amplitude da experiência e, também, a possibilidade de horizontalizar o diálogo entre os atores envolvidos nela. No entanto, é preciso notar que a estratégia Gam e o Guia foram criados tendo como alvo o público adulto. O desafio dessa pesquisa foi, primeiramente, tentar reposicionar e experimentar a Gam no encontro com as crianças, usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil em Vitória, Espírito Santo.

Começamos a pesquisa estudando o Guia Gam com os profissionais do Capsi. Esse esforço de construir o trabalho *com* o serviço se fez durante todo o tempo, e era uma preocupação da pesquisa criar um dispositivo situado naquele espaço. Nesse primeiro momento pensávamos, com os profissionais, adaptações possíveis do Guia Gam para a realidade infantil. Logo percebemos que pensar um "Guia infantil" adaptado de antemão - por um grupo de adultos - para ser "aplicado" com crianças não fazia sentido a partir de nossa proposta metodológica, ética e política. Era preciso, primeiro, encontrar com as crianças, e experimentar a Gam nesse encontro; fazia-se necessário seguir o processo, investindo nele de modo a gerar efeitos de autonomia e cogestão com crianças. Assim, os encontros com as crianças tiveram início, e, em um primeiro contato com a infância, optamos pelo formato de oficina, ao invés de um GI. O dispositivo da oficina tem um lugar histórico dentro da Reforma Psiquiátrica, e também dentro do Capsi.

[1] O conteúdo do GGam BR divide-se em duas partes. A primeira possui quatro passos, que visam realizar um mergulho nas questões cotidianas da vida dos participantes (seu dia-a-dia, preferências e dificuldades, a rede de apoio que possui, os motivos de uso da medicação, os efeitos da mesma sobre seu corpo e sua vida), culminando no debate sobre os direitos dos usuários de saúde mental. A segunda parte traz, em dois passos, uma avaliação do andamento do grupo, indicando as dificuldades que permaneceram após o processo de discussão do guia, para, então, traçar um plano de ação visando o enfrentamento destas.

As oficinas, comumente designadas como “terapêuticas” dentro do plano da Reforma Psiquiátrica, fazem parte dos dispositivos obrigatórios dos serviços considerados de relevância no tratamento. Como uma experimentação alternativa ao modelo tradicional da clínica (de forte cunho individualizante) e ao modo asilar de tratamento, objetiva-se com as oficinas a construção de um espaço que potencialize modos de existências desviantes à concepção tradicional de adoecimento mental, permitindo que os sujeitos ocupem um lugar de cidadania que lhes foi contraditado por muito tempo. Com atividades diversas, as oficinas vão ao encontro dos paradigmas de reabilitação psicossocial e de desinstitucionalização propostos pela Reforma (Rauter, 2000). No entanto, Cedraz e Dimenstein (2005) ressaltam que a simples implementação de oficinas nos serviços substitutivos não garante que o processo de desinstitucionalização aconteça. Para cumprir com a direção proposta, o dispositivo precisa assumir um compromisso ético com o campo social e político. É necessário um exercício de desinstitucionalização cotidiano das práticas que atravessam a saúde mental como um todo, na busca pelo encontro com o diferente e não pela restauração da normalidade.

A escolha da oficina como dispositivo de pesquisa alinhou-se, então, aos princípios e desafios da Reforma Psiquiátrica. Dispúnhamo-nos, no entanto, ao exercício de rompimento com a institucionalização dessa ferramenta nos equipamentos de saúde mental, interessando-nos pela construção de um *plano do oficinar* (do criar com o outro), que a oficina como dispositivo pode mobilizar. Para tanto, era importante que a Oficina funcionasse como espaço de cultivo à cidadania e de acolhimento às singularidades dos sujeitos que a compunham. Como aponta Kastrup (2012), os efeitos sociais e políticos do fazer oficina vão muito além do mundo acadêmico, pois os produtos, técnicas ou métodos desenvolvidos na interação com certa comunidade podem representar avanços no sentido da transformação social.

Partindo do dispositivo-oficina o trabalho com a literatura como ferramenta, inicialmente, mostrou-se profícuo. É nesse sentido, que a Oficina acaba por cunhar-se como uma Oficina da Palavra. Com o tempo, outros materiais e vias de expressão foram se insinuando nesse espaço, muitas vezes pelo interesse das próprias crianças, que traziam brinquedos e instrumentos musicais para a roda. Ao longo dos dois anos e meio de trabalho, nós exploramos o teatro, a música, a dança, as histórias contadas, o desenho, os jogos, os filmes, alguns esportes…. Conectando tudo isso, estava ainda o fio da palavra, ou seja: tudo que se fazia na Oficina era no sentido de tornar mais conversas possíveis com crianças. Conversas sobre medicamentos, tratamentos, diagnósticos, suas relações com a rede pública de saúde, com o próprio Capsi; conversas sobre a vida cotidiana em seus movimentos vários.

Aspectos metodológicos

A filiação metodológica da presente pesquisa encontra respaldo nas pistas do método cartográfico, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, configurando-se como uma pesquisa-intervenção (Passos e Barros, 2010). Sob a perspectiva teórica da cartografia, compreendemos a pesquisa-intervenção como um posicionamento ético-político no campo da experiência, onde sujeito e objeto de pesquisa emergem de sua relação (Barros e Kastrup, 2010), não estando dados de modo *a priori*. Assim, não há objeto dado a ser conhecido, isolado de suas relações locais, ontológicas, singulares e mesmo das práticas de pesquisa. Há, diferentemente, processos de coemergência de

sujeito e de mundo, de pesquisador e objeto pesquisado, assim como do problema de pesquisa resultante (Passos e Barros, 2010).

A Oficina da Palavra teve início em março de 2015. Ocorria em uma sala ampla na casa onde funciona o Capsi e tinha, em média, 1 hora de duração. Participaram dos encontros, entre idas e vindas, um total de dez crianças e adolescentes, entre 8 e 15 anos, que, em sua maior parte, permaneceram até a finalização da oficina em outubro de 2017. Além das crianças, as oficinas também eram compostas por três oficineiras (pesquisadoras do curso de psicologia da Ufes), que se encarregavam do manejo e registro dos encontros, e por uma profissional de referência indicada pelo serviço.

O registro dos grupos no formato de diário de campo e o compartilhamento destes nas supervisões semanais da pesquisa permitiu às pesquisadoras colocar em análise a experiência que emergia no encontro com as crianças no Capsi, movimentações e falas que ali surgiam. Como ressaltam Pozzana e Kastrup (2009), ao "escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção do texto", sintonizando a política de escrita com a direção da pesquisa-intervenção participativa. Trechos desses registros são utilizados como material analítico das potencialidades da oficina como dispositivo de trabalho com crianças, que visa a inclusão das experiências destas no processo de cogestão do tratamento e uso de medicamentos.

Discussão

Como estar com crianças em uma oficina, transformando a prerrogativa de que o que elas têm para dizer importa pouco? Como estar com crianças quando se diz que são "impossíveis", incapazes de estar em grupo, de fazer amigos, de prestar atenção nas atividades, de estar presente, de participar de forma "apropriada"? Como construir com elas processos que envolvam autonomia e cogestão?

Quando dispomos o Oficinar em um Capsi as questões de como constituir uma gestão autônoma da medicação com crianças encontram-se inicialmente com a preocupação de como estar Com crianças, como fazer pesquisa e Oficinar Com crianças. Isso, porque nossos modos mais tradicionais de pensar a infância a concebem na contramão de uma lógica cogestiva: período de passagem até uma vida adulta, etapa, fase numerável ou quantificável cronologicamente da vida humana, expressando assim a preocupação constante com o tornar-se outra coisa, com o olhar para o presente em relação a um futuro. Incapacidade, imaturidade, e num acréscimo problemático: loucura, deficiência, anormalidade.

Fazer uma experiência interessante com crianças, em direção não desqualificadora, solicitava uma aposta desejante na singularidade da infância. Em outros termos, afirma-se a infância habitando certa relação intensiva com a vida, na qual a sucessão consecutiva dá lugar à intensidade da duração. Assim, "desenvolver-se não é amadurecer e ficar adulto; é detectar potências de vida e dar-lhes existência" (Ceccim e Palombini apud Vicentin, 2012, p. 36).

Tal aliança com uma singularidade da infância envolvia rompimentos ainda com uma operação generalizante que não distingue os aspectos sócio-históricos que marcam e produzem infâncias tão diversas, como se houvesse uma única forma de ser criança. Nesse sentido: Quem são as crianças das quais falamos? Não quaisquer: crianças usuárias da rede pública de saúde mental de Vitória. Crianças negras, moradoras da periferia da cidade. Crianças moradoras de abrigo. Crianças que fazem uso de Ritalina. Risperidona

e outros medicamentos. Crianças acompanhadas por queixas escolares e processos de exclusão social.

A experiência na qual uma infância singular pudesse ter lugar no plano do Oficinar convidava ao afastamento especialmente de processos de "infantilização" e de "adultização", geradores de um empobrecimento ou mesmo um sufocamento em relação à abertura, acolhimento e invenção de outros processos de subjetivação. Assim, nossas práticas, sempre que possível, foram orientadas por construir outra política da infância.

Entre criança e oficineira exercícios disso:

> Digo [para J.] que nós sabíamos que o motivo dele [J.] ter feito aquele escândalo não era de que os meninos estavam implicando com ele. Para começar, ele não aceitava a ideia de que a casa deveria ser feita dentro da sala da oficina. Ele então explica que o motivo dele não querer fazer lá dentro é que ele não queria fazer [a casa de tatames] perto de R.. J. e nós progredimos de uma maneira significativa. Nesse momento entendo que a nossa conversa deixa de estar meramente em um nível de troca de informações [e reclamações]. Há certa parceria entre a gente, o que me deixa mais à vontade para não conversar com ele com uma infantilidade embutida, da mesma forma em que ele acredita que seu problema com R. é tão genuíno e autorizado, que há espaço para ele ser discutido (Diário de campo, 04/11/15).

Outra política da infância caminhava na construção de modos de estar com os sujeitos, tendo como princípio norteador a possibilidade de Cogerir (entre oficineiras, profissional do Capsi e crianças), de gestar junto a própria oficina e os movimentos por esta disparados. Como dispositivo a oficina permitia acessar não só os efeitos de encontros com materiais diversos, mas também o encontro entre os envolvidos na oficina, das crianças entre elas e com os adultos presentes, ou seja, com um grupo que comporta certa diversidade de histórias, modos de vida e funcionamento. É também o que está em jogo na cena que o diário registra.

A oficina realizou-se sempre a partir de materiais diversos. Os livros, sem dúvida foram, inicialmente e por longo tempo, os recursos predominantes: Livros *esburacados*, como formula uma das oficineiras, que em sua leitura e na relação com suas imagens, formatos e texturas permitia escapar de experiências de recognição de valores e preceitos morais ou edificantes, pedagogizantes, infantilizadores, de modo que possibilitassem outra experiência estética, de construção e habitação de outros mundos possíveis.

O encontro com o livro foi experimentado de diferentes maneiras, sempre numa atenção aos modos de composição com as crianças. Na Oficina, ora líamos em conjunto, em voz alta, passando o livro em roda, dando vez para todos; ora uma das crianças ou das oficineiras fazia a leitura completa do texto. Houve vezes em que vários livros eram lidos simultaneamente, em voz baixa. Comentários, invenções e digressões eram muito bem-vindos; nem sempre seguíamos a linearidade do texto. Vários ritmos conviviam: passávamos rápido por algumas frases, e muito lentamente por outras. As crianças se levantavam, rodeavam, brincavam, desenhavam… e voltavam para a história, ou não. Também fazíamos leitura de imagem, dando especial atenção às ilustrações que acompanhavam os textos e que contavam histórias próprias; histórias nas quais as crianças não demoravam em embarcar.

Além dos livros lançava-se mão de canetinhas, tintas, cartazes, instrumentos musicais, brinquedos, fantoches, fantasias, desenhos, teatros, jogos, além de exercícios corporais e de respiração. Artes experimentadas na direção de sustentar recursos sutis e sensíveis para expressão do que atravessava crianças e adolescentes. No plano do trabalho algumas perguntas: quais os processos de saúde e adoecimento que alcançam crianças e

adolescentes? Como estas dizem deles? Quais os modos de expressão possíveis? Quais relações com o uso de medicamentos? Com a produção de um diagnóstico? Como efetivamente participam do cuidado que sobre elas se realiza?

Atuar, portanto, na perspectiva de outra lógica da infância, aliançada com a Gam, colocava em questão um discurso normativo atrelado à saúde, que movimenta processos de medicalização e medicamentalização da vida e da existência (Caliman, Passos & Machado, 2016), que permeiam a realidade social e neste caso a infância.

Os processos de infantilização carreados pela direção de normalização reificam a incapacidade ou impossibilidade dos sujeitos participarem em seus processos de cuidado, de forma que os saberes produzidos por usuários de serviços de saúde ou por seus acompanhantes sejam desconsiderados como parte do saber em relação ao seu tratamento. Como consequência, impera uma via heterogestiva em que se decide pela criança, pelo familiar, baseando-se em normativas que sobrepõe a experiência do outro. Tais práticas com crianças acabam por supor um manejo educativo moralizador, onde se pede mais adaptação que necessariamente construção, invenção.

É nesse sentido que o Oficinar com o tempo vai gerando uma ampliação cada vez maior em seu aspecto participativo: no fazer(gerir) COM crianças. Se estas já participavam da montagem do dispositivo, sob muitos aspectos, na pesquisa a experiência de gerir COM crianças se intensifica, colocando em questão, inclusive, os recursos que vínhamos utilizando. Começa-se a experimentar uma negociação e decisão conjunta do que se quer fazer junto a cada encontro (ler, ver filme, fazer *picknick*, montar casa...), e "conversas francas" (como muitas vezes foram chamadas) sobre o que se passava experiência. Os efeitos de grupalidade, de pertencimento, ampliados também com o serviço e com as crianças e adolescentes e entre estes apontam para os processos de cogestão e autonomia em curso na experiência.

A direção da participação, portanto, auxiliava a gerar essa outra política de pensar e trabalhar com a infância, sendo resultado de um cultivo e aprendizado conjuntos. Alertamos, no entanto, que levar a sério a construção de um *plano de participação* com as crianças exige abertura ao risco: de completa desterritorialização, de estar perdido na medida em que se olha para o outro o convidando a interferir no processo. A participação é vivida então no Oficinar como um plano que se constrói e se sustenta, mais que um momento ou uma tarefa. Pede mais que o envolvimento formal dos sujeitos, mas a acolhida de elementos díspares da vida e dos ritmos vitais. Envolve mais que o somatório de pessoas com um propósito, mas a sintonia com uma relação que é transindividual, pois que coletiva.

Conclusão

O desafio dessa pesquisa foi, primeiramente, tentar reposicionar e experimentar a Gam no encontro com crianças, usuárias de um Caps infanto-juvenil. A partir disso colhemos dois aspectos ao menos: 1 – que construir outra relação com a infância (não tutelada e infantilizadora) passa pela gestação de processos de participação, que se encontram com a criança, no caso da saúde mental, como um sujeito de direitos; 2 - que trabalhar a questão do medicamento e seu lugar nos serviços de saúde e na vida dos sujeitos expõe uma rede mais ampla que lhe é imbricada e que envolve a relação com outros aspectos da vida: a casa, o bairro, as atividades cotidianas, a escola, a família, os amigos, as questões étnico-raciais, a comunidade e os próprios serviços e políticas públicas. Colocar em questão a relação com a medicação é também colocar toda essa rede

em análise. Conversar sobre medicação é conversar sobre esses aspectos mais amplos do viver atravessados pelo uso de psicotrópicos e pelo diagnóstico.

Elaborar metodologias de ação que intervenham no modo como construímos os processos de cuidado com crianças e adolescentes se faz fundamental e avaliamos que o oficinar COM crianças, nesse caso, gerou possibilidades da afirmação destas como legítimos sujeitos, cultivando e praticando a participação nos seus processos de vida e saúde.

Referências bibliográficas

Barros, L. P., & Kastrup, V. (2010). Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.

Brasil. (2005). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil***.** Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília.

Caliman, L. V., Passos, E., & Machado, A. M. (2016). A medicação nas práticas de saúde pública: estratégias para a construção de um plano comum. In V. Kastrup, & A. M. Marcondes (Orgs.). *Movimentos micropolíticos em saúde, formação e reabilitação* (pp. 19-40). Curitiba: CRV.

Cedraz A., & Dimenstein M. (2005). Oficinas terapêuticas no cenário da Reforma Psiquiátrica: modalidades desinstitucionalizantes ou não? *Rev. Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, *V*(2), 300-372. Recuperado de http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1530

Couto M. C. V. (2004). Por uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes. In T. Ferreira (Org). *A criança e a saúde mental: enlaces entre a clínica e a política* (pp. 61-74). Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC.

Couto M. C. V. (2012). Política de saúde mental para crianças e adolescentes: especificidades e desafios da experiência brasileira (2001-2010). 178 f. *Tese* (Doutorado em Psiquiatria e Saúde Mental) - Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Devera, D., & Costa-Rosa, A. (2007). Marcos históricos da reforma psiquiátrica brasileira: Transformações na legislação, na ideologia e na práxis. *Revista de Psicologia da UNESP*, *6*(1), 60-79. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000131&pid=S0102-71822014000500022000013&lng=pt

Gestão Autônoma da Medicação – Guia de apoio a moderadores (2014). Onocko Campos, R. T., Passos. E., Palombini, A. et al. DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; DP/UFF; DPP/UFRGS. Recuperado de https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/guia_gam_moderador_-_versao_para_download_julho_2014.pdf

Guia da Gestão Autônoma da Medicação – Gam. (2012). Campos, R. T, Passos E., Leal E., Palombini A, Serpa O. et al. DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; IPUB/UFRJ;

DP/UFF; DPP/UFRGS. Recuperado de http://www.fcm.unicamp.br/fcm/laboratorio-saude-coletiva-esaude-mental-interfaces.

Kastrup, V. (2012). Fazendo Psicologia no campo da Saúde Mental: as oficinas de tecnologia e tecnologias sociais. In A. Palombini, C. Maraschin, S. Moschen, (Orgs). *Tecnologias em rede: Oficinas de Fazer Saúde Mental* (pp. 43-58). Porto Alegre: Sulina.

Kinoshita, R. T. (1996). Contratualidade e reabilitação psicossocial. In A. M. Pitta (Org.). *Reabilitação psicossocial no Brasil.* São Paulo: Hucitec.

Onocko Campos, R., Passos, E., Palombini, A., Santos, D. V. D., Stefanello, S., Gonçalves, L. L. M., Andrade, P. M., & Borges, L. R. (2013). A Gestão Autônoma da Medicação: uma intervenção analisadora de serviços em saúde mental. *Ciênc. saúde coletiva*. *18*(10). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001000013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Passos, E., Palombini, A., Onocko Campos, R., Rodrigues, S. E., Melo, J., Maggi, P. M., Marques, C. C., Zanchet, L., Cervo, M. R, &, Emerich B. (2013) Autonomia e cogestão na prática em saúde mental: o dispositivo da gestão autônoma da medicação. *Aletheia*, *41*, 24-38. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942013000200003

Passos, E., & Barros, R. B. (2010). Pista 8: Por uma política da narratividade. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia, (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 150-171). Porto Alegre: Sulina.

Pozzana L., & Kastrup V. (2009). Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia, (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.

Rauter C. (2000). Oficinas para quê? Uma proposta ético-estético-política para oficinas terapêuticas. In P. Amarante (Org.) *Ensaios: subjetividade, saúde mental, sociedade* (pp. 267-77). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Salles M. M., & Barros S. (2013). Transformações na atenção em saúde mental e na vida cotidiana de usuários: do hospital psiquiátrico ao Centro de Atenção Psicossocial. *Saúde em Debate*, *37*(97), 324-335. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042013000200014&script=sci_abstract&tlng=pt

Vicentin, M. C. G. (2012). *Criançar o descriançável.* Trabalho apresentado na Mesa do Encontro Estadual de Centros de Atenção Psicossocial, Faculdade de Saúde Pública, USP.

Metodologia dominante no Brasil na análise da relação entre juventude e trabalho

Giuliana de Sá Ferreira Barros
giulianasfb@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Rosemary Dore Heijmans
rosydore@yahoo.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

No Brasil, tem predominado nas pesquisas em educação um tipo de metodologia chamada "materialismo histórico e dialético", cujos adeptos afirmam tratar-se de um método proposto por Karl Marx. Teria sido esse enfoque efetivamente exposto por Marx? Ele poderia ser tomado como referência para investigar as relações entre educação e mundo do trabalho? O objetivo deste trabalho é procurar identificar o "materialismo histórico e dialético" como recurso metodológico na pesquisa sobre as complexas relações entre educação e trabalho. Parte-se, inicialmente, de um estudo histórico sobre a emergência do conceito de "materialismo histórico". Os estudos mostram que tal conceito não se encontra na obra de Karl Marx. É Friedrich Engels quem o apresenta na obra *Anti-Dühring*, publicada pela primeira vez em 1878, que se tornou a principal fonte de conhecimento sobre a filosofia dele e de Marx. Engels estabeleceu uma tradição que atribui a Marx um sistema monista coerente da metafísica materialista no sentido comum desse termo, incluindo: a filosofia da natureza, a teoria da sociedade e uma visão da história (Jordan, 1967). O termo materialismo histórico também é utilizado por Engels na introdução à edição alemã de *Do socialismo utópico ao cientifico*, um excerto de *Anti-Dühring*, em 1882. Não só nessa obra, mas também em *Dialética da natureza* (1883), Engels trata a história humana como uma extensão da história natural e assume que as leis gerais da natureza aplicam-se ao destino da humanidade (1983). Abre uma ruptura entre concepção de mundo e ciência (Sacristán, 1964). Sua tentativa de dar uma explicação materialista da natureza foi um erro fundamental e uma ruptura com o método de Marx, que se preocupou exclusivamente com a sociedade humana (Avineri, 1968). Enfim, a pesquisa procura investigar se procede efetivamente de Marx o "materialismo histórico e dialético". Em seguida, questionar investigações sobre educação e trabalho no Brasil, defendidas com base no suposto método "materialista histórico e dialético", cuja autoria é atribuída a Marx. Este é o desafio desta investigação.

Palavras Chaves: Materialismo histórico dialético, Marx, Gramsci.

Introdução

Atualmente, no Brasil, tem predominado nas pesquisas em educação, especialmente nas pesquisas com a temática juventude e trabalho, um tipo de metodologia chamada "materialismo histórico e dialético", cujos adeptos afirmam tratar-se de um método proposto por Karl Marx, especialmente na relação entre Karl Marx e Friedrich Engels.

A presente pesquisa realizou um trabalho de análise das produções acadêmicas disponíveis nos principais bancos de dissertações e teses de universidade brasileiras, com o intuito de propor um estudo crítico da metodologia dominante no Brasil nas pesquisas sobre a relação entre juventude, educação e trabalho, que se refere ao "materialismo histórico e dialético" e ampliar o conhecimento sobre as fontes das expressões *materialismo histórico* e *materialismo dialético* e a sua superação pelo conceito de "filosofia da práxis", apresentado por Gramsci nos *Cadernos do cárcere*.

O tema emergiu como proposta de estudo a partir da recorrente presença das expressões *materialismo histórico* e *materialismo dialético* em pesquisas realizadas no campo da educação, especialmente educação e trabalho, como referência teórica e metodológica em teses e dissertações. Fato que definiu o recorte para o exercício de análise dos trabalhos pesquisados.

Considerando a controvérsia em torno dessa organização de pensamento, Gramsci (1999, p. 126) destaca que o conceito de materialismo não pode se limitar apenas à questão técnico-filosófica: "Chamou-se de materialismo toda doutrina filosófica que excluísse a transcendência do domínio do pensamento (...) mas também foi chamada de materialismo qualquer atitude prática inspirada no realismo político." Ao especificar o materialismo histórico Gramsci o apresenta como dialética real na compreensão da história. É a partir dessa concepção de Gramsci que o referencial deste trabalho está fundamentado, visando questionar o conceito de materialismo histórico e dialético como referencial de metodologia de pesquisa, pois ao tratar sobre a filosofia da práxis ele possibilita um outro entendimento sobre materialismo histórico e dialético que difere dos autores que são tradicionalmente citados.

O *materialismo histórico e dialético* como categoria para a produção do conhecimento merece uma revisão do conceito, tanto no campo da epistemologia/filosofia como no da metodologia/ciência. Por meio da análise da existência de diferentes exposições sobre o *materialismo histórico e dialético*, o presente trabalho visa a questionar a utilização desta abordagem como referencial de pesquisa em educação, buscando verificar se este conceito tem origem na produção teórica de Karl Marx.

O materialismo histórico e dialético como metodologia de pesquisa

Autores como Gaudêncio Frigotto defendem que para realizar uma pesquisa com base no materialismo histórico e dialético é necessário "ter como ponto de partida o conhecimento enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade" (Frigotto, 2010, p. 84). Trata-se de um método que, segundo o autor, foi formulado por Marx e Engels. O materialismo histórico e dialético, continua o autor, é um método fundado na dialética marxista e no aspecto filosófico da práxis. Para o autor, a dialética materialista histórica, como é também chamada por ele, exprime uma forma de rompimento entre a "ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matrizes e níveis de compreensão do real" (Frigotto, 2010, p.72).

Na construção dos seus argumentos Sanchez Gamboa (2007) também defende que a dialética materialista está fundada nos escritos sobre filosofia e história da educação deixados por Marx, Engels, Gramsci dentre outros, esclarecendo que estes textos foram gradualmente adaptados. Como exemplo para explicar os fundamentos da dialética materialista, o autor invoca Karl Marx:

> Com o reconhecimento do princípio do reflexo, o descobrimento da concepção dialética do sujeito e do objeto no processo do conhecimento e o reconhecimento do lugar da prática na teoria do conhecimento, Marx supera a separação entre ontologia e gnoseologia na base materialista e histórica da lógica dialética. A dialética materialista

> relaciona sujeito e objeto na base real de sua unificação na história. (Sanchez Gamboa, 1998, p.19).

Os pressupostos apontados pelo autor encaminham para o entendimento do materialismo dialético e materialismo histórico como concepções inseparáveis. Ele explica que é "indispensável construir um sistema que tome em unidade todos esses momentos das categorias, como um processo de formação e evolução, construídos e desenvolvidos através da história do pensamento" (Sanchez Gamboa, 1998, p.22). Ele chama a atenção para a relação entre o desenvolvimento da filosofia e as categorias próprias do marxismo na legitimação do método de construção de conhecimento proposto por ele.

Influenciadas pelas concepções acima citadas foram encontradas algumas dissertações e teses que derivam, defendem e reconhecem o pensamento dos autores citados como fonte primária de acesso ao conceito de materialismo histórico e dialético. Observa-se a ausência de maior profundidade teórica no que diz respeito a discussão sobre materialismo histórico e dialético como método de pesquisa.

A dissertação de Pires (2010)[1]é um exemplo de como a utilização do conceito do materialismo histórico e dialético pode ser totalmente inspirada nas premissas já apresentadas.

> O entendimento do objeto de estudo como uma totalidade de múltiplas determinações é orientado pelo materialismo dialético. Este aporte teórico conta com a percepção de que é impossível responder de forma decisiva e única as determinações que a vida nos impõe. Qualquer intenção de dar respostas a algo de maneira imperativa é sempre incorrer em um erro fatalista pois já é sabido que não é possível aparar as arestas da realidade para se enquadrar em herméticas teorias. (Pires, 2010, p.18).

Ao definir a abordagem metodológica para pesquisar a implementação do Projovem no município de Porto Alegre/RS sob a perspectiva dos jovens participantes, a autora utilizou como premissa Triviños (2011) e Minayo (2000 e 2002). Levando assim ao entendimento de que esse trabalho teve como tratamento um conceito de materialismo histórico e dialético a partir da visão de referencial de método de pesquisa. Pires explica que no campo das ciências humanas a dialética surge como uma espécie de lente para compreender os fenômenos e o método para promover essa leitura do objeto em questão é o materialismo histórico e dialético. Para a autora esta metodologia "pressupõe unidade da teoria com a prática" (Pires, 2010, p.39) [1]. Outro trabalho apresentado na mesma linha é a tese de Sieben [2] (2017). Ao tratar sobre o processo de implantação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul, o autor esclarece que para compreensão deste objeto de estudo, ele trilhou sua pesquisa na abordagem crítica de pesquisa que teve "por base o materialismo histórico dialético de Marx e Engels" (Sieben, 2017, p.16), caminhando no sentido do estudo do objeto sob a ótica da totalidade - utilizando aqui o conceito de totalidade como princípio da dialética conforme Ciavata 2001- que é "formada por uma multiplicidade de fenômenos com relações simples e relações complexas" (Sieben, 2017, p.25). Observa-se que para delimitar o campo metodológico o autor, apesar de citar Marx e Engels no início do trabalho, não faz nenhuma referência explícita a esses autores. Ele

[1] Pires, I. G. (2010). *A implementação do Projovem no município de Porto Alegre/RS sob a perspectiva dos jovens participantes*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo - RS.

[2] Sieben, L. (2017). *(Des) encontros no processo de implantação da proposta de ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul*. Tese (doutorado) Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo.

utiliza referências de autores como Frigotto (2010) e Ciavata (2001) como sustentáculos do trabalho.

Um aspecto interessante do trabalho do Sieben (2017) é a utilização do conceito de práxis. O autor utiliza como referência conceitual o postulado de Gramsci (1978). Ele explica a filosofia da práxis como “atitude polêmica e crítica” (Sieben, 2017, p.27). Na reflexão sobre filosofia da práxis Sieben (2017) esclarece que de acordo com Gramsci (1978) “práxis é a unidade, a relação indissoluvelmente intrincada entre teoria e prática, é como uma necessária conexão entre ideias e ação” (Gramsci, 1978, p.51 *apud* Sieben, 2017, p.25). Neste sentido observa-se um esforço do autor em estabelecer uma linha de discussão que estabelece a dialética como eixo central da pesquisa.

Como pode ser observado nas pesquisas acadêmicas com adolescentes e jovens, são apresentados vários métodos para estudar um determinado problema. Os autores mencionados e os trabalhos analisados enfatizam que o materialismo histórico e dialético é uma teoria metodológica e analítica que explica as mutações históricas e sociais, tendo sido criado por Karl Marx e Friedrich Engels. Neste trabalho, são debatidas as referências metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre juventude e trabalho que se baseiam no materialismo histórico e dialético, tendo por base metodológica a revisão bibliográfica a partir do estudo dos principais autores que tratam do materialismo histórico e dialético. Em especial destaca-se a concepção de Gramsci sobre o materialismo histórico e dialético a fim de utilizar esse conceito para analisar como esse conceito está sendo utilizado nas pesquisas atuais. Afinal Gramsci "Chamou-se de materialismo toda doutrina filosófica que excluísse a transcendência do domínio do pensamento, (...) mas também foi chamada de materialismo qualquer atitude prática inspirada no realismo político" (Gramsci, 2015 p. 126, 127).

A escolha do referencial gramsciano justifica-se no fato que Gramsci, ao trabalhar com o referencial marxiano, desenvolveu o conceito de filosofia da práxis, ampliando o entendimento do conceito de materialismo histórico. Ao iniciar a abordagem sobre a filosofia da práxis Gramsci a retrata como " atitude polêmica e (...) como crítica do senso comum" (Gramsci, 2015, p.101), valendo ressaltar que a crítica ao senso comum só acontece após a valorização de todos como filósofos, como uma forma de respeito ao conhecimento existente. Para Gramsci (2015) não se trata de criar algo novo, mas de tornar crítico o conhecimento existente. A filosofia da práxis para ele tem como objetivo levar aqueles considerados "simples" a uma condição superior de concepção de vida (Gramsci, 2015).

A emergência do conceito de *materialismo histórico*.

A literatura sobre o conceito de “materialismo histórico e dialético” mostra que essa perspectiva não se encontra na obra de Karl Marx. É Friedrich Engels quem apresenta a expressão “materialismo histórico” na obra *Anti-Dühring*, publicada pela primeira vez em 1878, que se tornou a principal fonte de conhecimento sobre a filosofia dele e de Marx. Mais tarde, Plekhanov, Lênin e Stalin desdobraram o conceito, acrescentando ao materialismo histórico o termo “dialético” e dando origem ao conceito de “materialismo histórico e dialético”.

Já na introdução do livro *Anti Düring* Engels (2015) cita o materialismo. Nesta parte do texto ele ainda não trata explicitamente da terminologia "materialismo histórico", apesar de dar a entender na sua explanação o vir a ser do conceito proposto por ele. O autor enfatiza que o nascimento do materialismo está relacionado ao que ele chama de

"desacerto do idealismo alemão" (Engels, 2015, p.53). Mas não seria apenas um materialismo simplesmente metafísico e sim uma concepção que "vê a história como processo de desenvolvimento da humanidade, sendo sua tarefa desvendar as leis dinâmicas desse processo" (Engels, 2015, p.53). Por meio desta ênfase é possível visualizar a noção das bases do materialismo histórico proposto por Engels. Visando a detalhar mais o conceito o autor esclarece que:

> O materialismo é essencialmente dialético e não necessita mais de nenhuma filosofia posicionada acima das demais ciências. No momento em que cada ciência individual é confrontada com a exigência de obter clareza sobre sua posição dentro do nexo global das coisas e do conhecimento das coisas, torna-se supérflua toda ciência específica dedicada ao nexo global" (Engels, 2015, p. 54).

Contrapondo-se ao idealismo de Hegel, Engels (2015) esclarece que o materialismo proposto por ele, resume os progressos das ciências da natureza, tendo em vista que tanto a ciência como a natureza possuíam sua própria história. Engels (2015) compara, ainda, idealismo e materialismo, afirmando que a concepção idealista da história "não tomou conhecimento de nenhuma luta de classes baseada em interesses materiais e de modo geral não sabia de nenhum interesse material" (Engels, 2015, p.55), ficando as relações econômicas fora da história da cultura.

> Ao tratar da questão da sociologia no livro *Anti-Düring*, Engels explica que:
> A produção, e junto com ela também a troca dos seus produtos, é o fundamento de toda ordem social; de que, na sociedade historicamente atuante, a distribuição dos produtos, e junto com ela a subdivisão em classes ou estamentos, orienta-se por aquilo que é produzido, pelo modo como é produzido e pela maneira como o produto é trocado. (Engels, 2015, p.304).

Engels (2015) enfatiza que para entender a concepção materialista da história é necessário compreender as mudanças que ocorrem no meio de produção e de troca "elas não devem ser buscadas na filosofia, mas na economia do respectivo período" (Engels, 2015, p.304). O autor destaca que quando essa compreensão acontece, significa que mudanças importantes já aconteceram, fato que indica uma reflexão profunda do modelo social existente.

Vários estudos questionam o conceito de materialismo histórico como produção de Marx (Jordam, 1967; Krader, 1973). Engels se considerou responsável por difundir o legado de Marx e apresentou a concepção materialista da história como "nossa" concepção, dele e de Marx. Em suas reflexões, Krader (1973) sustenta ser possível identificar continuidades e descontinuidades entre Marx e Engels. Um exemplo disso é quando Krader (1973) estuda a ligação entre Marx e Engels e mostra que a compreensão da relação entre o abstrato e o concreto, entre o geral e o particular, não foi elaborada por Engels, apesar deste pensador também se considerar como autor. Para ele, a concepção do materialismo dialético também tem sido considerada uma elaboração de Marx e Engels. Ambos, para vários autores como Kautsky, Plekhanov, Lenin, tinham o mesmo pensamento. Mas, segundo Jordam (1967)

> Engels é o fundador do materialismo dialético, mas ele nunca usou esse nome, agora familiar, chamando-o simplesmente "materialismo moderno". Enquanto ele viu sua modernidade em ser dialética [Engels, *AD*, p. 39], ou seja, na aplicação da dialética ao fenômeno da natureza, ele deixou para Plekhanov e Lenin cunhar o novo termo "materialismo dialético" (Jordam, 1967, p. 1).

De acordo Jordam (1967), Engels estabeleceu uma tradição que atribui a Marx um sistema monista coerente da metafísica materialista no sentido comum desse termo, incluindo: a filosofia da natureza, a teoria da sociedade e uma visão da história (Jordam, 1967). O termo *materialismo dialético*, segundo (Jordam, 1967), é utilizado por Engels na introdução à edição alemã de *Do socialismo utópico ao cientifico*, um excerto de *Anti-Dühring*, em 1882. É possível observar uma importante crítica dos autores à tese desenvolvida por Engels, merecendo assim um maior aprofundamento antes de qualquer relação com o materialismo dialético.

O materialismo *histórico e dialético*

A tentativa de Engels de dar uma explicação materialista da natureza, conforme Avineri (1968), foi um erro fundamental e uma ruptura com o método de Marx, que se preocupou exclusivamente com a sociedade humana. Avineri (1968) explica que "existe, portanto, uma lacuna considerável entre o interesse e a discussão evocados por Marx e um verdadeiro conhecimento de seus escritos e de sua teoria" (Avineri, 1968, p.1).

Esse apontamento feito por Avineri (1968) deixa claro o cenário daquele período e as controvérsias em torno do conceito de materialismo. Sobre Marx, Avineri (1968, p.1) afirma que "enquanto alguns o veem como um materialista de mente estreita e determinista, outros apontam para a visão basicamente humanista de seus primeiros escritos". Observa-se nesta análise feita por Avineri (1968) que muitas são as interpretações a respeito do postulado de Marx no sentido da compreensão da sua teoria.

Essa questão que envolve os vários entendimentos sobre o pensamento construído por Marx pode ser compreendida com o estudo da II Internacional comunista ocorrido no período de 1889 a 1916. A Internacional consistiu em uma associação entre partidos políticos com tendência socialista e operários de vários países. Engels articulou encontros e debates em torno da teoria de Marx, que naquele momento já havia falecido.

Hans-Josef Steinberg (1982) analisa a formação dos partidos socialistas, cujo projeto chama a atenção para o vínculo entre o movimento operário e a teoria de Marx construída no período da Segunda Internacional Comunista. Trata-se do período em que se desenvolve a ortodoxia marxista, muito influenciada pelo *Anti-Dühring* de Engels, que proporcionou ao movimento operário

> uma concepção universal do mundo sobre bases materialistas, uma espécie de enciclopédia do marxismo, cuja concepção materialista da história e cuja crítica dialética eram aplicadas a todas as formas fenomênicas da sociedade e da natureza. (Steinberg, 1982, p. 209).

Para Steinberg (1982), *Anti-Dühring* contribuiu para produzir "deformações que caracterizam o marxismo da segunda internacional" (Steinberg, 1982, p.209). Naquele período, a teoria da evolução e a força das ciências naturais foram utilizadas para "demonstrar a universalidade da dialética [...] e a validade do materialismo histórico" (Steinberg, 1982, p. 209).

Os desdobramentos dessa questão relacionam-se ao fato que os pressupostos originais de Marx foram reduzidos à "interpretação evolucionista do marxismo" (Steinberg, 1982, p.210). Proposições apresentadas por Max como um princípio dialético do movimento histórico foram desenhadas como evolução no seu caráter mais elementar. Essa teoria que foi gerada em um período de grande insegurança econômica teve como

tese a "necessidade natural do fim da sociedade burguesa" (Steinberg, 1982, p.210). Seria o momento da revolução, do nascimento de uma outra ordem política, social e econômica, que viria após o capitalismo. Tendo em vista que o próprio capitalismo passava por um momento de vulnerabilidade, em que intelectuais acreditavam no colapso da sociedade capitalista para um curto período de tempo. Apesar de defender a revolução socialista, Marx jamais previu um colapso econômico, como outros intelectuais como August Bebel e Franz Mehring.

Diante do exposto, baseado no pensamento de Gramsci, Dore (2006) faz a seguinte reflexão sobre o materialismo histórico e dialético.

> A leitura dialética da relação entre materialismo e idealismo, entre estrutura e superestrutura, permite, por fim, questionar a noção de "materialismo histórico e dialético". A síntese dialética não tende para o sujeito, nem para o objeto; nem para a consciência, nem para a existência. Mas, na noção de "materialismo histórico e dialético", o pêndulo retorna para o material (Dore, 2006, p.336).

Neste sentido, Dore (2006) ressalta a ênfase de Gramsci na filosofia da práxis. Nesta perspectiva Gramsci trabalha com questões próprias da relação entre "sujeito e objeto, (...) idealidade e materialidade, não tem uma solução metodológica, racional, mas uma solução histórica: teoria e prática, espírito e matéria se unificam dialeticamente no processo histórico." (Dore, 2006, p.337). Gramsci (1999, p.126) mostra que o conceito de materialismo não pode se limitar apenas à questão técnico-filosófica. Ao especificar o materialismo histórico Gramsci o apresenta como dialética real na compreensão da história.

> [...] aquela dialética real, que compreende a história superando-a com a ação, e que não separa história e filosofia, mas — colocando os homens sobre seus pés — faz destes os artífices conscientes da história, e não os joguetes da fatalidade, na medida em que os seus princípios, isto é, os seus ideais, centelhas que brotam das lutas sociais, são precisamente estímulos a práxis que, mediante a sua ação, se subverte (Gramsci, 1999, p.88).

Gramsci (1999) contribui para o debate sobre materialismo histórico ao analisar as relações entre idealismo e materialismo histórico. Suas análises são aprofundadas nos cadernos 4 e especialmente no caderno 11. Neste último caderno Gramsci (1999) explica que a concepção subjetivista tem suas raízes na filosofia moderna, no entanto essa concepção foi sobrepujada pelo materialismo histórico, que na "teoria das superestruturas, coloca em linguagem realista e historicista o que a filosofia tradicional expressava em forma especulativa" (Gramsci, 1999, p. 131).

Para Gramsci, o *materialismo histórico e dialético* é uma divisão do marxismo em duas partes: de um lado, a teoria da história e da política (*materialismo histórico*) e, de outro, a filosofia (dialética ou *materialismo dialético*). Se o *materialismo histórico* é considerado uma teoria da história, não poderia ser separado da política, da economia, da estética... E, na parte da filosofia (*materialismo dialético*), os conceitos gerais de história, de política, de economia também deveriam se encontrar vinculados entre si, numa unidade orgânica (Gramsci, 1977, p.1448). Nesse sentido percebe-se toda uma conjugação de conceitos na consolidação do referencial teórico gramsciano. O desenvolvimento do estudo sobre a concepção de política como luta pela hegemonia é o princípio da reflexão organizada por Gramsci no que diz respeito à especificação do papel dos intelectuais e sua relação com o materialismo histórico.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se suscitar reflexões sobre a metodologia dominante no processo de investigação com crianças e jovens especialmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. O conceito de materialismo histórico e dialético nos dias de hoje está compreendido de forma limitada. Fato que pode ser constatado por meio deste trabalho os postulados de Marx, Engels e Gramsci vão muito além de uma simples metodologia de pesquisa.

A construção atual do conceito de materialismo histórico e dialético envolve um longo processo de interpretação histórica que pode ser identificado a partir do livro *Anti-Dühring*. Jordam explica que se Engels não tivesse publicado este livro, "ninguém teria considerado Marx como materialista dialético no sentido de Engels" (Jordam, 1967, p. 12). Essa ênfase é importante, no sentido da compreensão da construção e difusão deste conceito pois, de acordo com o autor, as obras de Marx não contêm as premissas básicas do materialismo dialético. É Friedrich Engels quem apresenta a expressão "materialismo histórico" na obra *Anti-Dühring*, publicada pela primeira vez em 1878, que se tornou a principal fonte de conhecimento sobre a filosofia dele e de Marx. Mais tarde, Plekhanov, Lênin e Stalin desdobraram o conceito, acrescentando ao materialismo histórico o termo "dialético" e dando origem ao conceito de "materialismo histórico e dialético". Todo esse debate gera controvérsias na visão de alguns autores, pois autores como Krader (1973) consideram que o *Anti-Dühring* contribuiu para a difusão de um entendimento distorcido da teoria de Marx.

Para Jordam (1967), apesar de muitos autores considerarem o pensamento de Marx e Engels como idênticos, Engels é nomeado apenas como intérprete das obras de Marx. Por isso, Jordam destaca a necessidade de aprofundar esta questão, tendo em vista o entendimento do que é a produção de Marx e o que é a produção de Engels.

Esta é uma questão complexa que merece ser ainda mais aprofundada tendo em vista que muitas investigações sobre juventude e trabalho são sustentadas com base no que é conhecido como metodologia "materialismo histórico e dialético". Se esta é concebida como um método desenvolvido por Karl Marx, existem controvérsias que apontam Engels como precursor dessa concepção, pois a literatura sobre os conceitos de materialismo histórico e materialismo dialético mostra que essa perspectiva não se encontra na obra de Karl Marx.

Referências Bibliográficas

Arato, A. (1984). A antinomia do marxismo clássico: marxismo e filosofia. In E. Hobsbawn (Org), *História do marxismo*, (pp. 85-148). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Avineri, S. (1968). *The social and political thought of Karl Marx*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dore, R. (2013). Notas sobre a assimilação da filosofia da práxis pelo neo-idealismo e pragmatismo: Croce, Dewey, Gramsci. *Educação e Filosofia*. 27(53). 235-258. Recuperado de http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13740.

Dore, R. (2016). Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos Cedes*. *26*(70). 329-352. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000300004.

Engels, F. (2015). *Anti-Dühring*: *a revolução da ciência segundo o Sr. Eugen Dühring*. São Paulo: Boitempo.

Frigotto, G. (1985) A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Revista Cadernos de pesquisa*, *55*, 68-75. Recuperado de http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1403.

Frigotto, G. (2010). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In I. Fazenda (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 69-90). São Paulo: Cortez.

Gramsci, A. (1999). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2015). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Jordam, Z. A. (1967). *The evolution of dialectical materialism: A philosophical and sociological analysis*, London: Macmillan. Recuperado de http://segr-did2.fmag.unict.it/~polphil/polphil/LvovWarsaw/LvovWarsaw.html. Tradução Rosemary Dore Heijmans.

Korsch, K. (1922). *En el corazón de la concepcion materialista de la historia*. Círculo Internacional de Comunistas Antibolcheviques. Recuperado de http://www.geocities.com/cica_web.

Korch, K. (1923). *Marxismo y filosofia*. México: Ediciones Era, S.A.

Krader, L. (1973). The works of Marx and Engels in ethnology compared. *International Review of Social History*, 18(02), 223 – 275.

Pires, I. G. (2010). *A implementação do projovem no município de Porto Alegre/RS sob a perspectiva dos jovens participantes*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo – RS.

Sacristán, M. (1964). *La tarea de Engels en el "Anti-Dühring*. Prefácio à sua tradução para o espanhol de Anti-Dühring, de F. Engels. México: Grijalbo, p. VII-XXVIII.

Sanchez-Gamboa, S. (1998). Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In J. C. Santos Filho, & S. Sanchez-Gamboa. (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade* (pp. 60-83). São Paulo: Cortez.

Sanchez-Gamboa, S. (2007). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.

Sieben, L. (2017). *(Des) encontros no processo de implantação da proposta de ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul*. Tese (doutorado) Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo.

Steinberg, H. (1982). O partido e a formação da ortodoxia marxista. In E. Hobsbawm (Org.). *História do marxismo* (pp. 201-221). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

A avaliação no ensino secundário: as percepções dos alunos

Cláudia Santos
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa
clsss@iol.pt
José Matias Alves
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa
jalves@porto.ucp.pt
Luísa Ribeiro
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa
lmribeiro@porto.ucp.pt

A avaliação é um processo a que todos os alunos se sujeitam ao longo do seu percurso escolar, a fim de revelarem as aprendizagens que vão sendo adquiridas. No entanto, pouco se sabe sobre a forma como os alunos veem e sentem a avaliação, já que poucas vezes são ouvidos. Neste contexto, parece pertinente um estudo que dê voz aos alunos, no sentido de se perceber o que pensam sobre a prática avaliativa a que são submetidos. O propósito do estudo é investigar as perspetivas dos alunos do 11º e 12º ano de uma organização no âmbito do grande Porto e que integra a rede do Ensino Particular e Cooperativo face aos processos de avaliação interna e externa. O objetivo primordial da investigação é perceber as perspetivas e expectativas dos alunos face à avaliação. Assim, com este estudo, pretende-se compreender - de que modo os alunos reconhecem na avaliação uma oportunidade para a sua aprendizagem; - como encaram os alunos o processo de avaliação interna e externa; - como percepcionam a avaliação enquanto prática de autorregulação das suas aprendizagens; - se o peso que os professores atribuem à avaliação sumativa traduz o trabalho dos alunos; - se se avalia o que se ensina ou o que se quer que se aprenda. A primeira fase do estudo compreende a aplicação de um inquérito por questionário a uma população de 1354 alunos do 11º e 12º, por serem alunos do ensino secundário e por terem já uma perceção não só da avaliação interna, mas que serão também sujeitos à avaliação externa. O questionário apresenta uma série de questões relativas à temática da avaliação, bem como à sua opinião ou conhecimento sobre a área em estudo. Embora sugiram uma situação heterogénea de atitudes e sentimentos dos alunos face às praticas de avaliação, os resultados obtidos, bem como as implicações educativas serão posteriormente apresentados e discutidos.

Palavras-chave: ensino secundário; avaliação; percepções.

Introdução

Segundo Nóvoa (2005), a função social e pedagógica de controlo dos alunos é inerente ao ato de educar, pelo que não há ensino sem avaliação que integra, simultaneamente e entre outros, objetivos como:

- verificar o que foi aprendido, compreendido, retido, ou seja, quais as aquisições alcançadas;
- situar, segundo normas preestabelecidas, o nível de um aluno em relação ao resto da turma e às suas possibilidades;
- estimar o nível de competências de um aluno;

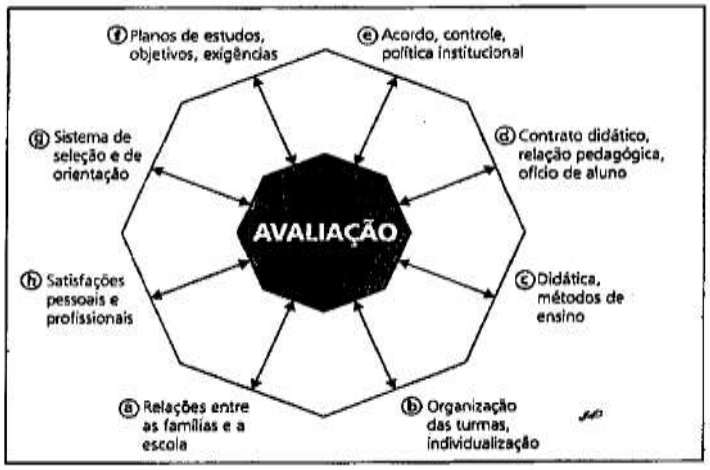
- aconselhar sobre os saberes ou o saber fazer que determinado aluno domina.

Instaurada a partir da Escola Pública de Massas, que surgiu na Europa no pós-guerra, a avaliação mantém-se, atualmente, com poucas ou nenhumas alterações, pelo que a mudança é esperada com alguma demora. É, no entanto, necessário que essa visão hermética da avaliação seja clarificada, a fim de melhor servir não só os professores, mas, acima de tudo, os alunos. Para tal, é necessário trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa, que vá ao encontro das necessidades de cada discente.

1. A avaliação no centro de um octógono de forças

Perrenoud (1999) coloca a avaliação no centro de um octógono, já que é para ela que convergem as aprendizagens e o trabalho do aluno e onde se cruzam conceitos como a relação família-escola, a organização das turmas e a afetação dos docentes, os métodos de ensino, a relação pedagógica e o currículo.

Figura 1. A avaliação no centro de um octógono de forças



Perrenoud, 1999

1.1. Relações entre famílias e escola

As práticas de avaliação parecem naturais aos pais e encarregados de educação, porque todos eles passaram pelo mesmo processo ao longo do seu percurso escolar. Assim, a avaliação pode parecer equitativa, uma vez que todos os alunos se sujeitam às mesmas provas, sobre os mesmos domínios, em condições equivalentes e, quando os pais têm conhecimento das classificações, podem pensar algo que, por vezes, não corresponde à realidade. De facto, a avaliação nem sempre é realmente justa, já que o trabalho desenvolvido em sala de aula pode, inconscientemente, criar algumas discrepâncias. Inicialmente, pais e encarregados de educação poderão sentir angústia no que respeita ao acompanhamento e justiça na avaliação dos educandos, uma vez que o sistema de notação e a realização de provas, tal como é conhecida, pode passar a integrar, também uma avaliação mais formativa, indo ao encontro das diferentes necessidades dos alunos. Assim, existindo uma relação de confiança entre a escola e os pais, facilmente se explicariam os benefícios de uma avaliação mais formativa e do interesse dos alunos. Neste sentido, é urgente uma mudança na avaliação, centrando-se mais no processo do que no produto.

1.2. Organização das turmas e possibilidades de individualização

A avaliação só pode ser formativa se regular, de forma individualizada, a ação pedagógica e a aprendizagem. É, porém, no ensino secundário que surgem algumas desvantagens de uma escola que formata mais do que forma, nomeadamente no que diz respeito ao Programa e Metas Curriculares das diferentes disciplinas. Veja-se o exemplo de estratégias pouco regulares de apoio integrado e individualizado aos alunos que não acompanhem o ritmo de trabalho de grupo-turma, a incapacidade de o professor fazer um verdadeiro trabalho formativo e diferenciado com cada um deles, a ausência de blocos destinados aos trabalhos de projeto, verdadeiramente formativo e que vá ao encontro das necessidades aquando da conclusão do ensino obrigatório.

Para que haja uma individualização cada vez maior da aprendizagem, é necessária a mudança da constituição das turmas, transformando-as em grupos mais flexíveis de alunos que seguem um currículo mais determinado pelas suas necessidades.

1.3. Didática e métodos de ensino

A avaliação formativa deve ir ao encontro da diferenciação dos percursos de aprendizagem, através da recolha de informação mais regular e qualitativa, a fim de se intervir junto do aluno, conduzindo-o ao sucesso. A avaliação formativa deve aumentar a capacidade de aprendizagem dos domínios de saberes, pelo que a sua reconstrução é uma mais valia para a integração quer dos saberes e competências a adquirir quer do crescimento dos alunos.

1.4. Contrato didático, relação pedagógica e ofício de aluno

É expectável que o aluno desempenhe o papel principal em toda a arena escolar. Assim, a avaliação não deve servir para mascarar dificuldades e acentuar pontos fortes, mas realçar as aprendizagens adquiridas, pressupondo-se uma relação de confiança e uma cooperação efetiva entre aluno e professor. Desta forma, a avaliação deixará de ser um mecanismo de seleção, passando a ser encarado como um mecanismo de cooperação entre agentes educativos.

1.5. Acordo, controlo e política institucional

Para que exista um ensino diferenciado, na procura de uma melhor aprendizagem e sucesso dos alunos é desejável não só a existência de hábitos de trabalho distintos, mas o professor deve ser visto como um apoio ao serviço das aprendizagens. Desta forma, para que se crie esta relação de cooperação e confiança entre aluno e professor, é fundamental que haja continuidade pedagógica, com a condição de que o professor não deverá ver-se como uma ilha, dono da sua turma e procurar promover experiências de partilha, trabalhando em colaboração com outros educadores.

1.6. Programas, objetivos e exigência

Embora seja incontornável a necessidade do cumprimento de um Programa e Metas Curriculares imposto pela tutela, o professor deve assegurar-se de que, no percurso de ensino-aprendizagem, o aluno compreende a matéria e não apenas a assimila. Para tal,

é fundamental que os professores, em trabalho colaborativo com os seus pares, percebam quais os conteúdos base e fundamentais das suas disciplinas e aqueles que, sem serem descurados, podem ser ensinados através de trabalhos de projeto, formando, assim, o aluno para as necessidades do mundo laboral, tal como preconizado no Perfil do Aluno para o Século XXI.

1.7. Sistema de seleção e de orientação

A avaliação, considerada por muitos como um mal necessário, deve contribuir para a aprendizagem e não se opor a ela, dando primazia aos conhecimentos e às competências. Todavia, é necessário mudar a mentalidade de alguns educadores, permitindo que avaliação vá ao encontro de uma melhoria das aprendizagens. Este momento deve fornecer aos alunos recursos que lhe permitam enfrentar a seleção. Tal percurso culmina num exame final em determinada disciplina que irá, num reduzido espaço de tempo, determinar se o aluno está ou não apto a prosseguir estudos, ou a finalizar o seu percurso escolar. Na verdade, as provas externas parecem ter efeitos contraditórios aos desejáveis, pois, o trabalho que o professor desenvolve em parceria com os seus alunos será escrutinado por um exame que pretende a equidade de avaliações, embora nem sempre tal aconteça. Assim, a avaliação formativa deveria impor-se à seletiva, auxiliando o aluno a refletir efetivamente sobre o seu percurso.

1.8. Satisfação pessoal e profissional

A avaliação é uma fonte de angústia, quer para os alunos, como para os professores que os acompanham ao longo do percurso escolar. A avaliação deve, por isso, ser encarada como um processo e não um produto final, deve ser vista por todos os atores educativos como um momento de reflexão e (re)condução das aprendizagens, com vista ao sucesso dos que dela beneficiam.

Em suma, para que a avaliação sofra uma mudança significativa é necessário que

- exista uma relação de confiança entre a escola e a família;
- haja uma individualização cada vez maior da aprendizagem, preparando os alunos para a vida em sociedade;
- professores e alunos trabalhem com o mesmo fim, estabelecendo uma relação mútua de cooperação, para que o trabalho seja visto como um contínuo e não a soma de vários momentos que culminarão num exame final;
- deixe de ser encarada como um momento de certificação e seleção, passando a ser vista como um indicador do percurso escolar realizado e a realizar.

2. A voz dos alunos

Pouco se conhece do pensamento dos alunos e sobre o modo como percepcionam a avaliação, mas é fundamental que estes, enquanto sujeitos centrais da avaliação, tenham voz sobre o seu percurso escolar.

Os alunos devem ter a voz da mudança, porque são quem usufrui de um processo que deve ser partilhado, a fim de existir uma verdadeira integração na vida escolar e na tomada de decisões que influenciam o seu percurso escolar. É de notar que ouvir a voz dos alunos deve passar pela consciência de que são agentes de mudança da sua própria aprendizagem e das estratégias que consideram mais eficazes. Neste processo, é vantajoso

que os alunos tenham consciência de que podem contribuir para a melhoria da escola e do seu processo de ensino-aprendizagem.

Quando os alunos trabalham em conjunto com os outros atores educativos, a melhoria da escola é visível. Várias são as evidências de que os alunos motivados geram melhores resultados, pelo que também os professores devem contribuir para o crescimento da voz dos alunos, que continua a ser ignorada após sucessivas reformas educativas. Os resultados mensuráveis de avaliação interna e externa não deverão ser o motor para o desenvolvimento e trabalho com os alunos, mas o seu crescimento e a sua formação efetiva enquanto jovens que integram, naquele momento, um determinado contexto. Desta forma, permitimos-lhes que cresçam e venham a ser indivíduos com voz efetiva na sociedade.

3. Nota metodológica

O objetivo principal do estudo é o de compreender de que modo os alunos perspetivam a avaliação. Assim, optamos pela realização de um estudo de caso, por se tratar, segundo Amado (2014), de um estudo em profundidade de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos.

Neste sentido, a primeira fase do estudo compreendeu a aplicação de um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, a uma população de 27 alunos do 12º ano, por serem alunos do ensino secundário e por terem já uma perceção não só da avaliação interna, mas também da avaliação externa. O inquérito apresentava uma série de questões relativas à temática da avaliação, bem como à opinião dos alunos e ao seu conhecimento sobre este domínio.

O questionário pretendia obter a opinião dos alunos em torno de seis categorias – Avaliação, Práticas de Avaliação, Aprendizagem, Ensino, Feedback e Exames. Foi utilizada a escala de Lickert com quatro níveis de respostas, para que os alunos se posicionassem quanto ao grau de concordância ou discordância com as afirmações apresentadas.

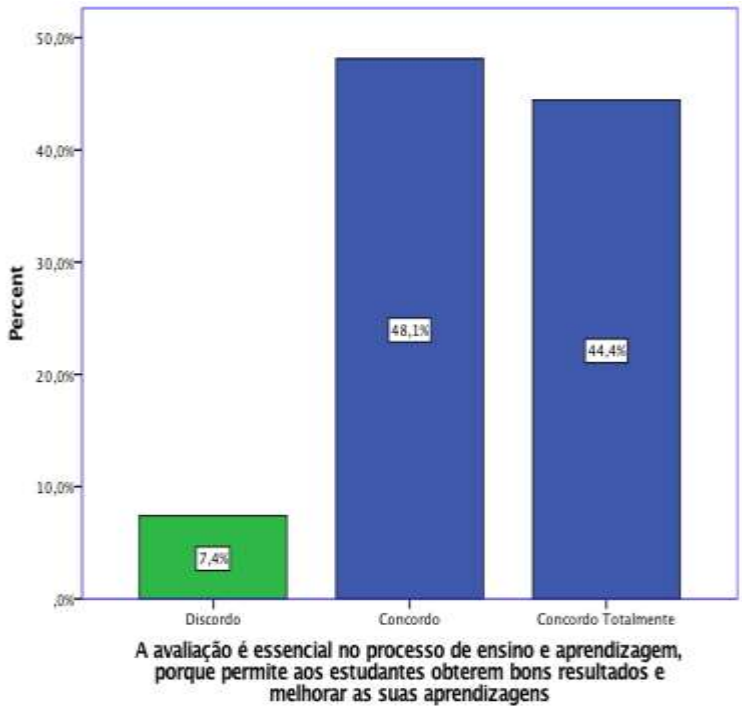
4. Apresentação e discussão dos resultados

Dos vinte e sete participantes, quinze eram do sexo feminino, correspondendo a 55,6% e doze do sexo masculino, ou seja, 44,4%, pelo que se acredita haver uma homogeneidade de respostas, tendo em conta a variável sexo.

4.1. Avaliação

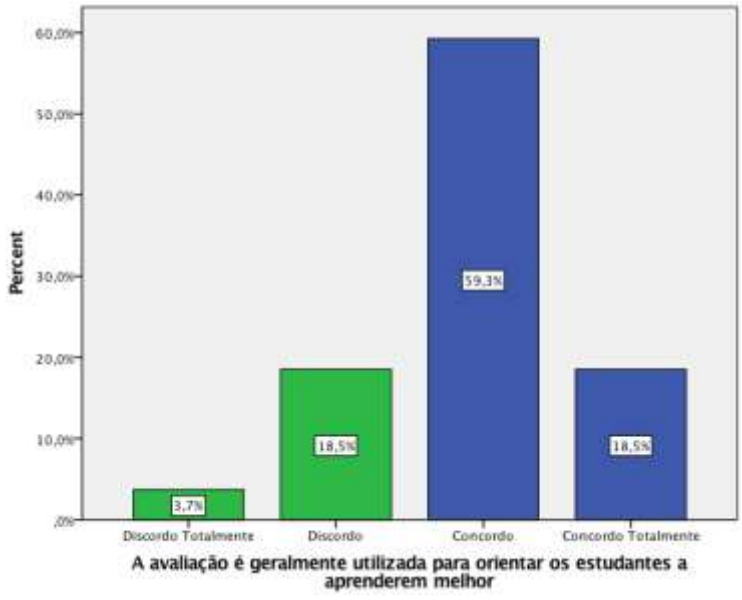
No que concerne à avaliação, 48,1% dos inquiridos concorda com o facto de que a avaliação é essencial no processo de ensino-aprendizagem, porque permite que os alunos obtenham bons resultados e melhorem as suas aprendizagens.

Gráfico 1. A avaliação é essencial no processo de ensino aprendizagem



Quando questionados sobre a importância da avaliação, 77,8% dos inquiridos concorda que esta permite a orientação dos alunos a aprenderem melhor; apenas 22,2% dos inquiridos discorda desta ideia, pelo que a dimensão desta discordância não pode deixar de ser problematizada.

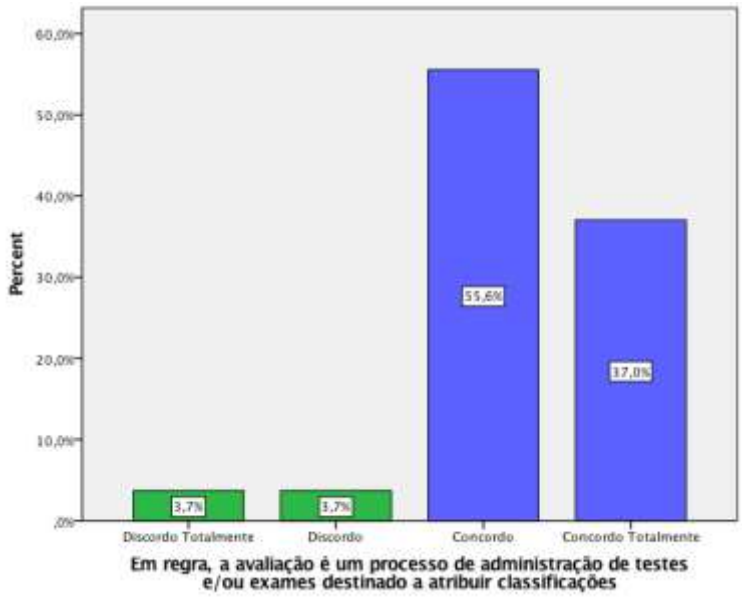
Gráfico 2. Avaliação como orientação



Também 92,6% dos inquiridos concorda com o facto de a avaliação ser um processo de administração de testes, destinado a atribuir classificações, evidenciando

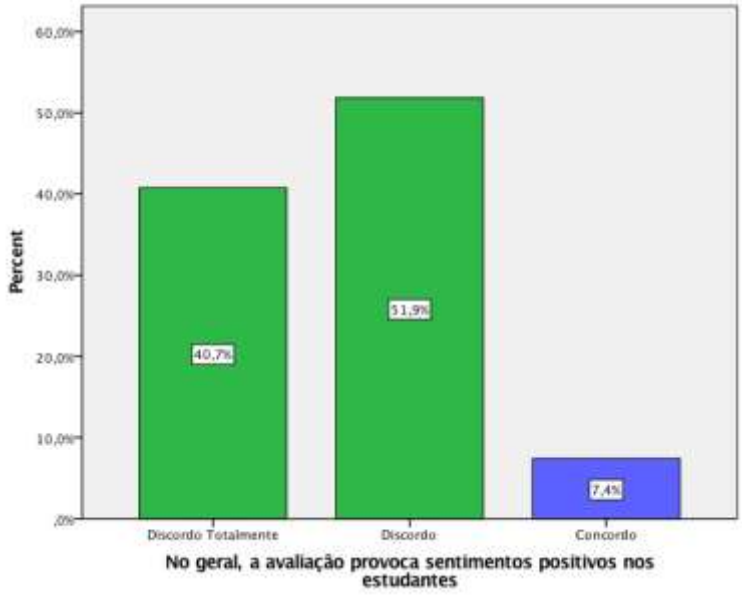
alguma convergência com as afirmações de Perrenoud (1999), já que os alunos não sentem a avaliação como um momento de reflexão, mas de classificação e seleção. Apenas 7,2% dos alunos afirma discordar desta afirmação, sendo, pois, residual esta posição.

Gráfico 3. Avaliação como administração de instrumentos de medida



Já que os alunos veem a avaliação apenas como um momento pontual de seleção e certificação e não a percepcionam como uma oportunidade de reflexão, 92,6% dos inquiridos afirma que a avaliação não é geradora de sentimentos positivos.

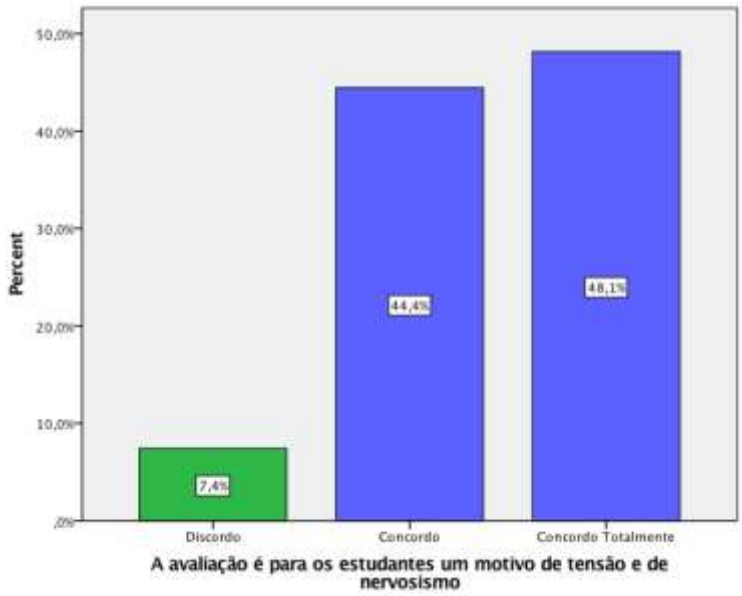
Gráfico 4. Avaliação provoca sentimentos negativos



Assim, esta reflexão vai ao encontro da ideia de que a avaliação é, para os estudantes, um motivo de tensão e nervosismo. Na verdade, 92,5% dos inquiridos afirma

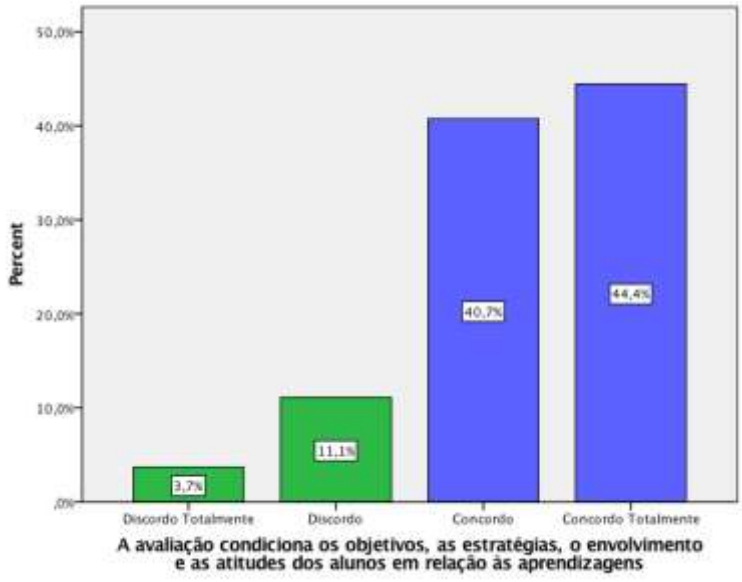
concordar com esse facto, o que deixa em crer que a avaliação é vista como um momento de ansiedade e que não contribuirá para o bem-estar dos alunos na escola, encarando o processo de ensino-aprendizagem com angústia.

Gráfico 5. Avaliação como tensão e nervosismo



No que diz respeito à avaliação enquanto condicionadora dos objetivos, estratégias, envolvimento e atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, 85,1% afirma concordar com essa perspetiva. Novamente se verifica que os alunos encaram a avaliação como castradora da sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, pelo que se sentirão alheios a esse processo.

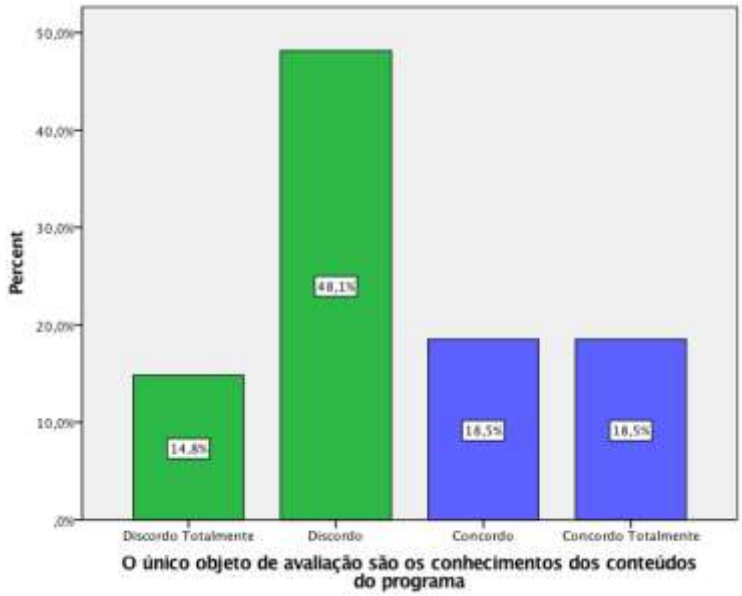
Gráfico 6. Avaliação como condicionadora das aprendizagens



Do mesmo modo, 62,9% dos alunos não admite que a avaliação tenha como

objeto o conhecimento dos conteúdos apresentados pelos programas e metas curriculares das disciplinas. É de esperar que, embora acreditando que os seus conhecimentos e atitudes perante a aprendizagem sejam fundamentais na avaliação, estes não sejam os únicos a ser avaliados no seu percurso. No entanto, também alguns alunos acreditam ser avaliados noutros domínios.

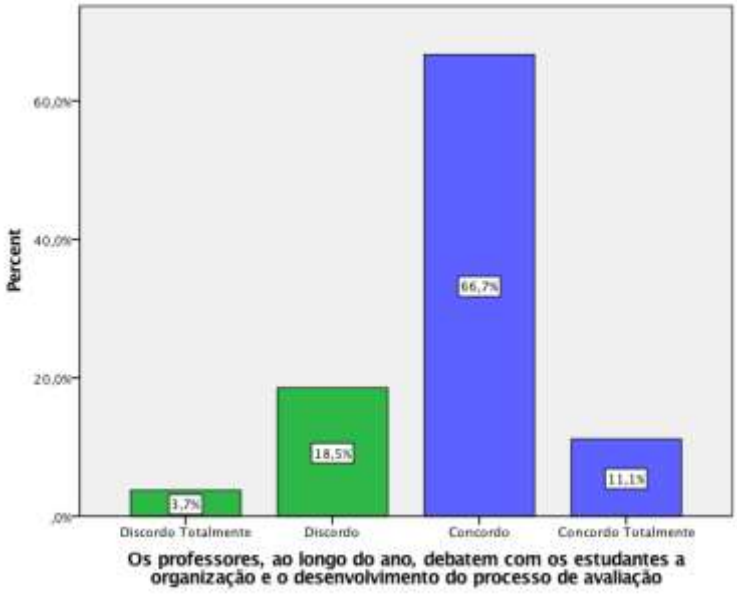
Gráfico 7. Objetivos da avaliação



4.2. Práticas de avaliação

Quando questionados sobre as práticas de avaliação, 77,8% dos alunos afirma que os professores debatem com os alunos a organização e desenvolvimento do processo de avaliação, o que deixa antever que este processo é algo concertado entre professores e alunos, pelo que os últimos se sentem participantes na sua própria avaliação.

Gráfico 8. Processo de avaliação



Note-se que 88,9% dos inquiridos acredita que os professores criam oportunidades para que os alunos clarifiquem e questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens, sendo que 70,4% dos alunos discorda da afirmação que assevera que há pouca ou nenhuma participação dos alunos no processo de avaliação.

Gráfico 9. Os professores promovem a aprendizagem

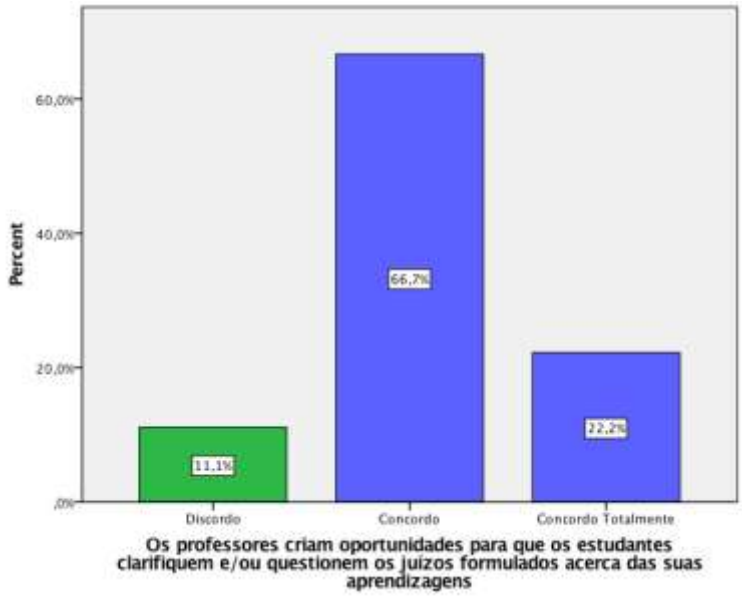
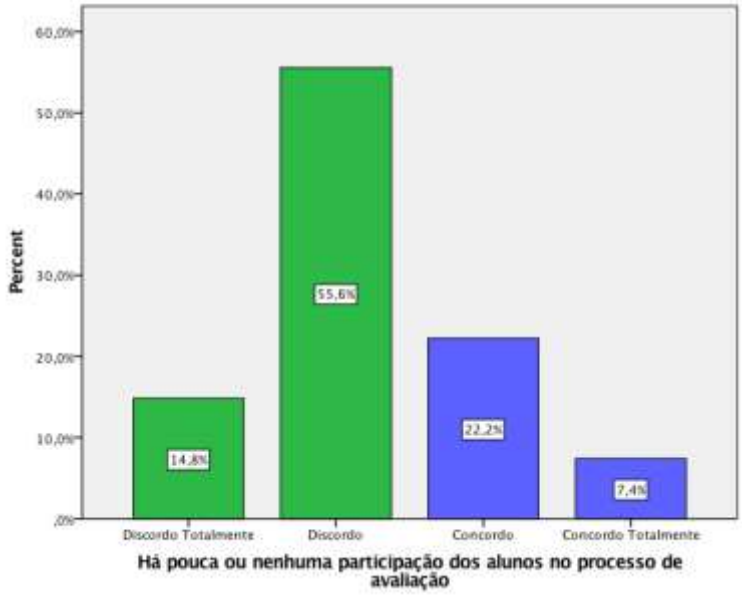


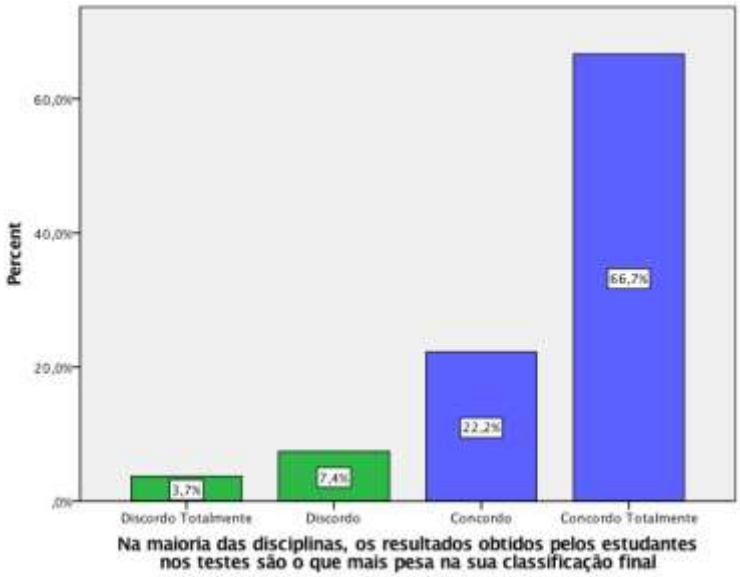
Gráfico 10. Participação dos alunos na avaliação



É importante referir que 88,9% dos estudantes acredita que, na maioria das disciplinas, os resultados obtidos nos testes são o que mais pesa na sua classificação. Ora, tal resultado confirma que os alunos não veem valorizado o seu trabalho, evidenciando que os inquiridos acreditam que o trabalho culmina e é traduzido apenas nos momentos de avaliação formal. Tal corresponde a uma implementação da avaliação tradicional, quer

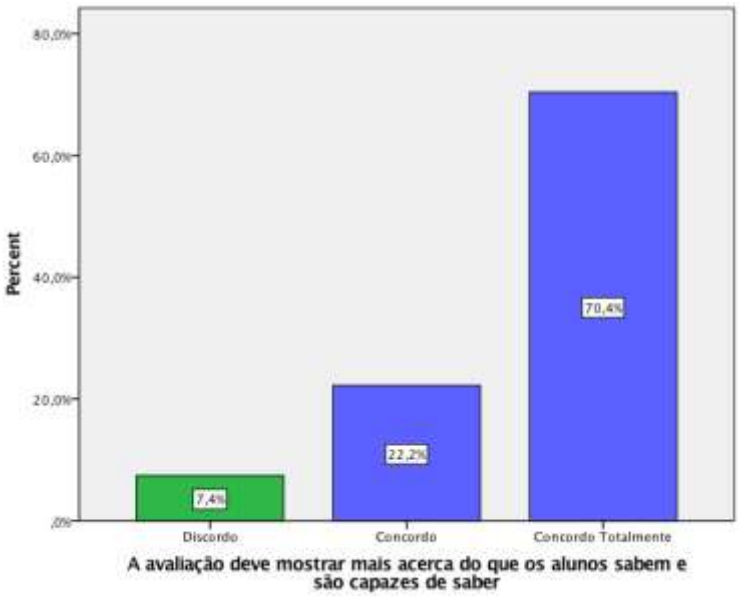
por professores, quer por alguns alunos que não consideram que o trabalho realizado é reconhecido, exceto quando são confrontados com os resultados obtidos.

Gráfico 11. Peso dos instrumentos na avaliação



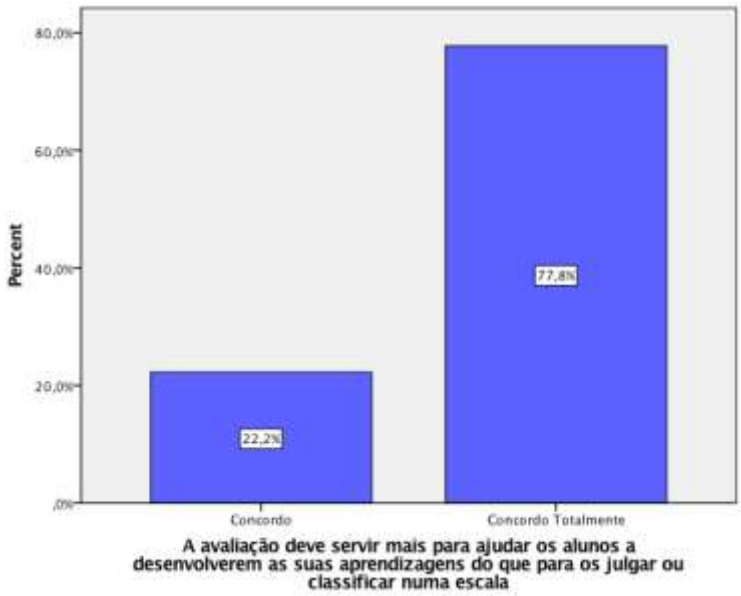
Do mesmo modo, 92,6% dos inquiridos acredita que a avaliação deve mostrar mais acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, o que leva a crer que os estudantes não se sentem valorizados enquanto indivíduos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 12. A avaliação deve mostrar as aprendizagens dos alunos



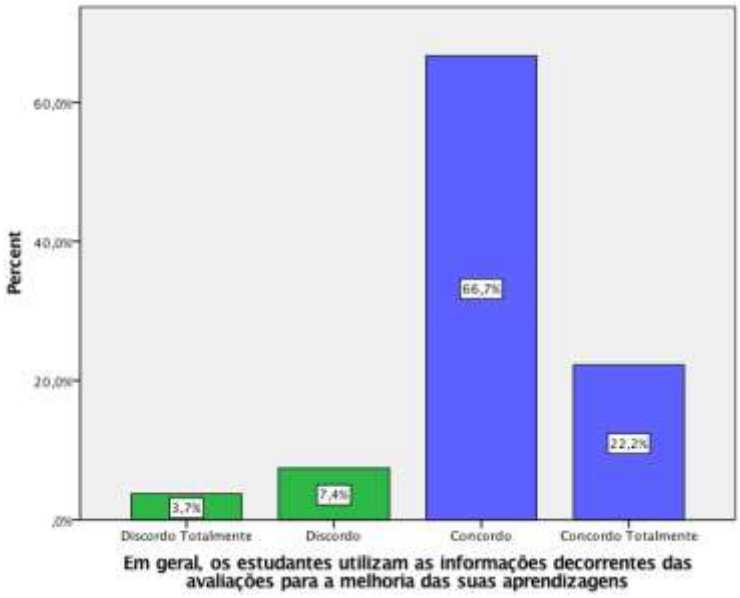
É de realçar que todos os alunos acreditam que a avaliação deve servir mais para os ajudar a desenvolver as suas aprendizagens do que para os julgar ou classificar numa escala.

Gráfico 13. Avaliação como motor de desenvolvimento das aprendizagens



Note-se que 88,9% dos alunos concorda com a afirmação que os leva a pensar na importância das informações decorrentes da avaliação enquanto ferramenta para a melhoria das suas aprendizagens.

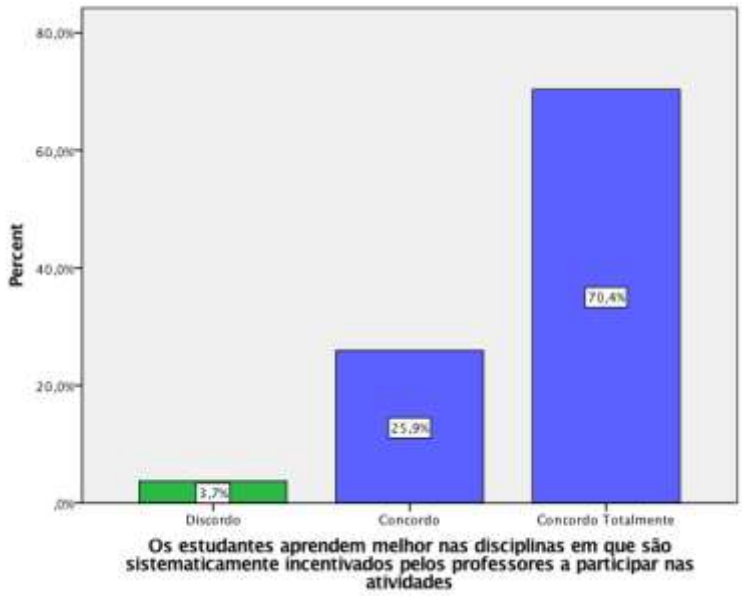
Gráfico 14. Avaliação na melhoria das aprendizagens



4.3. Aprendizagem

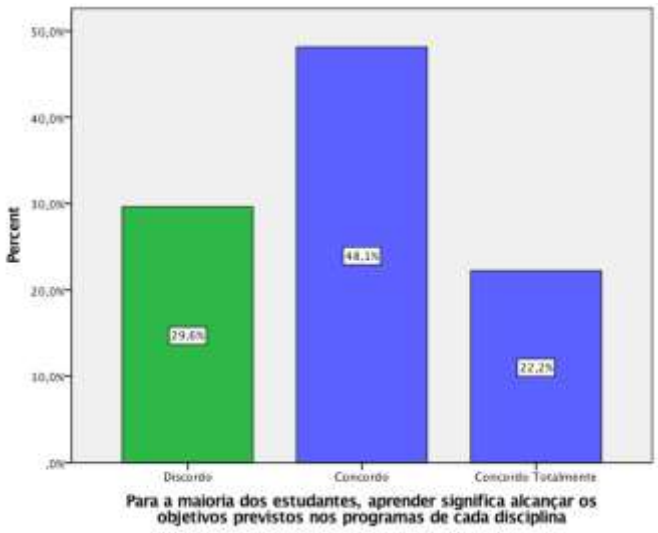
No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, apenas um dos inquiridos discorda da importância da participação sistemática nas atividades como instrumento para uma melhor aprendizagem. Tal leva-nos a antever que os alunos veem o seu trabalho reconhecido, quando se sentem parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 15. Importância do incentivo dos professores na aprendizagem



Para a maioria dos inquiridos, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina. No entanto, é expressivo o valor de 29,6% dos alunos que afirma discordar dessa situação. Esta reflexão prende-se com o facto de se encontrarem num ano de exame final, pelo que não consideram todas as aprendizagens que vão adquirindo e que lhes trazem competências extracurriculares, por estarem focados num objetivo final, a conclusão do ensino secundário. Ora, tal conclusão é inquietante, já que os alunos devem ser considerados e considerar-se como um todo, preparando-se, assim, para o ingresso num mundo académico ou profissional exigente.

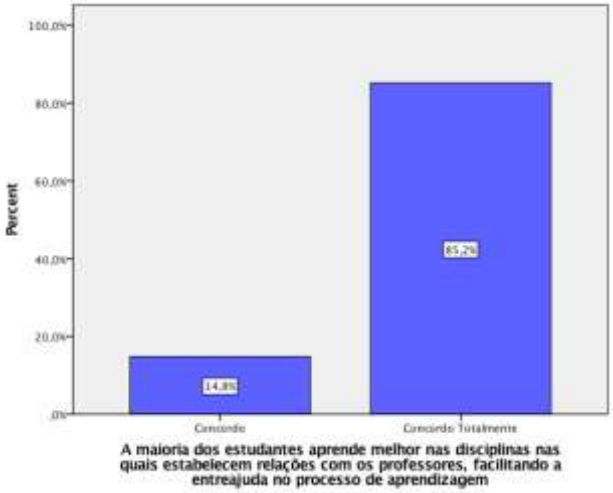
Gráfico 16. Aprender é alcançar os objetivos da disciplina



De referir que a totalidade dos inquiridos afirma que aprende melhor nas disciplinas nas quais estabelece uma relação com os professores, facilitando a entreajuda

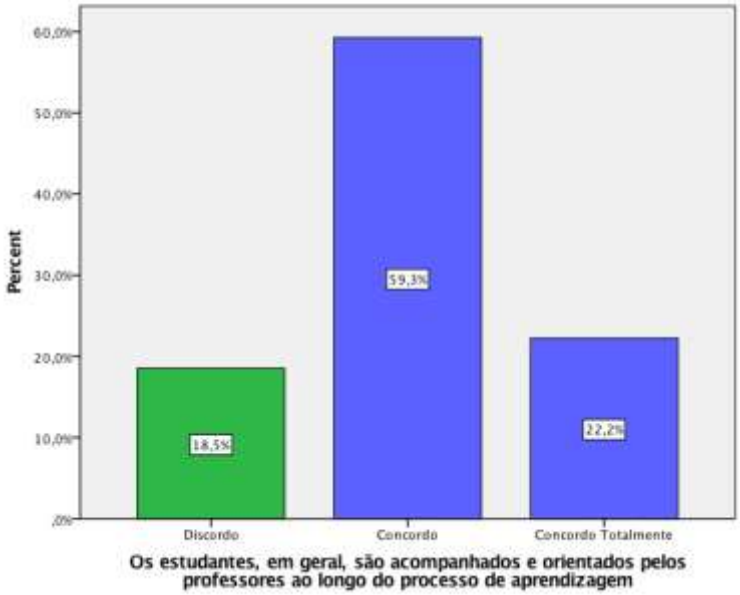
no processo de aprendizagem, o que pode evidenciar a importância das relações interpessoais para o sucesso dos estudantes. É o acompanhamento, perseverança e confiança que um professor deposita nos seus alunos que permite que este se sinta motivado para a disciplina, contribuindo, desta forma, para a obtenção do sucesso esperado.

Gráfico 17. Relação entre alunos e professores ajuda a aprendizagem



Note-se, ainda assim, que 18,5% dos inquiridos afirma discordar do facto de os professores serem orientadores ao longo do processo de aprendizagem, pelo que é de valorizar esta opinião.

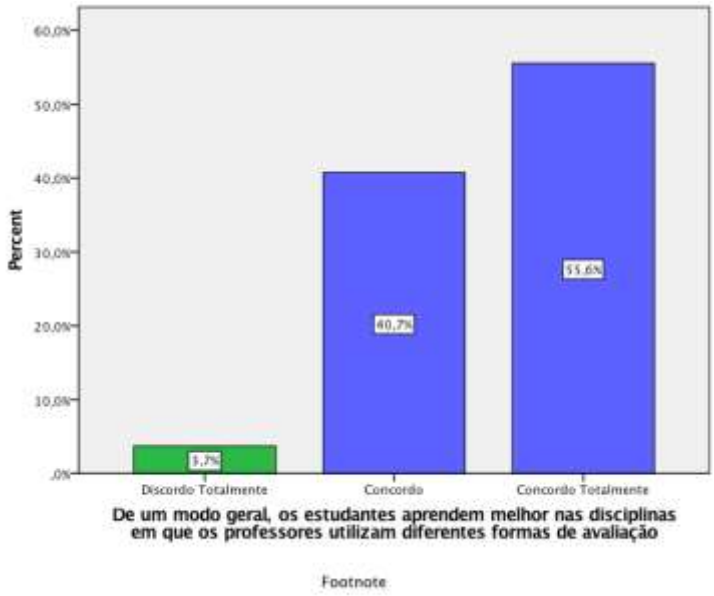
Gráfico 18. Orientação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem



Neste sentido, 96,3% dos alunos afirma que, de um modo geral, aprende melhor quando os professores utilizam diferentes formas de avaliação. Estes dados evidenciam que a avaliação pode estar ao serviço do sucesso dos alunos, porque permite que, em tempo real, os professores lhes possam mostrar as aprendizagens que estão a ser

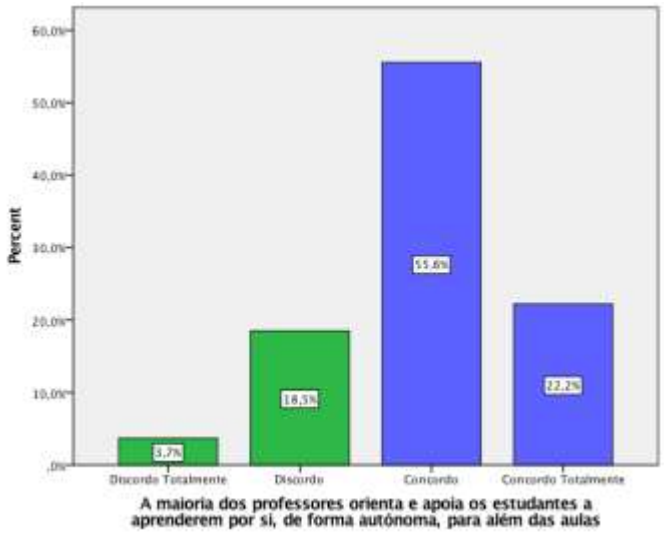
realizadas com maior ou menor sucesso, podendo, também, intervir de imediato na sua remediação.

Gráfico 19. Diferentes formas de avaliação auxiliam na aprendizagem



Veja-se, finalmente que 77,8% dos alunos afirma concordar com o facto de serem orientados pelos professores a aprender de forma autónoma para além das aulas. Esta percentagem evidencia a importância dada pelos professores à autonomia dos alunos a fim de resolverem situações que permitem o seu desenvolvimento não só enquanto alunos, mas também preparando-os para o futuro.

Gráfico 20. Os professores orientam os alunos, para além da componente letiva



4.4. Ensino

No que concerne ao ensino, os alunos afirmam que os professores lhes apresentam os critérios de avaliação de cada disciplina, sendo estes claros e compreensíveis. Tal leva- -nos a considerar que os critérios de avaliação são explicados

aos alunos para que tenham consciência, durante o percurso de aprendizagem, do peso dos diferentes momentos e instrumentos de avaliação na classificação final.

Gráfico 21. Os professores apresentam os critérios de avaliação

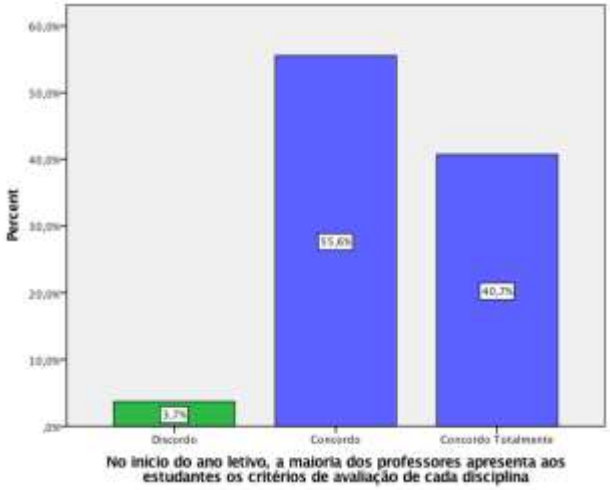
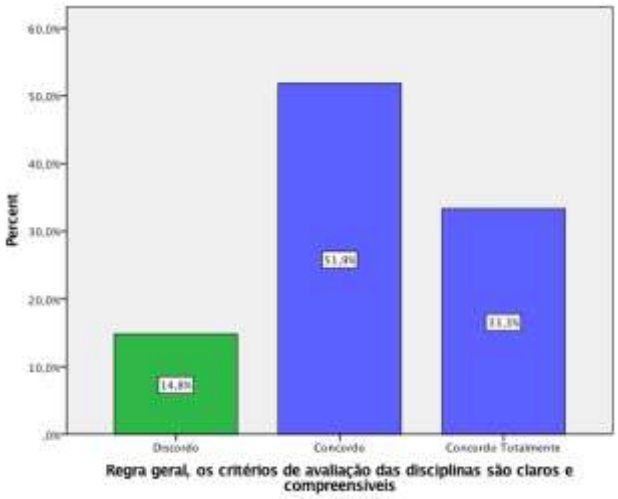
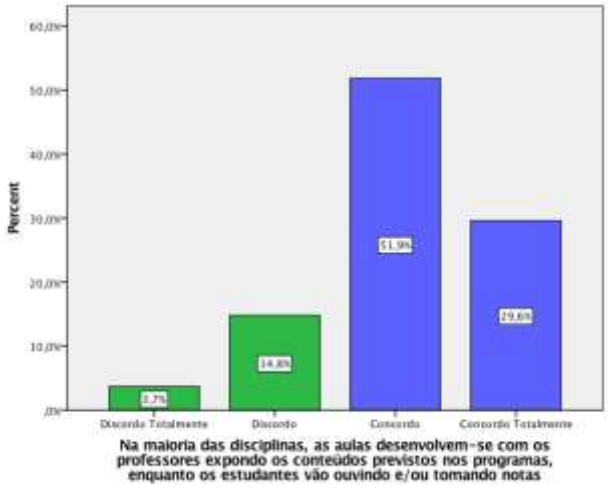


Gráfico 22. Os critérios de avaliação são claros e compreensíveis



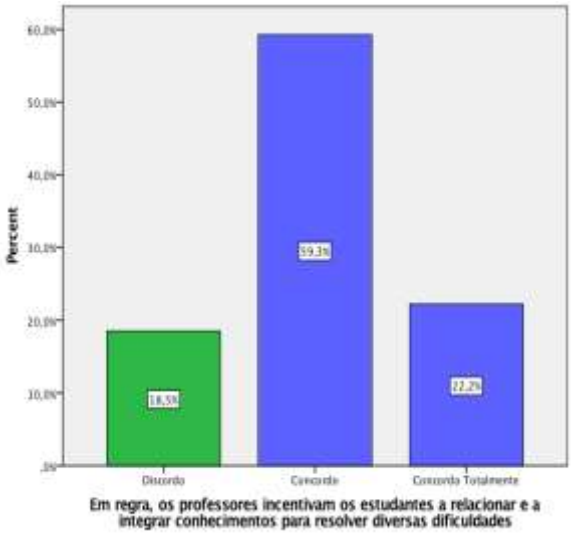
É ainda de evidenciar que 81,5% dos alunos refere que as aulas se desenvolvem com a exposição dos conteúdos por parte dos professores, enquanto vão ouvindo e tomando notas, o que, por um lado, deixa a impressão de que a aula é ainda encarada de forma tradicional por parte dos professores, com pouca ou nenhuma interação com os seus alunos. Por outro lado, esta resposta contraria a resposta dos alunos acerca da importância dos professores no incentivo dos alunos para integrar conhecimentos adquiridos em outros contextos.

Gráfico 23. As aulas são maioritariamente expositivas



Os alunos acreditam também que não são avaliados apenas no que concerne aos conteúdos emanados pelos Programas e Metas Curriculares, afirmando 81,9% dos inquiridos que os professores os incentivam a relacionar e integrar os conhecimentos para resolver diversas dificuldades. Ora, tal resultado leva-nos a concluir que muitos alunos consideram que aprendem não apenas os conteúdos e domínios preconizados pela tutela, mas também compreendem a sua pertinência na construção do mundo que os rodeia.

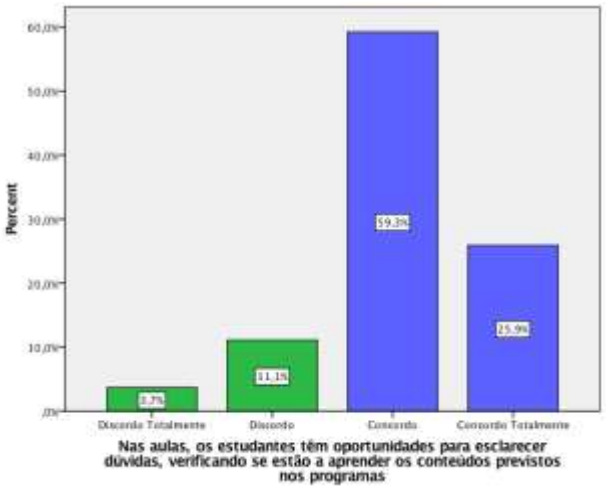
Gráfico 24. Os professores incentivam os alunos a relacionar conhecimentos



4.5. Feedback

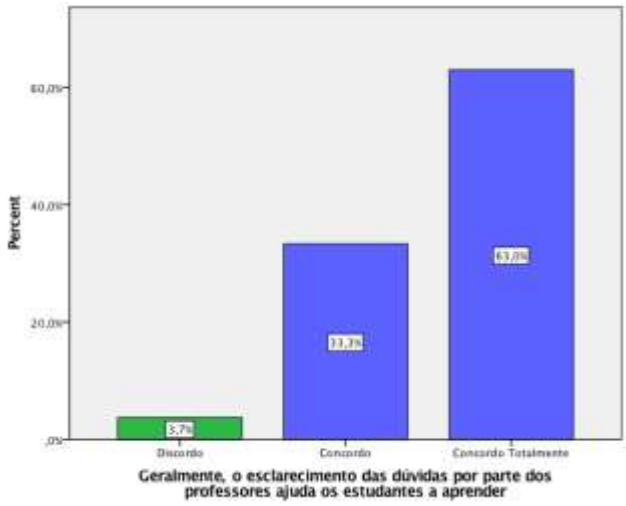
Quando questionados sobre a oportunidade que os professores dão para esclarecer dúvidas e verificar se os alunos aprendem os conteúdos previstos nos programas, 85,2% dos inquiridos responde de forma favorável.

Gráfico 25. Os alunos têm oportunidade de esclarecer dúvidas



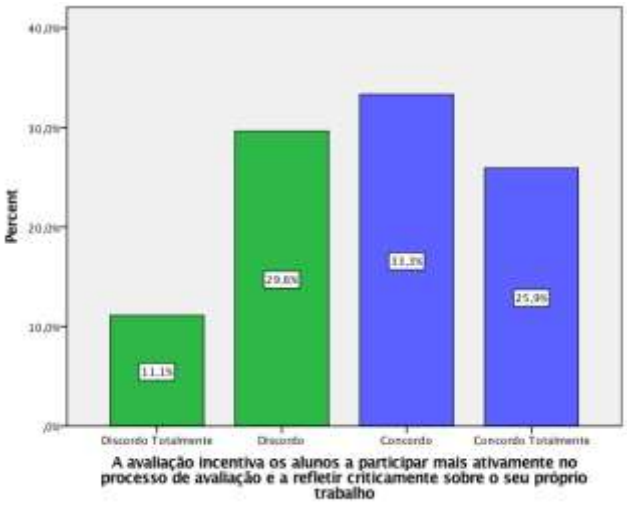
Também 96,3% dos alunos afirma que o esclarecimento de dúvidas por parte dos professores os ajuda a aprender. Tais dados permitem concluir que, de facto, em sala de aula se sentem acompanhados no seu percurso de aprendizagem.

Gráfico 26. O esclarecimento de dúvidas favorece a aprendizagem



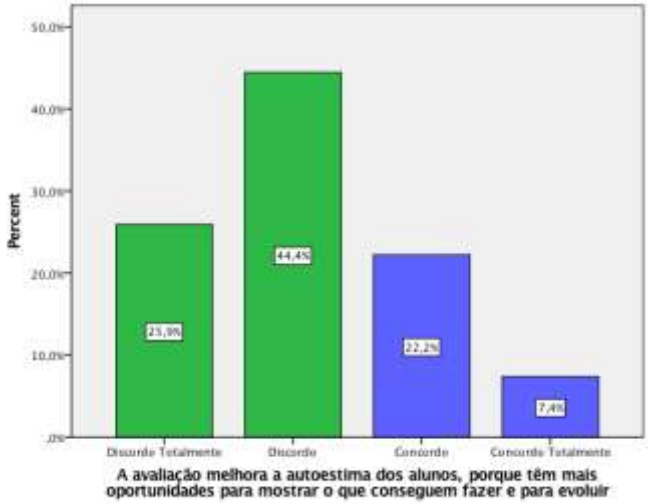
Veja-se que 40,7% dos inquiridos afirma discordar sobre a avaliação como incentivo para os alunos participarem mais ativamente no processo de aprendizagem e reflexão sobre o seu trabalho. Tal resultado leva a admitir que a avaliação é vista como um entrave à experiência de aprendizagem, sendo percepcionada como um momento de seleção, certificação e juízo de valor do professor ao invés de um momento de reflexão e crescimento.

Gráfico 27. A avaliação incentiva os alunos a refletir no seu trabalho



Quando questionados sobre a importância da avaliação e do feedback na melhoria dos resultados e da autoestima, 70,3% dos inquiridos responde negativamente, o que deixa crer que os alunos veem a avaliação como uma forma de discriminação negativa e uma forma de julgamento e seleção. Estes resultados vão ao encontro da questão que a avaliação é um motivo de tensão e nervosismo.

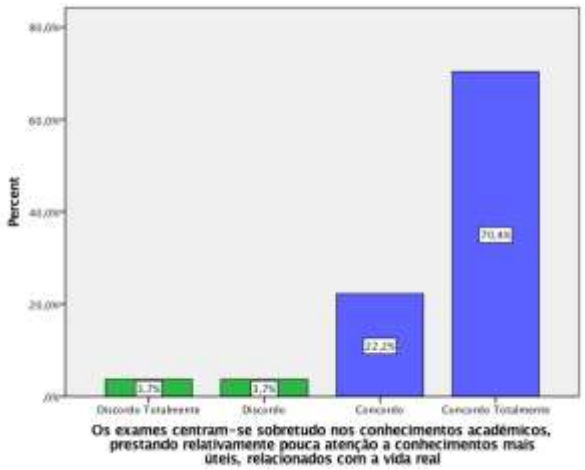
Gráfico 28. A avaliação melhora a autoestima dos alunos



4.6. Exames

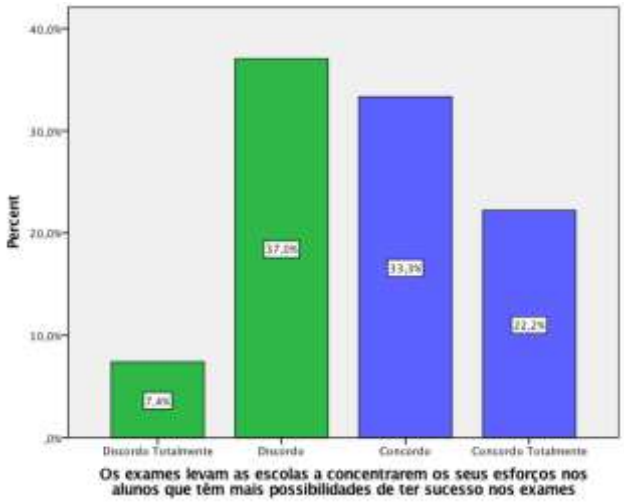
Finalmente, uma maioria expressiva dos alunos afirma que os exames se centram sobretudo nos conhecimentos académicos, prestando relativamente pouca atenção a conhecimentos mais úteis e relacionados com a vida real, o que vai ao encontro das expectativas, já que os alunos admitem sentir-se pouco valorizados para além das competências científicas.

Gráfico 29. Os exames centram-se nos conhecimentos académicos



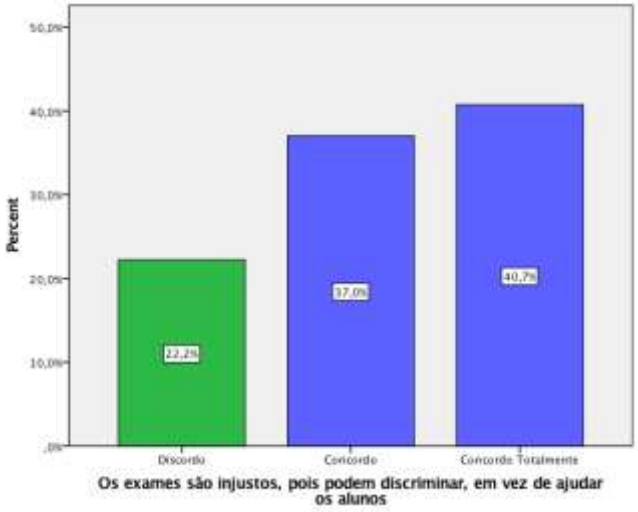
Note-se que 55,5% dos inquiridos afirma que os exames levam a que as escolas concentrem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidade de sucesso. Tal resultado evidencia que os alunos ainda entendem os exames como um fator discriminador e que permite a seleção apenas dos melhores alunos.

Gráfico 30. Os exames levam as escolas a centrarem-se apenas no sucesso



Neste sentido, 77,7% dos alunos refere que os exames são injustos, já que permitem a discriminação em vez de auxiliar as aprendizagens.

Gráfico 31. Os exames têm poder discriminatório



5. Conclusão

A partir da análise dos dados obtidos, pode concluir-se que os alunos veem a avaliação como essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma reflexão sobre as aprendizagens, já que se sentem orientados a aprender melhor. Conclui-se ainda que todos os inquiridos acreditam que a avaliação deve servir mais para os ajudar a desenvolver as suas aprendizagens do que para os julgar ou classificar numa escala.

Na verdade, os alunos veem o processo de avaliação como um pacto entre professores e alunos, permitindo-lhes sentir-se participantes na sua própria avaliação que está ao serviço do sucesso, porque permite que, em tempo real, os professores lhes possam mostrar as aprendizagens que estão a ser realizadas com maior ou menor sucesso, conseguindo intervir de imediato, no sentido de uma remediação.

É importante salientar que os alunos acreditam que não são avaliados apenas no que concerne aos conteúdos emanados pelos Programas e Metas Curriculares, afirmando que os professores os incentivam a relacionar e integrar os conhecimentos, de modo a poderem transformar-se em indivíduos não só com conhecimento científico, mas também como futuros cidadãos ativos na sociedade.

Embora seja possível concluir que os alunos veem a avaliação de uma forma positiva, como um mecanismo orientador e regulador das suas aprendizagens, muitos consideram que a avaliação apenas lhes permite serem selecionados pelas competências alcançadas sem valorizar conhecimentos e capacidades enquanto cidadãos. Isto leva-nos a crer que os mecanismos de avaliação, ainda que apresentados aos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, não sejam por eles valorizados, por não os verem ser utilizados na prática. Desta forma, a maioria dos inquiridos acredita que, na maioria das disciplinas, os resultados obtidos nos testes são o que mais pesa na classificação, pelo que é possível concluir que a avaliação é encarada como um momento de ansiedade e que não contribui para o bem-estar na escola, vendo o processo de ensino-aprendizagem como um momento que gera angústia a ansiedade.

A avaliação é vista, desta forma, como um entrave à experiência de aprendizagem, sendo percepcionada como um momento de seleção, certificação e juízo de valor, ao invés de um momento de reflexão. Ora, a maioria dos alunos refere que a avaliação serve apenas para certificar os domínios previstos nos programas de cada disciplina e que foram alcançados.

Finalmente, no que diz respeito aos exames, conclui-se que os alunos admitem tratar-se de um fator discriminador e que permite a seleção apenas dos melhores alunos, não contribuindo para a formação e aquisição de competências.

6. Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ministério da Educação (2017). *Perfil do aluno para o século XXI*.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação.* Porto: Asa.

Perrenoud, P. (1999). Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistémica da mudança. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens* (pp. 145-159). Porto Alegre: Artmed.

Quivy e Campenhoudt. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Est. Aval. Educ, 26*(63), 570-594.

Silva, C., Rosado, A., & Freitas, C. V. (2003). Os alunos e a avaliação: Concepções dos alunos do ensino básico relativamente à avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2,* 69-81.

Pesquisa com crianças: suas vozes sobre o espaço da Educação Infantil

Ariadne de Sousa Evangelista
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil
ariadne_ev@hotmail.com
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil
fatimadiasgomes@gmail.com

Neste trabalho apresentamos uma investigação feita com crianças sobre o espaço escolar da Educação Infantil, no Brasil. Os resultados fazem parte da pesquisa de mestrado intitulada "Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil". As crianças são seres ativos, produtores de cultura e capazes de participar das pesquisas, como informantes e de produzir conhecimento científico como pesquisadores, conforme apontam Aldersen (2005), Campos (2008). Corsaro (2009, 2011), Cruz (2008), Gobbi (2005), Lee (2010), Martins Filho (2010), Muller (2010), Muller e Carvalho (2009), Sarmento (2007). Neste texto, refletimos sobre a participação das crianças na investigação científica, as questões éticas, os limites e as possibilidades de avanço de pesquisas desta natureza.Buscamos compreender as concepções e os desejos das crianças em relação ao espaço escolar da Educação Infantil. Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa e o procedimento metodológico do tipo estudo de caso foram os mais adequados a investigação. Para a recolha de dados, utilizamos as seguintes técnicas: a observação direta, wish poems ou poema dos desejos e seleção visual. Esses instrumentos permitem que as crianças se expressem, por meio da oralidade e do desenho. Neste recorte, os sujeitos foram dezoito crianças, entre cinco e seis anos de idade, matriculadas em um pré II, em uma escola pública municipal de Educação Infantil, no interior do estado de São Paulo (Brasil). Os resultados apontam que as crianças são ótimos informantes nas pesquisas, capazes de paticipação ativa e que há urgência na ampliação de pesquisas, principalmente da área da Educação, que considerem as vozes infantis. As crianças anseiam por mais espaços e tempo para as brincadeiras, desafios, que lhes permitam mais movimento e autonomia. Também têm desejos em relação ao contato com a natureza e sinalizam para a necessidade de interação entre os pares, com seus familliares e a professora de referência. O brincar, garantido por lei no Brasil, e o estímulo a autonomia, presente em diversos documentos da infância, permanecem mais no papel do que no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças. Espaço escolar. Educação Infantil.

Introdução

O tema central da nossa investigação é a pesquisa com crianças, no espaço educacional, mais especificamente, o espaço escolar das crianças pequenas, matriculadas na educação infantil, pré-escolar, entre quatro e cinco anos de idade.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), crianças são os

brasileiros de até doze anos de idade incompletos, dotados de todos os direitos necessários a vida humana, como saúde, educação, segurança, moradia, entre outros.

Em 2016, a Lei 13.257 dispõe sobre as políticas públicas da primeira infância, alterando, não apenas o ECA, mas as leis trabalhistas e o Código Penal do país, no que se refere às crianças pequenas. Nesse documento, consideram-se, na primeira infância, crianças de até seis anos de idade completos. No quarto artigo, fica clara a concepção de criança e direitos que se pretende garantir:

> I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
> [...]
> III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
> IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
> [...]
> Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (Brasil, 2016, s.p.)

Essa lei garante não apenas os diretos de provisão e proteção, como os direitos de participação das crianças em decisões que lhes dizem respeito. Porém, na prática, ainda temos muito o que avançar.

Baseados em autores da Sociologia da Infância, como Sarmento (2007), Corsaro (2011) e Borba (2007), concebemos a criança como ser ativo, produtor de cultura, ser dotado de direitos e capaz de participar de decisões sobre o espaço em que convive. A criança foi, por muito tempo, considerada uma página em branco, uma tábula rasa. Atualmente, sabemos que essa concepção constitui um equívoco, porque as crianças são capazes de produzir conhecimento e cultura e dar suas opiniões, de maneira coerente.

Conforme Borba (2007, p. 38), os estudos sobre as culturas da infância "[v]êm sustentando a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo".

Partilhamos com Sarmento (2007) da definição de infância; nós a consideramos uma categoria geracional, com características específicas, diferenciada dos grupos dos adultos, idosos e adolescentes, que está inserida em um tempo e espaço e é bombardeada pela cultura da sociedade existente na sua realidade, porém, não é passiva, um simples recipiente acumulador: as crianças alteram e interferem nos modos de vida da sociedade, constantemente.

Se são tão ativas, alguns poderiam então nos perguntar: por que criar leis que garantam seus direitos, sua proteção e subsistência? Sarmento (2004) salienta que a infância é o grupo mais atingido nas situações de risco; assim, nas guerras, na fome, nas epidemias, são as primeiras que sofrem e, ainda assim, criam meios de transpor sua dor. O autor ressalta: "[a]s crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível" (Sarmento, 2004, p.2).

1. Pesquisa com crianças: limites, dificuldades, problemas éticos

Para Delgado e Muller (2005), a pesquisa com crianças não avança, enquanto não houver um rompimento com a visão da criança como ser inacabado e em formação, à medida que o adulto também é um ser em constante formação e alteração.

Nesse sentido, consideramos as crianças como seres competentes para a pesquisa. Defendemos que o direito de participação, preconizado pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989 e pela lei 13.257/2016, precisa ser garantido na prática.

As crianças são capazes de indicar suas vontades, necessidades e expectativas. Para tanto, é necessário que haja adaptações nos instrumentos de recolha de dados, em função das características infantis. Martins Filho e Barbosa (2010) asseveram:

> Destacamos a importância de construirmos mecanismos e estratégias metodológicas que nos aproximem das crianças pequenas, elaborando recursos férteis e procedimentos de interlocução entre as duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história. (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 12)

Além da adaptação das técnicas de recolha de dados, ao pesquisar com crianças, faz-se necessário ter ética. No Brasil, não há um código de ética definido para investigação com crianças. Porém, alguns autores, como Kramer (2002) e Alderson (2005), apontam a importância de ter o consentimento da criança, estabelecer uma relação horizontal, resguardar sua privacidade, entre outros aspectos.

Portanto, na intenção de compreender quais as expectativas e desejos das crianças em relação ao espaço educacional, utilizamos a metodologia de pesquisa com crianças, respeitando-as como sujeitos competentes da investigação e adaptando os instrumentos de recolha de dados, para melhor compreendê-las.

2. O espaço educacional: significado e relevância

Espaço educacional, neste trabalho, corresponde ao espaço escolar interno, externo e a alguma outra área em torno da escola, que os profissionais da educação utilizem no horário de permanência com objetivo pedagógico, por exemplo, uma praça ou um salão.

O espaço educacional é permeado por aspectos que revelam a concepção pedagógica dos que o organizam, ou seja, os profissinais que ali trabalham e interferem no cotidiano de todos os sujeitos que o frequentam, principalmente, as crianças.

Estudamos autores das áreas de Educação, Arquitetura e Urbanismo, Geografia e Psicologia Ambiental, a fim de compreender em que medida a organização do espaço beneficia a criança e qual sua participação nessa organização. A partir desses estudos, constatamos que as crianças podem ser beneficiadas ou prejudicadas pela organização do espaço educacional, sobretudo da sala de referência, que ainda é o local no qual as crianças brasileiras passam a maior parte do tempo.

Forneiro (1998) define o espaço como um elemento curricular, uma vez que interfere no desenvolvimento das crianças e tem componentes que carregam em si o potencial para a aprendizagem.

Nesse sentido, Frago e Escolano (1998, p. 27) asseveram: “Os espaços

educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo que impõem suas leis como organizações disciplinares."

A maneira como os materiais estam organizados, por exemplo, podem facilitar ou dificultar a autonomia infantil para se ter acesso a eles. Quando observamos, numa sala, os materiais no alto de um armário, percebemos uma postura autoritária, de conservação dos mesmos e da ordem, em que o adulto decide o momento de usá-los e disponibilizá-los. Essa ação não beneficia a autonomia, a escolha, a noção de tempo, o cuidado com os materiais, ou seja, o desenvolvimento da criança.

Os mobiliários também são significativos, nesse processo de desenvolvimento. Estudos da psicologia ambiental mostram que a maneira como se organiza o arranjo espacial da sala interfere na interação entre os pares e na dependência do adulto. Campos-de-Carvalho (2011) afirma que o arranjo espacial visualmente aberto beneficia as interações:

> Neste tipo de arranjo, as crianças ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, nas quais cabem com conforto cerca de seis crianças, ocorrendo frequentes interações positivas entre elas; suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais respostas deste em comparação com os outros dois tipos de arranjo espaciais. (Campos-de-Carvalho, 2011, p.73).

Outros aspectos, como a decoração, também interferem no desenvolvimento da sensibilidade estética da criança. As atividades e brincadeiras podem ser estimuladas ou tolhidas, de acordo com a infraestrutura e a organização escolar. Por exemplo, instituições que têm o espaço externo restrito condicionam as atividades de movimento à sala de referência, impedindo algumas brincadeiras.

Buscamos, na pesquisa realizada no período de 2013 a 2015, compreender quais as expectativas e desejos das crianças em relação ao espaço educacional, na certeza de que seriam ótimas informantes e que indicariam modos de melhorar a organização do espaço e, consequentemente, a qualidade da educação que lhes é oferecida.

3. Metodologia da investigação

Nossa investigação se enquadra nas características da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Neste texto, apresentamos um recorte, explicitando o que as crianças gostariam que houvesse na escola e a idealização da sala de referência.

Os sujeitos dessa pesquisa foram dezoito crianças com cinco e seis anos de idade, matriculadas numa turma de Pré-Escola II, em uma escola pública municipal na cidade de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo (Brasil), instituição que atende exclusivamente ao nível de Educação Infantil.

Todos foram devidamente autorizados pelos pais ou responsáveis e, igualmente, desejaram participar da pesquisa. Seus nomes foram resguardados e substituídos por nomes escolhidos pelas crianças, sendo alguns nomes de personagens e outros nomes comuns.

Os instrumentos aplicados para recolha de dados foram a observação, o poema de desejos (*wish poem*) e a seleção visual. A observação foi feita *in loco*, no período de aproximadamente dois meses, com registro escrito do cotidiano das crianças e com registro fotográfico do espaço escolar.

O poema de desejos ou *wish poem* é um instrumento da área de Arquitetura e Urbanismo. Segundo Rheingantz et al. (2009), esse instrumento tem com o objetivo principal captar os desejos dos usuários em relação a um determinado ambiente. Enquanto ilustravam, anotamos as expressões verbais das crianças. Conforme Gobbi (2012), a oralidade possibilita que o pesquisador seja mais fiel à intenção ilustrativa da criança. A autora afirma que "[o] desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados." (Gobbi, 2005, p. 71).

A seleção visual é um instrumento criado pela área arquitetônica, para investigar a percepção do ambiente construído, a fim de compreender os desejos, as necessidades e as familiaridades em relação ao espaço. Esse instrumento se materializa a partir da escolha de imagens, previamente selecionadas pelo pesquisador, na busca de compreender como o sujeito compreende o ambiente, quais aspectos destaca.

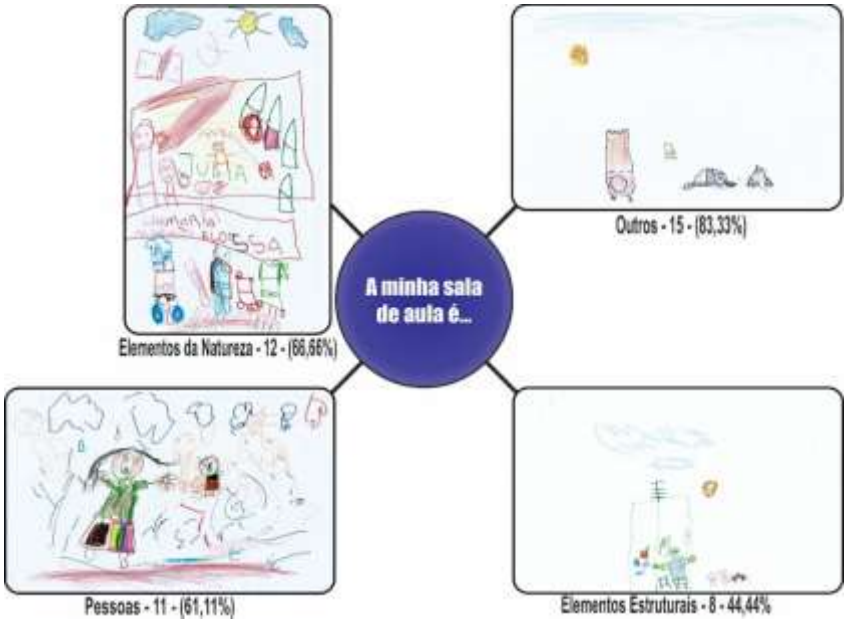
Todos os dados foram analisados à luz da teoria estudada, concebendo a criança como ser ativo e capaz de produzir informações coerentes, no tocante à organização do espaço educacional.

4. Apresentação e análise dos dados

Durante o período de observação, notamos que a sala de aula era o espaço no qual as crianças passavam a maior parte do tempo que ficavam na instituição. Solicitamos que desenhassem, completando a sentença "A minha sala de aula é ...", na busca de compreender como as crianças concebiam esse espaço.

Os dezoito desenhos recolhidos foram analisados, com base nas representações e nas anotações da oralidade. Definimos quatro categorias: elementos estruturais, pessoas, elementos da natureza e outros. Esclarecemos que, em algumas ilustrações, compareceu mais de uma categoria, sendo todas contabilizadas. A figura abaixo sintetiza as categorias encontradas.

Figura 1. A minha sala de aula



Fonte: Evangelista, A.S. (2016).

Nos desenhos, os elementos estruturais apareceram em menor quantidade. Entre os elementos estruturais, as crianças ilustraram: o prédio (22,22%), a porta (16,66%), o chão (11,11%) e o tijolo (5,55%). O prédio da escola destacou-se, sendo ilustrado por quatro crianças; em dois casos, assemelhou-se ao desenho tradicional de casa com telhado de duas águas, tradicional no Brasil.

Podemos inferir que, nesse espaço, a infraestrutura não chamou a atenção das crianças, pois foram poucos os elementos que se ressaltaram, que elas notaram e aos quais deram maior importância.

A categoria pessoa, alusiva à representação da figura humana, nas ilustrações, foi a segunda que menos compareceu, com 11 (61,11%). Podemos observar quatro subcategorias: professora, amigos, indeterminados e eu.

Tabela 1. Pessoas da sala de aula

Pessoas	11	61,11%
Professora	7	38,88%
Indeterminados	6	33,33%
Amigos	3	16,66%
Eu	2	11,11%

Fonte: Evangelista, A.S. (2016).

Como mencionado anteriormente, este é apenas um recorte de nossa Dissertação. Na ocasião, realizamos três comparações com outros desenhos, para ampliar o sentido da investigação. Em nenhum outro ambiente, a professora destacou-se tanto, ou seja, as crianças concebem a professora como figura central na sala de aula, fator o qual denota um certo tradicionalismo nas aulas, em que o professor é o centro do processo do ensino-aprendizagem – e não a criança. Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009, s.p.) determinam:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Outro aspecto é que, em diversos desenhos, solicitados no decorrer da pesquisa, a figura de familiares compareceu, mas não especificamente na sala de aula. Embora os familiares tivessem a permissão de entrar até a porta da sala, a fim de levar e buscar a criança, estabelecendo contato com o professor e com a instituição, muitos não o faziam e um número significativo de crianças iam de van escolar. Este é um fator que pode ter contribuido para a ausência dos familiares nos desenhos. Entretanto, a nossa hipótese é de que os familiares não são importantes no interior da sala de aula, por isso, estão totalmente ausentes.

Ademais, há uma diminuição significativa do número de desenhos em que o eu e os amigos apareceram, observando-se um aumento de pessoas indeterminadas, ou seja, denominadas “meninos”, “meninas”, “pessoas”. Nossa hipotese é de que as crianças percebem a menor liberdade que têm, nesse espaço, vendo-o como um espaço de cumprir o que a professora determina e não como um espaço em que possam fazer amizade ou se autoafirmar.

Ainda que a sala seja um ambiente fechado, as crianças demonstraram a relevância dos aspectos naturais, nos desenhos. Os aspectos naturais compareceram em 12 (66,66%) desenhos, sendo que os classificamos a partir da seguintes subcategorias:

Tabela 2. Elementos da natureza relativos à sala de aula

ELEMENTOS DA NATUREZA	12	66,66%
Sol	7	38,88%
Nuvem	6	33,33%
Flor	3	16,66%
Formiga	2	11,11%
Grama	1	5,55%
Mar	1	5,55%
Joaninha	1	5,55%
Chuva	1	5,55%
Bicho	1	5,55%
Árvore	1	5,55%

Fonte: Evangelista, A.S. (2016).

Os elementos que compõem o céu podiam ser observados do interior da sala de aula. Além disso, nessa fase, as crianças consideram importante, em um desenho, determinar o chão e o teto.

A presença de animais nos mostram que as crianças compreendem que os únicos animais que adentram esse espaço são os insetos – não que concordemos com esse fator, mas, durante as observações, pudemos constatá-lo. As plantas e vegetais estão presentes no exterior da escola, todavia, não no interior da sala, nem mesmo como elemento decorativo.

Em consonância com as ilustrações infantis, defendemos a presença de elementos naturais no interior das escolas, principalmente animais e vegetais. Enfatiza Carvalho:

> É importante que as crianças também tenham seus sentidos estimulados. Para isso, podemos desenvolver atividades em espaços externos. Nos espaços internos, podemos colocar vasos com plantas e flores, janelas que permitam iluminação natural, entrada de sol, visão do céu, de árvores e passarinhos. (Carvalho, 1998, p. 150).

Por fim, a categoria “outros” foi identificada em um maior número de ilustrações, sendo registrada em 15 (83,33%) desenhos. Correspondem a trinta e nove itens, subcategorizados em cinco: brinquedos, elementos de uso individual, mobiliários, recurso visual, materiais didáticos, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3. Outros elementos que se destacam na sala de aula

OUTROS	ITENS	%	DESENHOS	%
Brinquedos	13	33,33%	9	50%
Individuais	11	28,20%	9	50%
Mobiliários	7	17,94%	5	27,77%
Recurso visual	4	10,25%	3	16,66%
Materiais didáticos	4	10,25%	4	22,22%

Fonte: Evangelista, A.S. (2016).

Como podemos verificar, os brinquedos destacam-se entre os objetos da sala de aula. Inferimos que o desejo de brincar é intenso, nesse espaço. Na verdade, o brincar é um dos eixos que norteiam a prática pedagógica da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 2010) e, embora esse documento seja de caráter mandatório, nem sempre as orientações são seguidas, na prática.

Nas observações, pudemos constatar que a rotina da turma era dividida em três tipos de momentos: os de atendimento às necessidades físicas, como comer, ir ao banheiro e dormir; os de atividade pedagógica, os quais geralmente eram atividades com o uso de caderno, papel, estojo, cola, tesoura e o diálogo; e, por fim, os momentos de brincadeiras, geralmente livres. Vale ressaltar que foram poucos os momentos de brincadeiras orientadas, no período de dois meses de observação.

Três elementos foram agrupados como de uso individual: mochilas, sapato e copo. As mochilas foram as mais representadas nos desenhos. Acreditamos que isso ocorra por ser um dos únicos elementos de uso individual.

Podemos inferir a necessidade das crianças de se autoafirmarem como indivíduos, nesse ambiente coletivo. Forneiro (1998) defende que existam espaços e atividades de uso individual para as crianças, para que, nos momentos em que elas desejem ficar a sós, sejam respeitadas. Agostinho (2004) nota, de maneira análoga, em sua pesquisa, que as crianças anseiam por espaços íntimos, os quais ela denomina “um lugar pra mim”.

Em relação aos mobiliários, as crianças desenharam armários, mesas e cadeiras. O armário embutido destacou-se, porque era visualmente relevante, devido à sua extensão. Porém, acreditamos que o que o torna memorável são os elementos que guardava, como materiais didáticos e brinquedos.

Os recursos visuais representados nos desenhos foram a lousa e a televisão. Por fim, os materiais didáticos foram: tapete, almofadas, cadernos, caixas.

As imagens abaixo foram selecionadas pelo arranjo espacial das salas como critério principal e foram disponibilizadas às crianças, impressas em tamanho 10x15. As crianças selecionaram três imagens e apontaram aspectos de que gostavam e não gostavam, nas imagens.

Quadro1. Imagens da seleção visual

CARTEIRAS INDIVIDUAIS OU MODELO DE TERRITÓRIOS PESSOAIS	
Figura 1. Carteiras individuais enfileiradas Fonte: Colégio Cene (2012) Número de crianças que escolheram: 3	Figura 2. Carteiras individuas em arco Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011) Número de crianças que escolheram: 11
ARRANJO VISUALMENTE ABERTO	
Figura 3. Arranjo visualmente aberto com tapete central Fonte: Ser mãe é tudo (2015) Número de crianças que escolheram: 9	Figura 4. Arranjo visualmente aberto Fonte: Baú de atividades (2015) Número de crianças que escolheram: 2
ARRANJO ABERTO	
Figura 5. Arranjo aberto com tapete frontal Fonte: Elaborada pela autora (2015) Número de crianças que escolheram: 5	Figura 6. Arranjo aberto com tapete central Fonte: A saber (2011) Número de crianças que escolheram: 10
CARTEIRAS ORGANIZADAS EM GRUPOS OU MODELO MISTO	
Figura 7. Grupos retangulares Fonte: Oliveira (2008) Número de crianças que escolheram: 9	Figura 8. Grupos hexagonais Fonte: *DesignShare* (1998-2014) Número de crianças que escolheram: 5

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora as imagens tenham sido escolhidas pelo arranjo espacial, as crianças demonstraram que esse aspecto não é notado por elas. A partir dos elementos positivos e negativos apontados, podemos inferir que as crianças gostam de janelas que possam visualizar o exterior da sala, aspecto esse defendido no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006).

As cores e as formas diferenciadas foram sublinhadas pelas crianças em objetos, mobiliários e infraestrutura. A carteira em paralelogramo colorida foi a mais cobiçada pelos pequenos. O chão com quadradinhos coloridos também se destacou como elemento de preferência das crianças. É digno de menção que algumas questionaram a condição de conservação dos mobiliários e brinquedos – os "velhos" são desprezados. Em relação aos armários, preferiram aqueles que representam acesso aos brinquedos e aos materiais. Escolheram igualmente as imagens, a partir da disponibilidade de brinquedos, optando principalmente pela variedade maior de materiais e brinquedos. Vale ressaltar que as crianças apresentaram dificuldades para apontar elementos de que não gostam.

5. Considerações finais

Neste texto, buscamos compreender como as crianças concebem o espaço educacional, mais especificamente a sala de referência, e como idealizam esse local. Concluímos que as crianças consideram a sala de referência como um espaço governado por um adulto, com pouca liberdade. Anseiam pela brincadeira e pelo contato com a natureza. Em relação à idealização da sala de referência, o fato de as crianças não indicarem um arranjo espacial favorito pode se dar pela sua experiência limitada com esses arranjos. Os outros aspectos apontados por elas aproximam-se do que orientam os documentos legais nacionais sobre o assunto.

Assim, concluímos que as crianças são ótimas informantes, têm a capacidade de participar de pesquisas e de potencializar os resultados das investigações, principalmente no que concerne à área da Educação e à prática pedagógica.

Referências

A Saber (2011). Recuperado de http://www.asaber.com.br/

Agostinho, K. A. (2003). *O Espaço da Creche*: *que lugar é este?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia. *Educ. Soc.*, 91(26), 419-442.

Baú de Atividades (2015). Recuperado de http://www.baudeatividades.com/

Borba, A. M. (2007). As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momentos: diálogos em educação.* Rio Grande, 18 (1), 35-50.

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei Federal n. 8069 promulgada em 13 de julho de 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 01 abr. 2008.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil:* Encarte 1. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. *Revisão*

*das Diretrizes Curricular Nacional para Educação Infantil***.** Brasília: MEC/CNE/CEB.

Brasil. (2016). *Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

Campos, M. M. (2008). Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: Cruz, S.H.V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.

Carvalho, M.C. (1998). O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: Rossetti-Ferreira, M.C. et.al. (org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. (pp.149-151). São Paulo: Cortez.

Campos-de-Carvalho, M.I. (2011). Arranjo Espacial. In: Cavalcante, S.; Elali, G.A. (orgs.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. (pp. 70-82). Petrópolis: Vozes.

Colégio Cene (2012). Recuperado de http://www.colegiocene.com.br/. Acesso em: 29 abr. 2015.

Colégio Discere Laboratum (2011). Recuperado de http://www.discerelaboratum.com.br . Acesso em: 29 abr. 2015.

Corsaro, W. (2009). Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: Müller, F.; Carvalho, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. (pp. 31-50). São Paulo: Cortez Editora.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. (2 ed). Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed.

Delgado, A.C.C., & Muller, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.,* 91 (26), 351-361.

Cruz, S.H.V. (Org.).(2008). *A criança fala*: *a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Designshare (2015). Recuperado de www.designshare.com.

Evangelista, A. S. (2014). *O espaço na educação infantil: análise para a qualificação***.** 40f. Presidente Prudente. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) Programa de Pós-Graduação, UNIVEL.

Evangelista, A. S. (2016). *Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In: Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.

Frago, A. V.; *Escolano*, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade*: *a arquitetura como programa*. Rio *de* Janeiro: DP&A.

Gobbi, M. (2005). Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Faria, A. L. G., & Demartini, Z. D. P., & Prado, P. D. (orgs). (2ed.). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. (pp. 69 – 92). Campinas: Autores Associados.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41-59.

Lee, N. (2010). Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MULLER, F. (org.) *Infância em Perspectiva: politicas, pesquisas e instituições* (pp. 42-64). São Paulo: Cortez.

Martins Filho, A.J., & Barbosa, M.C.S. (2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18 (2), 08-28.

Muller, F. (Org.). (2010). *Infância em perspectiva: politicas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez.

Muller, F.; Carvalho, A.M.A.(2009). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: *diálogos com Willian Corsaro.* São Paulo: Cortez.

Oliveira, C. (2008). *A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá.* 122f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí.

Rheingantz, P. A. et. al. (2009). *Observando a qualidade do lugar*: *procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura.

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, V. M. R.,&Sarmento, M. J. *Infância (in)visível.*(pp.25-49). Araraquara: Junqueira & Marin.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, M.J.; Cerisara, A.B. (Org.). *Crianças e Miúdos*: *perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Ser Mãe é Tudo. (2015). Recuperado de http://www.sermaeetudo.com.br/

MERITOCRACIA, EXCELÊNCIA E SELETIVIDADE ESCOLAR

Ilusões e paradoxos da cultura meritocrática: notas reflexivas

Leonor L. Torres
CIEd, Instituto de Educação da Universidade do Minho
leonort@ie.uminho.pt

Embalada pelas recentes mutações operadas aos níveis macro-económico e educativo, a escola pública portuguesa tem vindo progressivamente a incorporar um ideário meritocrático focado na produção de resultados e na celebração da excelência como ritual de distinção. Embora a instituição Escola não se tenha desvinculado da sua matriz democratizadora, denota-se uma certa subordinação dos processos de escolarização às lógicas de promoção do desempenho académico. Esta comunicação visa debater criticamente os sentidos da agenda meritocrática na esfera educativa e sua relação com o mundo do trabalho, propondo uma abordagem crítica das conceções de excelência valorizadas no universo escolar e no mundo do trabalho. Do ponto de vista metodológico, recorre-se a dados de natureza quantitativa (método extensivo, focado na análise dos rituais de distinção implementados na escola pública) e qualitativa (método intensivo, baseado em quatro estudos de caso) recolhidos no âmbito de um projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 - *Entre Mais e Melhor escola: a excelência académica na escola pública portuguesa.* Os resultados revelam que a excelência se tornou num importante referencial na vida das instituições contemporâneas, sendo possível sinalizar os seus efeitos nos modos de regulação da educação e do trabalho. Por outro lado, constata-se que o modelo de excelência induzido pela cultura escolar assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho.

Palavras-chave: Excelência escolar; meritocracia; educação e trabalho

1. Introdução

A escola pública portuguesa tem vindo progressivamente a incorporar um ideário meritocrático focado na produção de resultados e na celebração da excelência como ritual de distinção. Embora a instituição Escola não se tenha desvinculado da sua matriz democratizadora, no plano organizacional transparece um investimento crescente nos resultados académicos, sustentado em estratégias de promoção da performatividade individual. Paralelamente, no mundo do trabalho assiste-se a um movimento inverso, permeado por discursos valorizadores de uma formação integral, com forte pendor nos conhecimentos transversais como marca distintiva dos novos perfis profissionais. Como compreender estas dinâmicas de sentido aparentemente contraditório?

Em jeito de ensaio reflexivo, este texto procura debater os sentidos da agenda meritocrática na esfera educativa e na sua relação com o mundo do trabalho[1], mobilizando para o efeito um acervo de dados empíricos recolhidos no âmbito do projeto PTDC/IVC-

[1] Este texto reproduz a intervenção realizada III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação - *Infância(s) e Juventude(s) na Sociedade e Educação Contemporâneas*, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 8, 9 e 10 fevereiro 2018. Uma versão mais aprofundada deste tópico pode ser consultada em Torres (2019).

PEC/4942/2012 - *Entre Mais e Melhor escola: a excelência académica na escola pública portuguesa*. Os resultados finais do projeto evidenciaram a centralidade da agenda da excelência na vida das instituições contemporâneas, com efeitos visíveis nos modos de regulação da educação e do trabalho. Por outro lado, vários indicadores revelam que o modelo de excelência induzido pela cultura escolar assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho. Interessa, portanto, questionar se a expansão de uma cultura performativa baseada num único princípio de mérito, que assume configurações distintas na educação (não superior e superior) e no trabalho, pode arrastar (novos) fenómenos de desigualdade e de exclusão social.

2. A narrativa da excelência no ensino secundário

No âmbito do projeto de investigação acima mencionado pretendia-se captar, entre outras dimensões, o perfil dos alunos que durante o ensino secundário foram distinguidos, em cerimónia pública, com classificações iguais ou superiores a 18 valores. Os dados recolhidos no âmbito de quatro estudos de caso em escolas secundárias públicas apontam para um perfil de excelência ancorado fundamentalmente nas dimensões cognitivas evidenciadas nos elevados desempenhos dos alunos nas avaliações internas. A incorporação de uma agenda política e pedagógica de natureza performativa (com diferentes intensidades e variações nas quatro organizações estudadas) parece ter contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de escola centrada nas dimensões instrutivas e seletivas. Por exemplo, a implementação de rituais de distinção dos melhores alunos configura um influente mecanismo de socialização para a performatividade, com efeitos empiricamente observáveis ao nível da promoção de um clima pedagógico e de uma cultura de escola focada nos resultados (cf. Torres & Quaresma, 2017; Quaresma & Torres, 2017). Sendo, na atualidade, uma prática generalizada ao universo dos estabelecimentos de ensino secundário, a instituição dos quadros de excelência e valor constitui um poderoso instrumento de gestão pedagógica e de *marketing accountability* (cf. Torres, Palhares & Afonso, 2019), que condiciona os modelos de ensino-aprendizagem, as práticas de avaliação e os hábitos de estudo.

Os resultados obtidos através de um inquérito por questionário administrado a alunos com diferentes níveis de desempenho (1022 alunos: 200 excelentes e 822 não excelentes) revelaram um ideário de excelência alicerçado em dimensões socioculturais, políticas, organizacionais e pedagógicas. Em primeiro lugar, os alunos academicamente mais bem-sucedidos (com médias internas iguais ou superiores a 18 valores) provêm de famílias bem posicionadas profissionalmente e com elevadas qualificações escolares, o que se repercute numa taxa reduzida de apoios da ação social (cf. quadro 1). Esta correlação entre o capital cultural e os resultados académicos apresenta valores ainda mais significativos quando associados ao indicador socioprofissional e escolaridade das mães, reforçando as tendências apontadas em vários estudos sobre o papel das mães no condicionamento do percurso escolar dos filhos, num contexto marcado pela progressiva "pedagogização" do quotidiano familiar (Vieira, 2011; Garcia, 2019; Lahire, 2019) e pelo desenvolvimento de novos laços de filiação (Vieira, 2015).

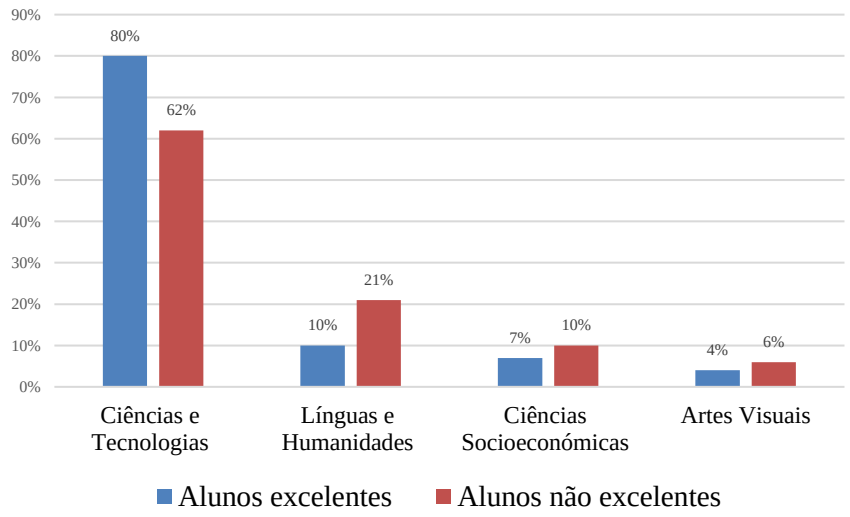
Quadro 1. Perfil social dos alunos inquiridos (características modais)

	Alunos excelentes	Alunos não excelentes
Género	Masculino (44%); Feminino (56%)	Masculino (42%); Feminino (58%)
Indicador socioprofissional dos pais	Profissionais técnicos e enquadramento: mãe (54%), pai (40%)	Empregados executantes: mãe (31%); Operários: pai (29%)
Escolaridade dos pais	Licenciatura: mãe (43%), pai (33%)	Ensino secundário: mãe e pai (28%)
Apoio da Ação social escolar	18%	30%

Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (ano 2013/2014)

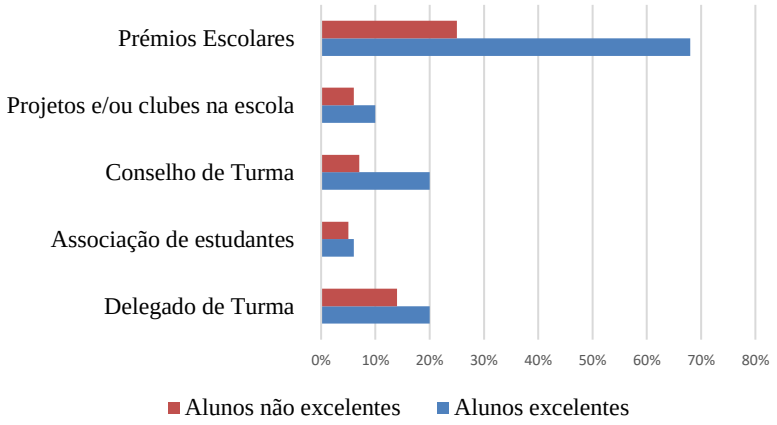
Em segundo lugar, os melhores resultados são obtidos por alunos matriculados na área de Ciências e Tecnologias (80%), com perspetivas de ingressar no ensino superior em cursos socialmente prestigiados, designadamente Medicina, Engenharia Mecânica, Economia e Direito (cf. gráfico 1). Todavia, a formação desta elite académica parece restringir-se ao espaço letivo (sala de aula), ocorrendo à margem dos demais espaços escolares de educação não formal e informal da escola: por exemplo, a integração na Associação de Estudantes e em projetos e/ou clubes é diminuta (6% e 10%, respetivamente), bem como a participação nos órgãos da escola (Conselho Geral e Conselho de Turma). De realçar que os alunos excelentes tendem a ser mais ativos como delegados de turma (o que pressupõe ter assento nos Conselhos de Turma), podendo tal facto estar associado ao seu *status* académico advindo das excelentes classificações e dos prémios escolares auferidos (68%) (cf. gráfico 2).

Gráfico 1. Área científica dos alunos inquiridos



Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (ano 2013/2014)

Gráfico 2. Envolvimento dos alunos na vida da escola



Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (ano 2013/2014)

Em terceiro lugar, no plano pedagógico, os elevados desempenhos aparecem fortemente associados à intensidade e método de estudo. O número de horas dedicado ao estudo – sozinhos ou acompanhados pelo professor-explicador (fora da escola) – constitui um fator diferenciador com efeitos claros na obtenção de elevadas classificações. O desenvolvimento de uma ética individual de trabalho, assente no esforço diário, na memorização e no treino intensivo de exercícios, parece caracterizar o ofício do aluno. Por outro lado, ao nível do comportamento em sala de aula, constata-se a assunção de um papel mais interventivo, participativo e competitivo, ao contrário da postura dos alunos não distinguidos, tendencialmente mais executores das tarefas propostas pelos professores (cf. quadro 2). Se, na condição de aluno, emerge um perfil performativo, cimentado em investimentos solitários e focados no estudo, na condição de estudante, ressalta um perfil alienado da participação e vivência na organização. Resta, portanto, saber qual o perfil deste estudante enquanto jovem e quais os espaços de participação fora da escola.

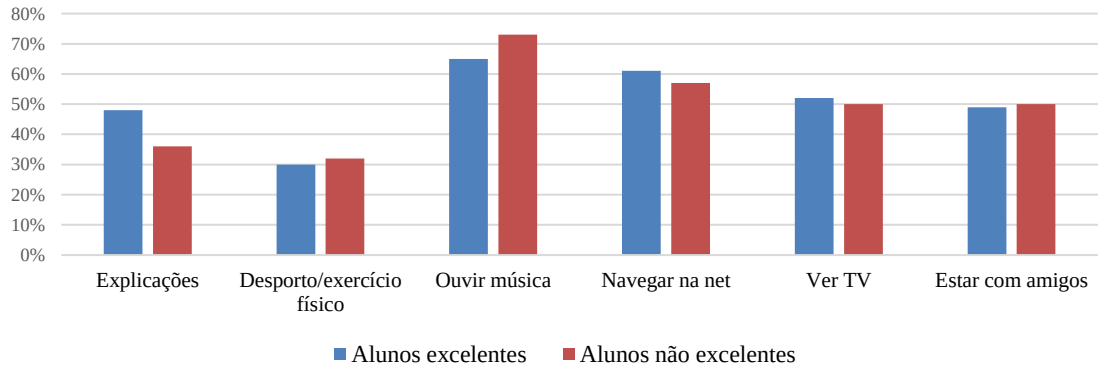
Quadro 2 - Perfil escolar dos alunos inquiridos (características modais)

	Alunos excelentes	**Alunos não excelentes**
Regularidade do estudo	Diariamente (50%) 2-3 vezes/semana (29%) Vésperas dos testes (12%)	2-3 vezes por semana (35%) Diariamente (27%) Vésperas dos testes (19%)
Tempo de estudo	5h-10h/semana (26%) 10h-15h/semana (25%) Mais 15h/semana (25%)	Até 5h/semana (44%) 5h-10h/semana (33%) 10h-15h/semana (15%)
Método de estudo	Estuda pelos manuais e esclarece as dúvidas com o professor (73%)	Estuda pelos manuais e esclarece as dúvidas com o professor (53%)
Perfil de aluno	*Aluno interventor* na sala de aula	*Aluno executor* na sala de aula

Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (ano 2013/2014)

O que verdadeiramente parece unir estes estudantes é justamente a sua condição de jovem, refletida nas mesmas preferências de lazer e tempos livres e no gosto pelo desporto e exercício físico. Esta convergência de preferências, emblemática do estilo e culturas juvenil, contrasta claramente com os distintos ofícios de aluno/estudante e seus investimentos no percurso escolar. Contudo, a frequência de atividades fora da escola por parte dos alunos mais bem-sucedidos apresenta algumas especificidades que se conectam com a agenda performativa: a frequência de explicações (48%) e de escolas/institutos de línguas (20,5%) constituem atividades de reforço do programa escolar (Palhares, 2014a, 2014b, 2017); inversamente, a dedicação a atividades escutistas e religiosas parece não atrair estes alunos, comparativamente com o interesse manifestado pelos colegas com desempenhos mais baixos (cf. gráfico 3).

Gráfico 3. Atividades extraescolares e de lazer dos alunos inquiridos



Fonte: Inquéritos por questionários administrados aos alunos excelentes e não-excelentes de quatro escolas (ano 2013/2014)

O perfil de aluno excelente aqui retratado reforça a tendência para o *emagrecimento* do mandato da escola pública, ao evidenciar empiricamente o peso da componente instrutiva face às componentes não curriculares, sobretudo nas fileiras mais performativas. Este ideal-tipo de excelência, baseado em resultados mensuráveis e provas estandardizadas, não deixa de ser duplamente paradoxal: por um lado, a sua natureza restrita e parcelar contrasta com uma escola de massas, plural e multicultural; ao contrário, estudos diversos mostram que os colégios particulares, social e culturalmente mais homogéneos, privilegiam uma conceção multidimensional de excelência, que articula as dimensões instrutivas, culturais, sociais, artísticas, morais, afetivas e relacionais (Quaresma, 2015, Lopes, 2017). Perante a diversidade, a escola pública impõe critérios de excelência unidimensionais; perante a homogeneidade, a escola privada embandeira princípios multidimensionais de sucesso. Interessa, pois, refletir sobre os efeitos que este programa de socialização institucional (Dubet, 2002) exerce no ofício dos alunos, no seu ideário de excelência e nas suas expectativas face ao futuro.

Os resultados apresentados no quadro 3 evidenciam o quanto a incorporação de uma ética de esforço, de investimento e de dedicação aos estudos se projeta nas expectativas destes jovens. Assim, num primeiro plano, estes estudantes idealizam manter os níveis de excelência no ensino superior (75%) e realizar os sonhos custe o que custar (58%), porventura relacionados com o prolongamento dos estudos para além da licenciatura (56%) e a constituição de família (50,8%). Por sua vez, enveredar por uma

carreira política e exercer uma profissão que não corresponda aos seus interesses pessoais parece afastar-se dos sonhos destes jovens. Ressalta deste imaginário idealizado a ideia de que o futuro (no ensino superior e no mundo do trabalho) depende, em grande medida, de capacidades associadas ao elevado desempenho académico, visto como o passaporte seguro para uma transição sem constrangimentos e barreiras. Porém, como se verá, também esta elite académica parece contrariar esta suposta linearidade no processo de transição académica e social, já há muito empiricamente refutada por Pais (2001). Será que percursos de distinção académica garantem o ingresso imediato nos cursos pretendidos no ensino superior? Até que ponto o ideal de excelência promovido pela cultura escolar favorece o desempenho académico no ensino superior?

Quadro 3 - Projeto de vida pensado para o futuro (%)
Alunos excelentes de 4 escolas secundárias (N=200)

	Gostaria muito	Gostaria	Gostaria pouco	Não gostaria
Manter os meus níveis de excelência escolar no ensino superior	75,0	24,0	0,5	0,5
Constituir família e ter filhos	50,8	42,1	34,7	6,5
Exercer uma profissão fora de Portugal	16,6	42,2	34,7	6.5
Viver sempre neste concelho ou nas proximidades	10,6	43,2	27,1	19,1
Desenvolver uma carreira ligada à investigação científica	25,0	32,0	24,0	19,0
Enveredar por uma carreira política	6,0	13,5	18,0	62,5
Estabelecer-me por conta própria e criar a minha própria empresa	23,1	34,7	29,1	13,1
Exercer uma profissão que permita ganhar muito dinheiro, mesmo que...	2,5	13,1	48,2	36,2
Prolongar os meus estudos para além da licenciatura	56,0	36,5	6,0	1,5
Agarrar-me à primeira oportunidade de emprego, porque o MT está difícil	4,0	29,6	52,8	13,6
Viver com a minha família o mais tempo possível	6,0	32,7	41,2	20,1
Investir noutras aprendizagens para além da carreira profissional	37,5	52,5	9,5	0,5
Realizar os meus sonhos custe o que custar	58,0	34,5	6,5	1,0
Dedicar algum tempo a atividades de natureza voluntária e solidária	37,6	44,7	14,7	3,0
"Gozar" a vida nos limites	33,0	40,3	20,4	6,3

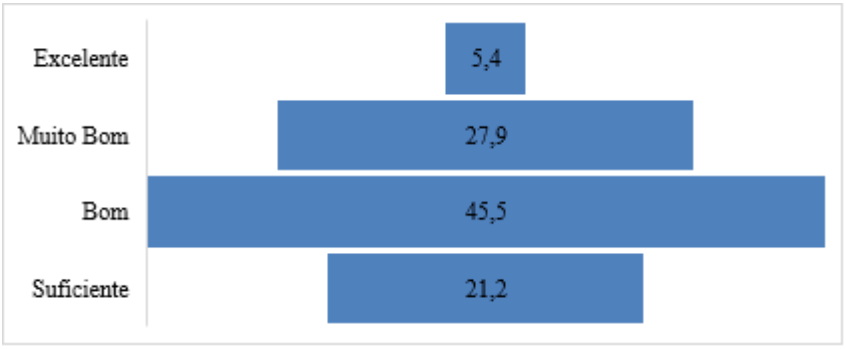
Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos excelentes de quatro escolas secundárias (ano 2013/2014)

3. A transição para o ensino superior

As questões acima colocadas orientaram, na fase final do projeto de investigação, a realização de estudo longitudinal das trajetórias pós-secundárias dos alunos distinguidos ao longo de três anos letivos em três das escolas secundárias estudadas (n=567). O acompanhamento da transição para o ensino superior revelou que 27% destes alunos não

chegaram a ingressar no par estabelecimento/curso desejado como 1ª opção, mesmo após várias tentativas nas diversas fases do concurso nacional de acesso (Borges & Torres, 2017, 2018; Palhares, Torres & Borges, 2018). Ou seja, mesmo os melhores alunos, que foram sucessivamente distinguidos no ensino secundário, manifestaram dificuldades no acesso ao curso superior pretendido. A exemplaridade académica que marcou a escolaridade secundária cedeu lugar a percursos marcados por percalços e descontinuidades na universidade. Quando questionados sobre os níveis de desempenho nos diferentes cursos que frequentam, as respostas confirmam um abaixamento significativo das performances académicas (cf. gráfico 4): 46% afirma não passar do nível "Bom" e apenas 28% do nível "Muito Bom". De realçar que a percentagem de alunos que se avaliou como "Excelente" foi significativamente baixa (5%). Se agruparmos os níveis de avaliação em duas categorias, o resultado é claramente revelador da diminuição do desempenho académico: 67% dos estudantes obteve classificações situadas entre o "suficiente" e o "Bom" e 33% entre o "Muito Bom" e "Excelente".

Gráfico 4. Nível de desempenho dos estudantes no ensino superior (%) (N=401)



Fonte: Inquérito por questionário administrado aos alunos do quadro de excelência de três escolas em 2016/17.

O desenvolvimento de um protótipo de excelência parcelar e restrito às esferas cognitivas e ao mérito individual não pode ser dissociado de uma agenda política mais alargada favorável à expansão da performatividade das organizações. A pressão para a produção de resultados é intensificada por via de várias orientações e dispositivos – modelo de gestão e liderança, processos de avaliação externa e interna, generalização dos exames nacionais, disseminação das novas tecnologias, ... – com efeitos significativos ao nível das dinâmicas pedagógicas. O regresso às pedagogias reprodutoras e transmissivas e a prevalência das aprendizagens formais baseadas na memorização e replicação configuram o quadro de fundo em que o ofício do aluno se desenvolve e, através dele, sedimenta um *ethos* performativo, ou na perspetiva de Lahire, uma *disposição para agir*. A noção de disposição supõe a ideia de "recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas..." (Lahire, 2004, p. 27), que são incorporadas pela socialização, neste caso, desenvolvida em contexto escolar, mas fortemente reforçada no contexto familiar, por via do alongamento da jornada de trabalho das crianças e jovens.

4. Conceções de excelência na escola e no trabalho

A expansão da ideologia meritocrática ou, na aceção de Afonso (2013, 2017), do mandato neomeritocrático radicalizado, efetiva-se em várias frentes, moldando os

percursos escolares e as carreiras profissionais, elas próprias reguladas por instituições de trabalho igualmente focadas em orientações performativas. Ao fazer parte integrante do "*storytelling* hegemónico" (Lopes, 2017, p. 237), o conceito de excelência institui-se como referencial regulador da vida individual, coletiva e organizacional, operando frequentemente de forma silenciosa e contraditória. Porém, a narrativa da excelência tende a metamorfosear-se em função dos espaços e tempos, podendo gerar variações de sentido consoante as especificidades dos contextos. Importa, nesse caso, refletir sobre algumas questões: Até que ponto as conceções de excelência (escolar e laboral) se articulam? De que forma o modelo de socialização escolar baseado na performatividade potencia ou fomenta a excelência do desempenho profissional? Qual o ideal tipo de sujeito-trabalhador preconizado pelo universo escolar e pelo mundo do trabalho?

A vasta literatura produzida no campo da gestão de recursos humanos tem realçado as inúmeras mudanças ocorridas nas culturas de trabalho, seja ao nível dos valores e ideologias, seja no plano das práticas e competências profissionais. Num ensaio publicado em 2006, sugestivamente intitulado *A cultura do novo capitalismo*, Richard Sennett refletia sobre o ideal cultural requerido pelas instituições de trabalho da era global, sublinhando a emergência de uma nova ética de trabalho e de novas crenças no mérito e no talento. Decorrida pouco mais de uma década sobre esta (ante)visão, a análise do autor alcançou uma nova centralidade. Efetivamente, os três pilares do modelo cultural identificado – o *tempo*, o *talento* e a *renúncia* – constituem atualmente os principais desafios a enfrentar pelos trabalhadores da nova economia global. Considerando a relevância destes desafios na reconfiguração do mundo do trabalho, sinalizam-se, de forma breve, alguns tópicos a propósito das variações da narrativa da excelência, na educação e no trabalho.

Num contexto marcado pela instabilidade e fragmentação das organizações de trabalho, o primeiro desafio que se coloca aos trabalhadores relaciona-se com a dimensão *tempo*. A substituição do emprego estável e duradouro por trabalhos e ocupações precárias, incertas e instáveis (Carmo & Matias, 2019) exige capacidades de (auto)gestão do curto prazo e de improviso do curso da vida, que não se coadunam com a lógica do tempo longo da socialização escolar e com a racionalidade estratégica orientada para os resultados. O segundo desafio, o *talento*, prende-se com a capacidade potencial de aprender continuamente, enquanto uma estratégia de adaptação à mudança e à rotatividade permanente das funções. O compromisso com o trabalho, assente na ideia de perfecionismo, rigor e domínio de uma tarefa cede lugar a "uma ideia de meritocracia que celebra mais a capacidade potencial do que os desempenhos do passado" (Sennett, 2006, p. 15). O último desafio, a *renúncia*, remete para a capacidade de desprendimento em relação ao passado e à experiência vivida, incluindo as glórias e as conquistas. Como o próprio autor sublinha, este perfil ideal requerido pelas instituições de trabalho esbarra com resistências culturais, desde logo, advindas dos trabalhadores mais antigos. Mas o que importa aqui destacar, na linha desta reflexão, é o contraste entre referenciais de excelência: de um lado, o perfil de trabalhador ideal valorizado no mundo de trabalho – "um eu orientado para o curto prazo, centrado na capacidade potencial, disposto a abandonar a experiência do passado" (Sennett, 2006, p. 15) – e, de outro lado, o perfil de excelência sedimentado nas instituições escolares – um eu orientado para o longo prazo, centrado em competências específicas e preso à experiência e saberes apreendidos.

O quadro 4 apresenta algumas dimensões associadas aos ideais de excelência referenciáveis aos dois mundos (escola e trabalho), numa tentativa de ilustrar alguns paradoxos daqui emergentes que podem estimular a reflexão. Se na escola, a estratégia adotada para garantir elevados desempenhos se centra no treino intensivo e trabalho

individualizado, com reforço de apoios externos (explicações), ao contrário, no mundo do trabalho, a estratégia prevalecente tende a incidir sobre o trabalho em equipa, habilidades de liderança e relacionamento interpessoal. A estratégia escolar amplia as competências de memorização, reprodução e replicação, consideradas fundamentais à interiorização de uma ética de trabalho assente na persistência, empenho, esforço e concentração. Por sua vez, a estratégia mobilizada em contexto de trabalho desenvolve a capacidade de adaptação a mudanças e a reactualização permanente, com vista à construção de um perfil dinâmico, criativo, flexível e empreendedor. Enquanto na escola o imaginário dos jovens se constrói a partir de atos de celebração de percursos límpidos e lineares que conferem segurança, no mundo do trabalho, o imaginário é quotidianamente ameaçado por sentimentos de incerteza, risco e ruturas sucessivas.

Quadro 4 – Ideal de excelência na escola e no trabalho

	Excelência na Escola	**Excelência no Trabalho**
Foco	Resultados académicos	Resultados no desempenho, produtividade
Avaliação	Testes e exames nacionais	Avaliação de desempenho
Estratégias	Treino intensivo; trabalho individualizado; explicações	Trabalho em equipa, liderança, relacionamento interpessoal, cooperação
Competências	Memorização, reprodução, replicação	Adaptação a mudanças, reciclagem e reactualização permanente
Perfil ideal-típico	Persistência, empenho, esforço, concentração	Dinâmico, empreendedor, flexível, criativo, inovador
Imaginário	Segurança, eleição, celebração, trajetória límpida	Incerteza, risco, polivalência, ruturas sucessivas

Este exercício comparativo não pretende veicular a ideia de ajustamento do mundo escolar às lógicas do mundo do trabalho, já amplamente discutida na literatura sociológica, mas antes aduzir um outro olhar sobre o alcance democratizador da escola no quadro mais vasto da sociedade contemporânea. Ao converter-se num referencial orientador e legitimador do sistema educativo, a narrativa da excelência, nos moldes em que está a desenvolver-se na escola pública, poderá gerar alguns equívocos e ilusões democratizadoras. A hierarquização do valor das distintas competências contribui para a sacralização de uma visão unidimensional da excelência que amplia os efeitos do veredicto escolar, seja ele o da consagração do mérito ou de condenação do fracasso escolar (cf. Collège de France / Bourdieu, 1985). Todavia, o ideal-tipo de sucesso promovido pelo sistema público de ensino parece deixar de fora outras vertentes da educação e da aprendizagem igualmente determinantes da mobilidade social, sobretudo para os alunos provenientes de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos. Nestas circunstâncias, a elite académica construída na escola pública, mesmo que constituída por alunos oriundos de contextos mais desfavorecidos, poderá estar a amputar as possibilidades de uma democratização cultural mais ampla, fundamental ao exercício de uma cidadania plena. Por outras palavras, o processo de democratização escolar não se restringe apenas à universalização do *acesso* (ao conhecimento mais valorizado pela cultura escolar); tão-pouco se reduz à democratização do *sucesso*, sobretudo quando o epicentro das trajetórias bem-sucedidas gravita em torno dos resultados académicos. A chave determinante da democratização da educação reside no potencial transformador do sistema escolar, isto é, na sua capacidade de trabalhar e atenuar as desigualdades sociais, não somente no interior da escola, mas igualmente no processo de integração social. E a

questão que se impõe é justamente a de saber se o foco nos resultados não estará a fragilizar o processo de educação e formação dos alunos oriundos de posições sociais, culturais e económicas mais desfavorecidas que, na verdade, ficarão em desvantagem competitiva na vida social e do trabalho.

5. Notas finais

O ressurgimento da ideologia meritocrática associada ao culto da excelência como valor inquestionável e auto justificativo dos percursos escolares e das carreiras profissionais coloca, hoje, novos desafios ao processo de democratização do sistema público de ensino. Os resultados de pesquisa mostraram que o modelo de excelência induzido pela *cultura escolar*, ainda que diferentemente apropriado pelas escolas, assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho. Alguns exemplos inquietantes foram sublinhados neste capítulo: na escola, a ênfase colocada no individualismo contraria a valorização da cooperação no trabalho; as metodologias reprodutoras chocam com o apelo à criatividade e à reinvenção em contextos marcados pela imprevisibilidade; o enfoque nas competências técnicas e instrumentais rompe com a atual procura de talentos e de capacidades potenciais (Sennett, 2006).

A natureza plural e democrática da escola exige o reconhecimento da pluralidade de pedagogias, de formas de sucesso e de competição, num exercício permanente de busca da justa medida e de resistência à instalação de uma cultura de excesso e de alta intensidade. Em suma, uma reinvenção de novas formas de articulação *melhor-mais escola*, ancorada numa visão democratizadora mais abrangente e transformadora, que permita o desenvolvimento simultâneo da *democratização cognitiva* (acesso ao conhecimento) e da *democratização cultural* (acesso a diversos saberes), rumo a uma efetiva *democratização do sucesso* na escola e na vida social.

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2013). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.). *Xplika internacional. Panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, A. J. (2017). Neomeritocracia e novas desigualdades. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.). *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Borges, G., & Torres, L. L. (2017). A *excelência em transição*: as dinâmicas de acesso ao ensino superior de estudantes distinguidos no ensino secundário. In G. S. Carvalho, & M. L. Dionísio (Orgs.). *II ENJIE – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* (pp. 71-78). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança e Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Borges, G., & Torres, L. L. (2018). O acesso ao ensino superior público de estudantes distinguidos no ensino secundário: (Des)continuidades de percursos. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques, & R. Faria (Orgs.). *A escola:*

dinâmicas e atores. Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal (pp. 202-212). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Carmo, R. M., & Matias, A. R. (2019). *Retratos da precariedade. Quotidianos e aspirações dos trabalhadores jovens*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.

Collège de France / Bourdieu, P. (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir/ Rapport au Président de la République par le Collège de France*. Paris: Collège de France.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.

Garcia, S. (2019). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : PUF.

Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.

Lahire, B. (Dir.) (2019). *Enfances de classe. De línégalité parmis les enfants*. Paris : Éditions du Seuil.

Lopes, J. T. (2017). A produção da "excelência" como storytelling: O caso das escolas da burguesia portuguesa. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 237-252). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Palhares, J. A. (2014a). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Lisboa: Mundos Sociais.

Palhares, J. A. (2014b). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação, II.ª série, 1*, 71-102.

Palhares, J. A. (2017). Os desempenhos académicos no ensino secundário: Entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.). *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 157-180). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Palhares, J. A., Torres, L. L., & Borges, G. (2018). Da distinção à transição: Percursos e percalços de alunos de excelência no ensino superior. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.). *Conhecimento e ação. Transformar contextos e processos educativos* (pp. 7-29). Porto: Universidade Católica do Porto.

Quaresma, M. L. (2015). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Porto: Edições Afrontamento.

Quaresma, M. L., & Torres, L. L. (2017). Performatividade e distinções escolares: Tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social, 224, LII* (3), 560-582.

Sennett, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Torres, L. L. (2019). A narrativa da excelência na escola e no trabalho: Ilusões e paradoxos da cultura meritocrática. In A. J. Afonso, & J. A. Palhares (Orgs.). *Entre a escola e a vida. A condição de jovem para além do ofício de aluno* (pp. 49-72). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torres, L. L., & Quaresma, M. L. (2017). The meritocratic ideal in education systems: The mechanisms of academic distinction in the international context. *Education as Change*, *21*(1), 13-30. https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/490.

Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2019). The distinction of excellent students in the Portuguese state school as a strategy of educational marketing accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *31*(2), 155-175. https://doi.org/10.1007/s11092-019-09298-4.

Vieira, M. M. (2011). Aprendizagens, escola e a pedagogização do quotidiano. In A. N. de Almeida (Coord.), *História de vida privada em Portugal: Os nossos dias* (vol. 4). Lisboa: Círculo de Leitores / Temas e Debates.

Vieira, M. M. (2015). Pais desorientados? A apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza. In M. M. Vieira (Org.). *O futuro em aberto* (pp. 155-174). Lisboa: Mundos Sociais.

Meritocracia escolar e sua(s) influência(s) na condição de jovem centralmente normalizada dos alunos da escola pública portuguesa: uma análise às narrativas e racionalidades oficiais

Henrique Ramalho
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS
hpramalho@esev.ipv.pt

Neste ensaio procura-se analisar os rumos formalmente instituídos da agenda meritocrática do sistema escolar português, tendo como referência específica o ato de ser e desenvolver a *ocupação* de aluno. Tem como principal objetivo compreender o modo como a estrutura legal e normativa do Sistema, tendo em conta a sua orientação para a educação de *juventudes*, arrola as asserções suscitadas pelos domínios da prestação do serviço educativo, da organização e gestão escolar, da estrutura curricular e consequente oferta educativa/formativa, culminando na afirmação abundantemente focalizada nos resultados escolares dos alunos. Importa-nos atender à evolução do interesse do legislador em prescrever a forma de olhar e conceber a juventude com o encargo de ser aluno, em linha com o argumento da *meritocratização* do Sistema ou da *meritocracia normalizada*. Metodologicamente, procedemos a uma análise de conteúdo sistemática da legislação de referência. As nossas conclusões são aduzidas na base da hipótese da consolidação de um sistema educativo que se apresenta com uma forte tendência de *meritocratização* das *juventudes* que o frequentam.

Palavras chave: meritocracia escolar; condição de jovem; *meritocracia normalizada*.

Introdução

Com a evolução das políticas educativas, na senda de uma arquitetura do sistema educativo que se tem vindo a (re)instituir com base nos velhos dogmas dos paradigmas socioculturais industrial, racional e, articuladamente, do paradigma tecnológico da educação (Bertrand & Valois, 1994), confrontamo-nos com uma, de entre outras, possibilidades de análise, compreensão e interpretação do modo como os jovens que frequentam a escola pública portuguesa têm vindo a ser, subtilmente, "institucionalizados" numa arquitetura de escola cada vez mais *meritocratizada* (Duru-Bellat, 2006; Tenret, 2011). Procura-se, assim, analisar os rumos formalmente instituídos da agenda meritocrática do sistema escolar português, privilegiando a intenção de compreender o modo como a estrutura legal e normativa do Sistema, tendo em conta a sua orientação para a educação de *juventudes*, arrola as asserções suscitadas pelos domínios da prestação do serviço educativo, da organização e gestão escolar, da estrutura

curricular e consequente oferta educativa/formativa, culminando na afirmação abundantemente focalizada nos resultados escolares dos alunos.

Congruentemente, volvidas três décadas sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), importa-nos atender à evolução do interesse do legislador em prescrever a forma de olhar e conceber a juventude com o encargo de ser aluno, em linha com o argumento da *meritocratização* do Sistema.

1. A *condição do jovem* que mora no aluno e os processos de institucionalização juvenil na linha da *meritocracia normalizada*

A crença, cada vez mais vigorosa, na meritocracia escolar instituída na linha de uma matriz ideológica que, recorrendo à respetiva planificação política do projeto da escolarização contemporânea, procura legitimar e justificar a arquitetura dos atuais sistemas educacionais, reveste-se de uma conceção da educação, do funcionamento da escola e da ação dos seus atores, com especial destaque para os alunos, amplamente sincronizados com moldes empresariais (cf. Ravitch, 2011; Goldthorpe & Jackson, 2006).

Congruentemente, a naturalização da meritocracia na escola pública tem vindo a ser submetida a um fluxo ideológico progressivamente crescente, simetrizado por uma "nova cultura de performatividade competitiva" (Ball, 2002, p. 8). Assim, a própria noção de mérito surge pouco clarificada nos discursos oficiais, limitando-se a surgir semanticamente

> [...] diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade, etc., e nunca de forma clara e explícita. […], não há, do ponto de vista histórico, quase nenhuma preocupação da sociedade civil com essa questão, tampouco trabalhos e pesquisa sobre o tema (Barbosa, 2003, p. 21).

Neste caso, a *meritocracia normalizada* desenvolve-se com base numa retórica apologética da igualdade de acesso às oportunidades, aceitando, contudo, as desigualdades multiplicadas por processos normativizados, para muitos, originadas pelo estigma do *self made man* (cf. Dubet, n.d.; Contardo, 2008). A propósito, a escola e consequente efeito planificado de escolarização veiculam, eficazmente, essa retórica normalizada:

> Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural (Bourdieu, 1999, p. 58).

Tal argumento ganha maior relevância quando se percebe que esse processo de institucionalização das juventudes no quadro mais vasto da planificação social, o processo de escolarização parece corresponder a um sistema arquitetado, de forma muito relevante, para a determinação das futuras e desiguais posições sociais, culturais e profissionais dos jovens. Algo que pode ser perspetivado nos seguintes termos:

> La diversification des filières et l'existence d'une forte sélection à l'entrée pour certaines d'entre elles conduisent à une recomposition des inégalités, souvent plus qualitatives. Le second argument est la baisse de la valeur marchande du diplôme. […]. À niveau d'études comparable, le sexe, l'origine sociale ou l'origine ethnique vont largement conditionner les chances des jeunes sur le marché du travail. D'où finalement, un maintien des inégalités tant sur l'accès au diplôme que sur l'accès au position sociale sur le marché du travail qui vont largement gripper les rouages du système méritocratique (Duru-Bellat, 2006, p. 2).

A noção que aqui introduzimos de *meritocracia normalizada* é materializada na forma de regulamentos específicos dos quadros de honra, mérito ou excelência (Despacho Normativo n.º 102/1990, de 12 de setembro), contribuindo para um sistema educativo que transforma o mérito na "[…] cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não [sendo] outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante" (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 36).

Acercamo-nos perante a encruzilhada suscitada por Leonor Torres (2013): a escola meritocrática, sedeada no rumo da excelência escolar, circunstancia-se em qual dos seguintes polos? *i)* imposição política; *ii)* opção organizacional; *iii)* efeito cultural?

Não obstante a centralidade dos fatores simbólico-culturais concedida pelo estudo da autora, cremos que a base ideológica emanada do espectro normativo encontra-se mais a montante daquele argumento, sendo legítimo argumentar que o sedimento cultural associado à perspetivação da excelência escolar, com grande probabilidade, não poderá ser alheado daquela base normativa, por definição, profundamente ideológica. A propósito, veja-se, por exemplo, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), que, ao apelar ao escrutínio dos resultados, subentende, na sua arqueologia jurídica, a materialização da *ideologia dos resultados e do sucesso*, rapidamente transformada na subsidiária *ideologia do mérito e da excelência* individuais dos alunos, num claro efeito de emulação coletiva subordinante das juventudes à competição com o *outro* (Palhares, 2014), intermediada pelos princípios neoliberais da avaliação e da *accountability* (Afonso, 2012, 2013).

Apelando ao enquadramento propiciado por aquele estatuto e demais legislação conexa, a configuração normativa da meritocracia escolar surge como "[…] a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas (Duru-Bellat, 2006, p. 1). Congruentemente, a noção de *meritocracia normalizada* encontra a sua principal base de legitimação na *democracia dos méritos*, na senda da qual a escola meritocrática proclama e reclama a sua função de instrumento de mobilidade social (Valle, 2013), cujo pendor se afirma mais produtivista, mais performativo e menos cívico e crítico (Palhares, 2014).

Na senda da *ascensão da meritocracia* (Celarent, 2009), o mérito tem vindo a ser prosseguido na linha filosófico-política e funcionando como instrumento de seleção e segregação social dos jovens, promovendo uma inclusão escolar enviesada, sem atender às diferenças socias e culturais de partida (Goldthorpe & Jackson, 2006). Então, a noção de *meritocracia normalizada* propicia, ainda que implicitamente, a ideia de formar os mais capazes (Valle & Ruschel, 2009) sedimentada pelo efeito da *vocacionalização* dos alunos.

2. Notas metodológicas

Metodologicamente, obedecemos a um procedimento caracteristicamente taxonómico, com recurso a um processo de codificação dos dados brutos inscritos nos documentos selecionados, correspondendo a uma agregação em unidades semânticas de registo ou "unidades de análise" (Almeida & Pinto, 1995, p. 105), pela execução de "recortes de nível semântico" alinhados com o sentido dado à "noção de tema". Configuramos, assim, uma "análise temática" com recurso a "proposições portador[as] de significações isoláveis" ou "palavras plenas" (Bardin, 1995, p. 104-105), ou a "códigos de definição da situação", que passa por descobrir "núcleos de sentido" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221-223) com significado para os objetivos analíticos.

Obedecendo a um processo de inferência não frequencial, procede-se a uma "interpretação controlada" (Bardin, 1995, p. 133), alinhada com um exercício de agrupamento de significações da mensagem (Almeida & Pinto, 1995, p. 134-137), recorrendo a um processo de enumeração de "referências específicas" empiricamente relevantes. Para o efeito, foi utilizada uma escala relativa de três graus de agregação semântica (P_{+}, P_{-} e A) das referências específicas, no sentido de as enquadrar com o horizonte analítico e inferencial das nossas categorias, em que o valor de significação.

3. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

3.1. Categorização, codificação e sistematização dos dados documentais

O critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (Bardin, 2011) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* textual de cada um dos diplomas legais analisados, mediados pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

No cômputo global, o nosso *corpus* textual integrou os seguintes documentos:

Quadro 1. *Corpus* textual

Documento	Designação
D1	Despacho Normativo n.º 102/1990, de 12 de setembro
D2	Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
D3	Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril
D4	Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
D5	Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro
D6	Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho
D7	Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril

Fonte: autor

Em conformidade com a metodologia explanada, operamos com os seguintes elementos de codificação e categorização dos dados documentais:

Quadro 2. Quadro referencial de codificação e categorização dos dados documentais

Categorias temáticas	Unidades de análise	Unidades de Contexto
CT1 - Disposições gerais relativas à meritocracia escolar	UA1 - O mérito como *ethos* cultural do Sistema	
	UA2 - Alusões do Sistema à justiça escolar e social	
	UA3 - Uma arquitetura burocrática do Sistema baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar	
	UA4 - Alusão ao mérito como mecanismo social de competição	
CT2 – Relação da condição de aluno e mérito	UA5 - Definição meritocrática de aluno	
	UA6 - Um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual	
	UA7 - A ideia do poder do mérito atribuído ao aluno	
CT3 – Avaliação e mérito	UA8 - Avaliação alinhada com a ideia genérica de "mérito" individual	
	UA9 - Interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metas/competências e mérito escolar	
	UA10 - Enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas	
CT4 – Gestão escolar e mérito	UA11 - O processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito	
	UA12 - "Terapias" (pedagógicas) alternativas para a universalização hierarquizada do mérito	
	UA13 - A normalização dos prémios de mérito/excelência e a ideia de recompensa	

Fonte: autor

Conforme é operado no quadro seguinte, o critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (Bardin, 1995) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* textual dos documentos, mediados, também, pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

Quadro 3. Agregação dos domínios de indicadores associados a cada categoria de acordo com os critérios de análise P+, P- e A

D	UA	Inferências semânticas		
		P+ (presença forte)	P- (presença fraca)	A (ausente)
D1	CT1	UA1		UA2; UA3; UA4
	CT2	UA5; UA6; UA7;UA8		
	CT3	UA9; UA11		UA10
	CT4	UA14		UA12; UA13
D2	CT1	UA2; UA3		UA1; UA4
	CT2			UA5; UA6; UA7;UA8
	CT3	UA11		UA9; UA10
	CT4	UA12		UA13; UA14
D3	CT1	UA3		UA1; UA2; UA4
	CT2	UA5; UA6		UA7; UA8
	CT3	UA9; UA10; UA11		

	CT4			UA12; UA13; UA14
D4	CT1	UA1; UA2; UA3		UA4
	CT2	UA5		UA6; UA7; UA8
	CT3	UA10		UA9; UA11
	CT4	UA12		UA13; UA14
D5	CT1	UA1; UA2; UA3		UA4
	CT2	UA5; UA6; UA8		UA7
	CT3	UA9; UA10; UA11		
	CT4	UA13; UA14		UA12
D6	CT1	UA3		UA1; UA2; UA4
	CT2			UA5; UA6; UA7; UA8
	CT3	UA10		UA9; UA11
	CT4			UA12; UA13; UA14
D7	CT1	UA3	UA2	UA1; UA4
	CT2			UA; 5; UA6; UA7; UA8
	CT3	UA10	UA11	UA9
	CT4			UA12; UA13; UA14

Fonte: autor

4. Meritocracia escolar e suas influências na *condição de jovem* centralmente normalizada: análise às narrativas e racionalidades oficiais

4.1. Descrição dos dados

Tendo como referência a categoria temática das disposições gerais relativas à meritocracia escolar (alunos) (CT1), os diplomas legais que mais denunciam o interesse do legislador em prescrever a forma de olhar e conceber a juventude com o encargo de ser aluno, em linha com o argumento da *meritocratização* do Sistema são ilustrados pelos documentos 4 e 5, com especial incidência de unidades de contexto referentes às unidades de análise das alusões do Sistema à justiça e igualdade escolar e social (UA2), da arquitetura burocrática do Sistema baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar (UA3).

Relativamente aos documentos D1 e D3, a análise efetuada permite que se observe, em linha com a categoria temática da relação da condição de aluno e o mérito, uma incidência semântica de conteúdo mais privilegiada pelo lado das unidades de análise da definição meritocrática de aluno (UA5) e do sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual dos alunos (UA6).

Uma outra tendência que sobressai na nossa análise passa por se observar uma recorrente manifestação ao nível de unidades de contexto extraídas do conteúdo dos documentos D3, D4, D5 e D7, apresentando em comum unidades semânticas coincidentes com o enfoque nos resultados individuais e o direito de ser reconhecido pelas competências adquiridas (UA10).

Apesar de se mostrar mais subtil, observa-se uma outra manifestação semântica no quadro da avaliação e o mérito (CT3), cujas unidades de contexto permitem analisar o conteúdo dos documentos D1, D3 e D5 em linha com as interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metas/competências e mérito escolar (UA9).

A contrastar com aquelas regularidades semânticas, fazem-se notar, pelo lado das ausências, duas outras regularidades: por um lado, ainda que de forma intercalada, a

gestão e o mérito (CT4) mostra-se ausente do conteúdo dos documentos D1, D2, D3, D4 e D7, sem que sejam observadas unidades semânticas alusivas ao processo de certificação como face oficial de medição (diferenciada) do mérito (UA12) e às alternativas para a universalização hierarquizada do mérito (UA13). Por outro lado, um índice de transversalidade similar decorre do conteúdo dos documentos D2, D4, D6 e D7, com a ausência de unidades de contexto articuladas com um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho individual (UA6), um sentido de sucesso escolar decorrente da motivação e empenho coletivo (UA7) e com a ideia do poder do mérito atribuído ao aluno (UA8).

4.2. Discussão

Na possibilidade ensaiada neste texto de encetar uma análise, compreensão e interpretação do modo como os jovens que frequentam a escola pública portuguesa têm vindo a ser, subtilmente, "institucionalizados" numa arquitetura de escola cada vez mais *meritocratizada* (Duru-Bellat, 2006; Tenret, 2011), privilegiamos a compreensão do modo como a estrutura legal e normativa adjacente arrola as asserções suscitadas pelos domínios da prestação do serviço educativo, da organização e gestão escolar, da estrutura curricular e consequente oferta educativa/formativa, culminando na afirmação abundantemente focalizada nos resultados escolares dos alunos.

Referindo-nos à categoria temática das disposições gerais relativas à meritocracia escolar, aludimos, antes de tudo, a uma interseção discursiva ocorrida entre o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Dessa interseção, demos conta que ambos os diplomas legais permitem, de forma explícita, a associação a alusões ao sistema educativo e ao subsequente funcionamento da escola pública portuguesa das prerrogativas da justiça e igualdade escolar e social, ainda que acopladas a uma arquitetura burocrática do Sistema baseada em aprendizagens diferenciadas e na distribuição diferenciada do saber escolar. Neste enlace analítico e interpretativo, a agenda da meritocracia tem vindo a acomodar-se no sentido de confrontar e, até, seduzir os jovens alunos da escola pública através da "cultura ansiosa do resultado" (Baudelot & Establet 2009, p. 9).

Neste caso, a prática da performatividade escolar em que os alunos se veem envolvidos tende a corresponder a uma evidente "radicalização do mandato neomeritocrático" (Afonso, 2013, p. 183), ainda que de forma subtil, aludindo a um falso efeito de universalização dos lugares de pódio da meritocracia escolar. Não obstante, face à pluralidade das bases socioculturais de partida dos alunos, a alusão aos valores da igualdade, justiça e universalidade do Sistema, tratando-se de prerrogativas originalmente antagónicas à ideologia da meritocracia, está dotada de uma subtileza excludente, recorrentemente, traduzida em "terapias" (pedagógicas) alternativas, ainda que tendam a resultar num efeito paradoxal de universalização hierarquizada do mérito escolar, onde não se evitam os "efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares" (Dubet; Duru-Bellat & Vérétout, 2012, p. 31). Na verdade, as lógicas meritocráticas surgem envoltas num discurso oficial sedutor que tende a inserir os alunos numa dinâmica social e cultural, que convoca as suas condições de jovens para o cumprimento de esquemas centralmente normalizados e definidos, em última instância como um conjunto de experiências de sucesso ou de fracasso escolar individuais.

A isto poderá corresponder o triunfo obstinado do mérito composto por uma dupla face: o lado aparente da sua universalização e *igualitarização*, e o flanco da segregação, já que dizer que todos podem ser laureados pelo mérito constitui, *per se*, uma

contradição insuperável, ainda que subversivamente convocado pela retórica das igualdades – leia-se, de oportunidades de sucesso – injustas, que, no fim resultarão naquilo a que François Dubet (2007, p. 13) designa por "desigualdades multiplicadas", correspondendo, neste caso, o mérito a uma espécie de "inflação escolar" (Duru-Bellat, 2006, p. 147).

À luz do discurso legislativo analisado, decorre, também, do enfoque nos resultados individuais que se espera que os alunos alcancem, de forma a legitimarem a sua ambição juvenil de verem concretizado o direito de ser reconhecidos pelas competências que o Sistema vai prescrevendo e exigindo que realizem (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro; Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). Aliás, a essa prerrogativa de reconhecimento do mérito não parece ser alheio, por um lado, os diferentes processos de reconhecimento do valor, mérito e excelência académica dos (alguns) alunos (Despacho Normativo n.º 102/1990, de 12 de setembro) e, por outro, o processo de certificação como face oficial de mediação (diferenciada) do mérito induzido pelo conteúdo do discurso legislativo em análise (Despacho Normativo n.º 102/1990, de 12 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril; Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). Algo que coincide com "a consagração formal da premiação dos resultados académicos e dos comportamentos dos alunos" (Torres & Quaresma, 2017, p. 577), recorrendo-se, por exemplo, aos "rendimentos materiais e simbólicos do diploma" (Miranda, 2017, p. 262), ainda que se admita que o diploma seja, apenas, parcialmente representativo do mérito alcançado pelos alunos (Tenret, 2011).

Por último, e sem se mostrar absolutamente desconectado dos dois enfoques anteriores, na observação da relação estabelecida entre a avaliação e o mérito escolar, é evidente a intenção com que o legislador convoca as interseções estabelecidas entre avaliação, objetivos/metas/competências e mérito escolar dos alunos (Despacho Normativo n.º 102/1990, de 12 de setembro; Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril; Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). Será este o despontar daquilo que tem vindo a constituir a apologia crescente da excelência e performatividade académica dos alunos (Torres & Palhares, 2016).

Eis que o mérito passa a ocupar o lugar de grande destaque, necessariamente, auxiliado pela avaliação, na sua dimensão mais desenvolvida da *individual accountability*, *como* artefacto simbólico que tem vindo a contribuir para um universo juvenil normalizado e institucionalizado no seio da escola pública francamente meritocratizada.

Conclusão

O discurso normalizador desenvolve uma retórica apologética da igualdade de acesso às oportunidades, anuindo, contudo, as desigualdades processuais, para muitos, originadas pelo estigma do *self made man*. Também aqui, encontramos uma apologia do mérito como o poder (*meritum* + *cracia*) com que cada aluno se mune ao longo do seu processo de escolarização, com francas probabilidades de se vir a reproduzir estruturalmente na arquitetura social em que se vai inserindo.

Na base daquele estigma está o Estatuto do Aluno, que, ao apelar ao escrutínio dos resultados, subentende, na sua arqueologia jurídica, a materialização da *ideologia dos resultados e do sucesso*, rapidamente transformada na subsidiária *ideologia do mérito e da excelência* individuais, num claro apelo à avaliação de talentos, habilidades e esforços

individuais dos alunos. Ou seja, o jovem aluno é confrontado, a todo o tempo, com a ideia pragmática de ser avaliado quanto à sua capacidade para realizar resultados.

Para além da sua componente normativa, diríamos que as narrativas e racionalidades oficiais analisadas destilam um certo efeito sedutor nos alunos (e famílias), levando a que a agenda da meritocracia se tenha vindo a acomodar no sentido de confrontar e, até, fascinar os jovens alunos através da *cultura ansiosa do resultado* centralmente prescrita, ainda que se dê o confronto fatal com um conjunto de experiências diversificadas entre o sucesso e o fracasso escolar individuais.

Assim, as nossas conclusões são aduzidas na base da hipótese da consolidação de um sistema educativo que se apresenta com uma forte tendência de *meritocratização* das *juventudes* que o frequentam, agilizando um exercício de epilogação da "ocupação" do aluno sincronizada com determinados modos de conhecimento escolar, com a conceção das relações entre os jovens e a sociedade, com um sistema de valores conforme e com as subjacentes conceções de educação e de aluno.

Referências

Afonso, A. (2013). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.) (2013). *Xplika internacional: Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*, *33*(119), 471-484.

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Ball, S. (2002). Reformar escolas, reformar professores e o terror da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, *15*(2), 3-23.

Barbosa, L. (2003). *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: FGV.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bertrand, Y. & *Valois*, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Baudelot, C. et Establet, R. (2009). *L' élitisme républicain: l' école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (1999). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Org.). *Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. Nogueira & A. Catani. *Escritos de Educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1982). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Celarent, B. (2009). Reviewed Work: *The Rise of the Meritocracy*: *essay on education and equality 1870–2033* by Michael Young. *American Journal of Sociology*, *115*(1), 322-326. Recuperado de http://home.uchicago.edu/aabbott/barbpapers/barbmerit.pdf

Contardo, Ó. (2008). *Siútico. Arribismo, abajismo y vida social en Chile*. Santiago: Editorial Vergara.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril — Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário — Diário da República, 1.ª série — N.º 65 — 4 de abril de 2016.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril — Padrões de desempenho dos alunos em Portugal - Diário da República, 2.ª série — N.º 77 — 18 de abril de 2012.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho — princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos e da avaliação dos conhecimentos dos ensinos básico e secundário — Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.

Despacho Normativo n.º 102/1990, de 12 de setembro — regulamenta os quadros de valor e de excelência — Diário da República, 1.ª série — N.º 211 — 12 de setembro de 1990.

Dubet, F. (n.d.). *As Desigualdades Multiplicadas.* Recuperado de https://pt.scribd.com/document/339424864/As-desigualdades-multiplicadas-Francois-pdf

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Recuperado de file:///C:/Users/asus/Downloads/rfp-291%20(1).pdf

Dubet, F.; Duru-Bellat, M. & Vérétout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, (29), 22-70. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a03v1429.pdf

Goldthorpe, J. & Jackson, M. (2006). Education-based meritocracy: the barriers to its realization. https://doi.org/10.1425/26655

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro — Estatuto do Aluno e Ética Escolar — Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto — Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo — Diário da República, 1.ª série -A — N.º 166 — 30 de Agosto de 2005.

Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo — Diário da República, 1.ª série — N.º 237 — 14 de outubro de 1986.

Miranda, D. (2017). Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa: estudo sobre egressos do curso de Letras da UFMG. In M. G. Setton, et al. (Orgs.). *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no M562 Brasil e em Portugal* (pp. 262-275). Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas.

Palhares, J. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, (1), 51-73.

Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Tenret, É. (2011). *L'École et la Méritocratie: représentations sociales et socialization scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Toledo Piza, S. (1985). Empresa, Educação e Meritocracia: a propósito de Michael Young. *Ver. Fac. Educ. 11*(1/2), 211-222.

Torres, L. (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação – temas e problemas*, (12/13), 143-156.

Torres, L. & Quaresma, M. (2017). The meritocratic ideal in education systems: the mechanisms of academic distinction in the international context. *Education as Change, 21*(1), 13–30. https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/490

Torres, L. & Palhares, J. (2016). Escalando o pódio. A performatividade académica no ensino secundário. In M. Alves et al. (Orgs.). *A EDUCAÇÃO NA EUROPA DO SUL: Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos* (pp. 615-640). Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Valle I. (2013). O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Rev. Diálogo Educ.*, *13*(38), 411-437.

Valle, I. & Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação, 22*(1), 179-206.

Meritocracia, seletividade, equidade: que justiça(s) percorre(m) as políticas educativas e as práticas escolares?

Aline Bernardes Seiça
Escola Secundária D. Pedro V, Lisboa /
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
aline-seica@sapo.pt

Tendo como horizonte de referência a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, recomendações da OCDE preconizam uma educação que forme "mão-de-obra competente e qualificada" e o desenvolvimento de estratégias que articulem resultados da educação com necessidades das sociedades, visando "um crescimento inclusivo". A ideia de que uma educação "de qualidade" e equitativa favorece a realização pessoal e promove o desenvolvimento económico sustenta essas recomendações. As políticas e a legislação educacionais portuguesas mais recentes denotam igualmente esta dupla finalidade e a ambivalência que a acompanha; a escola, dividida entre exigências de eficácia e sucesso e de inclusão de todos os alunos, de equidade e diversificação, enfrenta desafios de justiça que põem à prova diretores e professores quanto à capacidade de conjugação entre axiologias e éticas distintas, se não contraditórias. Integrando uma investigação de doutoramento sobre a problemática da justiça na escola, fundamentada em teorizações filosóficas e sociológicas de justiça, esta comunicação focaliza-se nos princípios e normas de justiça emergentes da legislação educacional, por um lado; por outro, dos documentos orientadores da escola. Focaliza-se ainda nas interpretações de justiça que alunos e professores constroem das suas experiências escolares. Assim, questiona-se (1) que dimensões de justiça são privilegiadas na escola por alunos e professores; (2) em que medida estas dimensões e os valores que lhes são associados correspondem ao enunciado axiológico dos normativos legais; (3) como conciliam as escolas o duplo mandato de inclusão e selecção meritocrática. Desenvolveu-se um estudo de caso em duas escolas urbanas implantadas em meios sociais, económicos e culturais contrastantes, usando diversos instrumentos de recolha de dados. Na presente comunicação, privilegiam-se (1) dados documentais; pontos de vista dos diretores e de outros membros do governo das escolas recolhidos mediante entrevistas; (2) dados resultantes de questionário e entrevistas a alunos. A análise fez emergir não apenas distintos princípios e normas de justiça dominantes em cada escola, mas também distintas formas de objetivação da legislação. Relativamente aos alunos e aos professores, mostrou disparidades entre a intencionalidade de justiça de alguns princípios legais e práticas escolares e o modo como são interpretadas por eles as experiências a que tais práticas dão lugar.

Palavras-chave: justiça educativa; meritocracia; dimensões de justiça das práticas escolares

Introdução

O discurso internacional sobre educação tem vindo a reiterar a necessidade de orientar as políticas e as práticas educativas para metas que conciliem a inclusão de todos, a equidade e a eficácia – metas que, apesar do progresso já realizado, continuam hoje, em

vários lugares do mundo, longínquas e improváveis. Com efeito, aquando do lançamento do relatório *Olhares sobre a Educação 2016*, o secretário-geral da OCDE alertou para o facto de uma educação de qualidade constituir, ainda hoje, um desafio para todos os países do mundo e reafirmou a urgente necessidade de aumentar a eficiência dos sistemas educativos, tornando-os ao mesmo tempo mais igualitários e inclusivos, proporcionando a todos idênticas oportunidades de sucesso. Antes, a *Agenda para o Desenvolvimento 2030* (UNESCO, 2015) sublinhava o carácter fundacional duma educação inclusiva e equitativa e reiterava a esperança no seu potencial transformativo, quer da vida dos indivíduos quer das sociedades. Neste documento, a educação é considerada um "bem público", simultaneamente um "direito humano fundamental" universal e uma condição da realização de outros direitos individuais e sociais; "essencial" para a construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e sustentáveis e "chave para a conquista do pleno emprego e erradicação da pobreza". Assim os sistemas educativos, que deverão ser desenhados segundo um modelo de eficiência, devem também ser universais, igualitários e inclusivos no seu âmbito, equitativos nos processos e eficazes nos resultados, isto é, capazes de preparar os jovens para a competitividade de mercados cada vez mais incertos e fugazes, ao mesmo tempo que realizam aspirações pessoais dos indivíduos, reforçam a sua capacidade de autonomia e participação cidadã e promovem a justiça social pela atenuação de desigualdades de partida. As políticas e a legislação educacionais portuguesas mais recentes, tendo em vista este horizonte de referência, denotam igualmente a dupla finalidade e a ambivalência que a acompanha; e assim a escola, dividida entre exigências de eficácia e sucesso e de inclusão de todos os alunos, de equidade e diversificação, enfrenta desafios de justiça que põem à prova diretores e professores quanto à capacidade de conjugação entre axiologias e éticas distintas, se não contraditórias.

Espelhando estes referenciais, a política educativa do atual governo definiu o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatóri*a (2017) e, em articulação com ele, elaborou legislação sobre autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho) e sobre alterações curriculares nos diversos ciclos da escolaridade obrigatória. Nestes documentos, o princípio da inclusão é enunciado como fundamento duma educação equitativa e democrática, potenciadora de sociedades mais justas e mais respeitadoras da dignidade humana; e o modelo de cidadão para o qual apontam é o da pessoa simultaneamente informada e interventiva, respeitadora da diversidade axiológica e assertiva na defesa de valores humanos fundamentais. Constata-se, pois, a recuperação da educação para a cidadania, abandonada ou subalternizada pelo governo anterior. Integrada agora no currículo escolar como "Cidadania e Desenvolvimento", representa a "intenção de assegurar um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional» (Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de Maio).

É certo que a formação cidadã dos jovens em contexto democrático, bem como a axiologia que a sustenta, tem sido objecto de atenção desde o início das mudanças estruturais na educação na sequência do 25 de Abril de 1974, mudanças que culminaram com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. E ainda que, a partir desta legislação, a educação para a cidadania tenha passado a integrar, de modo mais ou menos formal, os *curricula* dos ensinos básico e do secundário, não parecem evidentes nem nas escolas nem nos alunos resultados sustentáveis que tal educação tenha

produzido. Com efeito, diversos estudos que visaram identificar quer valores de cidadania cultivados na escola (Sanches & Seiça, 2007) quer concepções e práticas de cidadania dos jovens (Sanches, 2007; Sanches, Solano, Seiça e Cochito, 2004) mostraram o fraco investimento da escola em formas de cidadania que fossem além do cultivo do civismo, da civilidade e da normatividade escolar e abrissem aos alunos horizontes mais vastos no sentido duma cidadania participativa em sociedades globais. Estes estudos mostraram também o escasso interesse dos alunos por formas de cidadania que ultrapassassem o plano da convivialidade e do cumprimento das regras.

Ora, para que se cumpram as finalidades enunciadas nos documentos orientadores das políticas educativas, nomeadamente as que se referem a competências de que seriam portadores os alunos no termo da escolaridade obrigatória, a escola deveria operar mudanças organizacionais, pedagógicas e relacionais; estas mudanças requerem, como ideia norteadora, uma conceção de justiça que encorajasse a criação de espaços de participação e de reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos de voz activa, que os envolvesse e comprometesse no próprio processo de formação. O desenvolvimento da cidadania democrática e do interesse pela participação no espaço público requer escolas que sejam elas mesmas espaços públicos de participação, nos quais os jovens adquiram e cultivem os conhecimentos, as competências de argumentação e deliberação racionais, o compromisso com o trabalho escolar e com a normatividade que a vivência comum e institucional exige.

Dimensões de justiça educativa

Em que medida as escolas assumem este mandato, por que formas consubstanciam na estrutura organizacional e curricular e nas práticas pedagógicas as condições potenciadoras das finalidades referidas, é o que importa compreender, sobretudo quando se tem presente o facto de à mesma escola continuar a ser atribuído de acordo com os normativos legais, o tradicional mandato de selecção e seriação meritocrática dos alunos em função dos resultados. Assim, será pertinente questionar até que ponto usufruem todos os alunos de iguais possibilidades de aquisição, desenvolvimento e prática das competências esperadas, atendendo à diversidade cultural das populações escolares e às desigualdades sociais e económicas que condicionam a sua relação com a escola. Tais questões supõem, como contexto de problematização, a justiça envolvida na educação escolar e a compreensão desta como um complexo processo multidimensional no qual se cruzam discursos e práticas intrinsecamente plurais e controversos.

Sustentada pelos grandes paradigmas de justiça e respetivas teorizações — distributiva / retributiva (Rawls, 1994; Sandel, 2005, 2011; Sen, 2009) e justiça como reconhecimento (Young, 1990; Fraser & Honneth, 2003; Honneth, 2011) — a justiça educativa manifesta-se numa pluralidade de dimensões que convocam filósofos, sociólogos e políticos para a difícil tarefa de inferir da teoria as vias pragmáticas que realizem esta pluralidade de forma harmoniosa. Compete aos decisores políticos a instauração das vias de realização do direito à educação e a garantia da sua universalização, assim como assegurar que todos os que sejam abrangidos por esse direito tenham iguais oportunidades de dele usufruírem.

Ao nível da escola, as dimensões de justiça — distributiva, retributiva e de reconhecimento denotam uma justiça plural e complexa, reflexo da coexistência de diversos "mundos" (Derouet, 2000; Estêvão, 2002), sustentados por distintas e

dificilmente conciliáveis lógicas de justiça. Estas dimensões objetivam-se nas práticas e nas interações dos seus membros. Como distributiva, a justiça diz respeito à partilha dos bens educativos — a atenção e o tempo do professor, por exemplo — de acordo com princípios comummente aceites, sejam eles princípios de igualdade, de equidade, ou outros privilegiados pela escola. Como retributiva, a justiça manifesta-se na avaliação e classificação do desempenho académico, por um lado; por outro, na penalização das infracções à norma escolar ou na recompensa por boas práticas. Enquanto reconhecimento, a justiça significa o respeito devido à dignidade e aos direitos dos indivíduos, independentemente dos seus desempenhos escolares. No entanto, outra dimensão de justiça emerge e ganha relevância na escola, a que se manifesta na esfera das relações interpessoais, na convivialidade, na própria relação pedagógica, fundamentada nas éticas do cuidar. A dimensão de justiça que é o cuidar requer dos professores a capacidade de atenção aos alunos, não tanto na sua qualidade de estudantes quanto na qualidade de pessoas, crianças ou jovens em formação.

Deste modo, a ambivalência dos mandatos da escola — o de inclusão e formação de todos como cidadãos para o mundo global e o de seleção meritocrática de alguns em função dos resultados —, apelando a lógicas de justificação enraizadas em "esferas" distintas de justiça (Walzer, 1999), não deixa de potenciar conflitos de difícil, se não impossível, resolução e de gerar nos alunos sentimentos de injustiça cujos efeitos se prolongam para além da vida escolar.

Problema de investigação e opções metodológicas

Neste artigo, que faz parte de um estudo mais vasto desenvolvido no âmbito de doutoramento em Educação em torno da problemática da justiça educativa e escolar, procura-se, em primeiro lugar, compreender que dimensões de justiça são privilegiadas na escola por alunos e professores; em segundo lugar, como conciliam as escolas o duplo mandato de inclusão e selecção meritocrática. Desenvolveu-se um estudo de natureza interpretativa, tendo como referencial epistemológico a hermenêutica e a fenomenologia. Metodologicamente, optou-se pelo estudo de caso múltiplo, situado em duas escolas urbanas (daqui em diante designadas Escola X e Escola Y) implantadas em territórios contrastantes do ponto de vista socioeconómico, com o intuito de compreender se, e em que medida, tais diferenças se repercutiam nas práticas e nas representações de justiça da escola e dos seus membros docentes e discentes.

A escola X é frequentada predominantemente por alunos de classe média e média alta, cujos pais investem na formação académica e valorizam o sucesso escolar como via de acesso a profissões bem remuneradas e socialmente prestigiantes. Todos os cursos desta escola se destinam a prosseguimento de estudos. A Escola Y, inserida num meio social em que predominam comunidades imigrantes, sobretudo africanas, é sede de um agrupamento pertencente à rede TEIP e recebe alunos oriundos destas comunidades multiétnicas, geralmente com baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, e esperando pouco da escola como via de acesso a melhores condições de vida. A escola optou pela diversificação curricular, oferecendo currículos alternativos e cursos profissionalizantes.

A pesquisa recorreu a múltiplas fontes e procedimentos de recolha de dados, a saber: documentos orientadores das escolas e respectiva análise; entrevistas a professores e alunos; questionário para todos os alunos de ambas as escolas; observação não participante de aulas, de reuniões docentes e de interações ocorridas em espaços de

convívio de alunos e professores. No presente artigo, privilegiam-se (1) dados documentais; pontos de vista dos diretores e de outros membros do governo das escolas recolhidos mediante entrevistas; (2) dados resultantes de questionário e entrevistas a alunos.

Princípios de justiça na organização das práticas escolares e na distribuição dos bens educativos

1. Justiça da escola: seleção ou inclusão?

As políticas organizacionais da Escola X e da Escola Y parecem guiar-se por justiças distintas, como os excertos das declarações dos respectivos directores permitem constatar. Afirma o director da Escola X que pretende cumprir escrupulosamente a legislação relativa ao limite de idade para frequência da escolaridade obrigatória; por isso, qualquer aluno que, tendo 18 anos, queira inscrever-se no 10.º ano, verá recusada a sua inscrição. Justifica a sua decisão nos seguintes termos:

> Porque eu entendo que têm o direito e a obrigação e o dever de criar condições para que aqueles que querem aprender aprendam. (…) Nós temos que rentabilizar ao máximo os poucos recursos que temos. E nós não podemos continuar a desperdiçar coisas que andámos a fazer ao longo de toda essa vida … Nós começamos todos a ter que pensar na forma de tornar menos pesado o encargo que cada escola tem.

É, pois, em nome da eficiência da escola e da escassez de recursos financeiros que se justificam medidas seletivas, reservando aos alunos interessados no sucesso académico os recursos educativos e os bens educacionais.

O director da escola Y, por outro lado, afirma o seu compromisso com uma política de inclusão:

> Entendemos que um aluno, mesmo que falte um mês para terminar as aulas, deve ser integrado (…) por vários motivos: primeiro, pela aprendizagem; segundo, pela inclusão social; terceiro, para evitar que esse miúdo cresça na rua e faça as piores asneiras. Que os nossos políticos não são inteligentes, porque miúdo na rua é mais perigoso e mais caro do que miúdo na escola; e é mais barato pagar professores do que pagar polícias e é mais barato pagar professores do que pagar cidadãos na prisão e é mais barato pagar professores do que pagar tribunais.

Curiosamente, a justificação para este procedimento que, de forma assumida, contorna por vezes a legislação em vigor, recorre também a argumentos de natureza económica, realçando os ganhos sociais que a inclusão escolar proporcionará, em sintonia aliás com orientações da OCDE para a educação.

2. Ponto de vista dos professores

A partir da análise de conteúdo de entrevistas em profundidade, da análise documental incidente sobre documentos orientadores das Escolas e de dados de observação de reuniões docentes, foram elaboradas as perspetivas dos professores sobre

dimensões de justiça dominantes na escola e os princípios e valores de justiça envolvidos nas deliberações e práticas escolares.

2.1 Igualdade e equidade ou igualdade *versus* equidade?

Em ambas as escolas são vários os princípios de justiça que presidem à distribuição dos bens educativos e à organização das práticas docentes. Solicitados a pronunciarem-se sobre as práticas que consideram mais justas, os professores da Escola X dividem-se entre práticas igualitárias e práticas diferenciadoras, numa perspectiva de equidade, enquanto os da Escola Y privilegiam práticas de cuidar conducentes à inclusão de todos.

Igualdade. Adotando o princípio da igualdade como orientador dos seus procedimentos, afirma um professor da Escola X: "A escola deve tratar os alunos de forma igualitária; não deve tolerar situações que não apontem para a igualdade" (César). Fiel à ideia de escola pública como garantia da igualdade de oportunidades, este docente privilegia a igualdade formal de todos os alunos perante a instituição e mostra-se convicto de que será esta a melhor forma de combater a discriminação e promover a inclusão.

Equidade. Ponto de vista diferente apresenta outra docente da mesma escola, que afirma preferir a equidade à igualdade: "Eu acho que a equidade é aquilo que me guia. A igualdade só existe em termos de oportunidades. Nós somos todos diferentes e é como diferentes que devemos ser considerados" (Vera). A perspectiva da docente indica atenção às diferenças individuais e, nessa medida, a preocupação com os percursos distintos de cada aluno, uma vez assegurada a igualdade de oportunidades em face da escola.

2.2 Inclusão e cuidar

Na escola Y são outros os princípios de justiça convocados, como se constata nas afirmações de Alda, que refere os princípios de inclusão e de cuidar: "Se não formos nós a cuidar, quem é que vai cuidar? Nós aqui somos pais, somos mães, nós somos tudo!". Com efeito, os docentes desta escola são muitas vezes chamados a cuidar dos alunos num sentido mais assistencial do que formativo: alimentação, cuidados de saúde, vestuário, acompanhamento. Embora reconhecendo a pertinência desta dimensão do cuidar na escola Y, alguns docentes mantêm um olhar crítico sobre tais práticas, admitindo a possibilidade de efeitos contraproducentes, como a criação de dependências que não deixarão de adiar a autonomização dos alunos, ou a criação de situações que poderão ser sentidas e interpretadas por eles como discriminatórias.

Diferenciar para reduzir desigualdades de partida. Na perspectiva de outra docente, a diferenciação equitativa é a resposta necessária à diversidade dos alunos: "Nesta escola nós temos de dar uma resposta à diversidade (…) porque eles estão a níveis muito diferentes na mesma turma" (Carolina). Isto é, perante a diversidade cultural dos alunos e os diferentes níveis cognitivos que apresentam, a diferenciação é o procedimento que se impõe, fundamentada no princípio de equidade como forma de aproximação a uma maior igualdade de resultados.

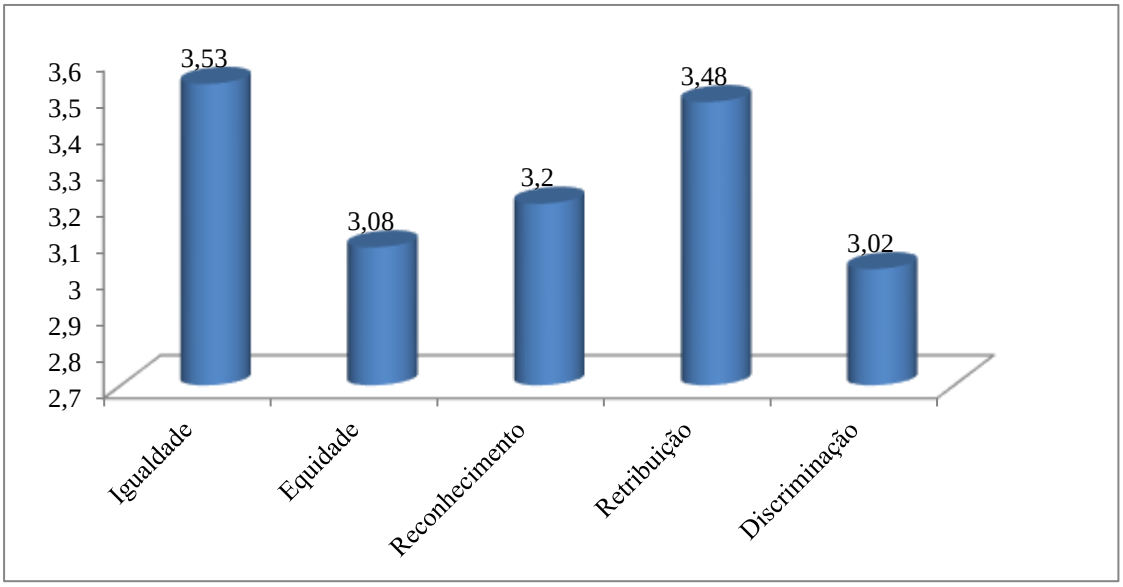
3. Ponto de vista dos alunos

As perspetivas dos alunos acerca da justiça da e na escola foram elaboradas a partir de entrevistas semiestruturadas e de dados de um questionário intitulado *A minha ideia de justiça na escola*, organizado em duas escalas: uma de realidade, relativa às percepções de justiça na escola; a outra de idealidade, relativa aos ideais de justiça dos alunos. Foram contempladas as dimensões de justiça distributiva (Grisay, 1984; Demeuse, Crahay & Monseur, 2001; Crahay et al., 2003; Dubet & Duru-Bellat, 2004), retributiva, reconhecimento (Young, 1990; Taylor, 1998; Fraser, 1997, 2003) e cuidar (Noddings, 1997).

3.1 Dimensões de justiça na escola: realidade e idealidade

Como avaliam os alunos a justiça da escola e quais as dimensões que, do seu ponto de vista, mais se manifestam no quotidiano escolar é o que as *Figuras* 1 e 2 permitem ler.

Figura 1. Perceções de justiça dos alunos na Escola X



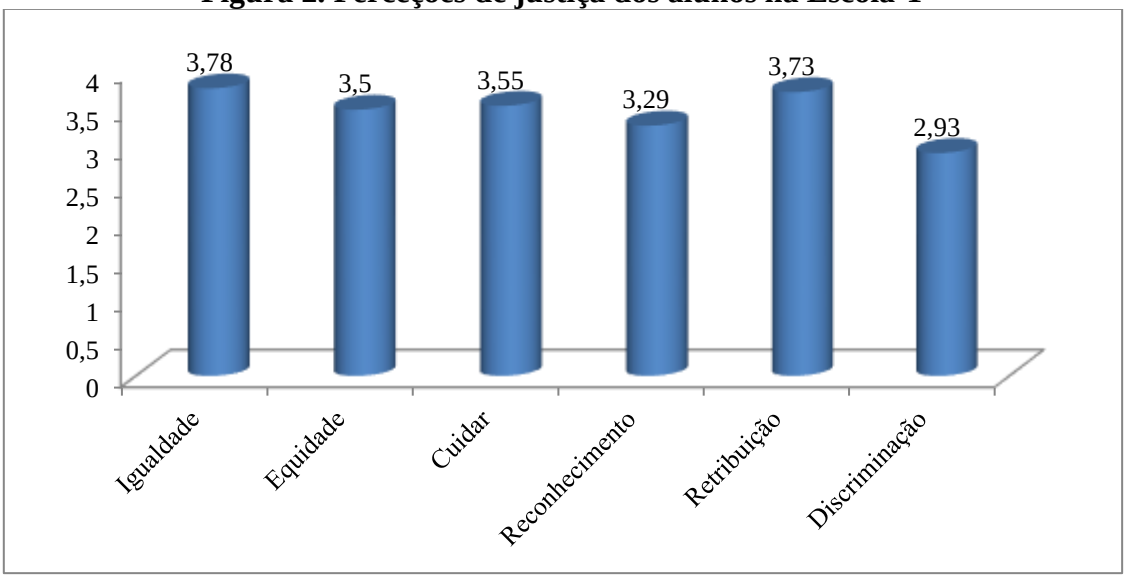
Fonte: Seiça (2016). *Labirintos da justiça na escola*: *perspetivas de alunos e professores*

Assim, aos olhos dos alunos de ambas as escolas, a igualdade será a dimensão de justiça mais cultivada, logo seguida da justiça retributiva. Estas percepções revelam alguma discrepância relativamente aos princípios de justiça enunciados pelos professores, sobretudo na Escola Y, onde estes atribuem maior relevância ao cuidar e à diferenciação equitativa. Em ambas as escolas, também, a retribuição pelos desempenhos académicos e pelo comportamento é avaliada globalmente como justa e parece ser a segunda grande dimensão da justiça escolar.

Quanto ao cuidar, os alunos da escola X não lhe fazem referência, em sintonia, aliás, com o facto de tal dimensão de justiça, nesta escola, ser entendida pelos professores, essencialmente, como acompanhamento e estímulo do desenvolvimento global, no sentido da autonomização. Deste modo, compreende-se que as práticas de cuidar não sejam percecionadas pelos alunos como manifestações duma justiça distinta da que está envolvida na relação pedagógica, seja ela distributiva, retributiva ou de reconhecimento.

Para os alunos da Escola Y, pelo contrário, a dimensão de cuidar é percebida como autónoma, dadas as formas que assume nesta escola, claramente distintas das práticas de ensino.

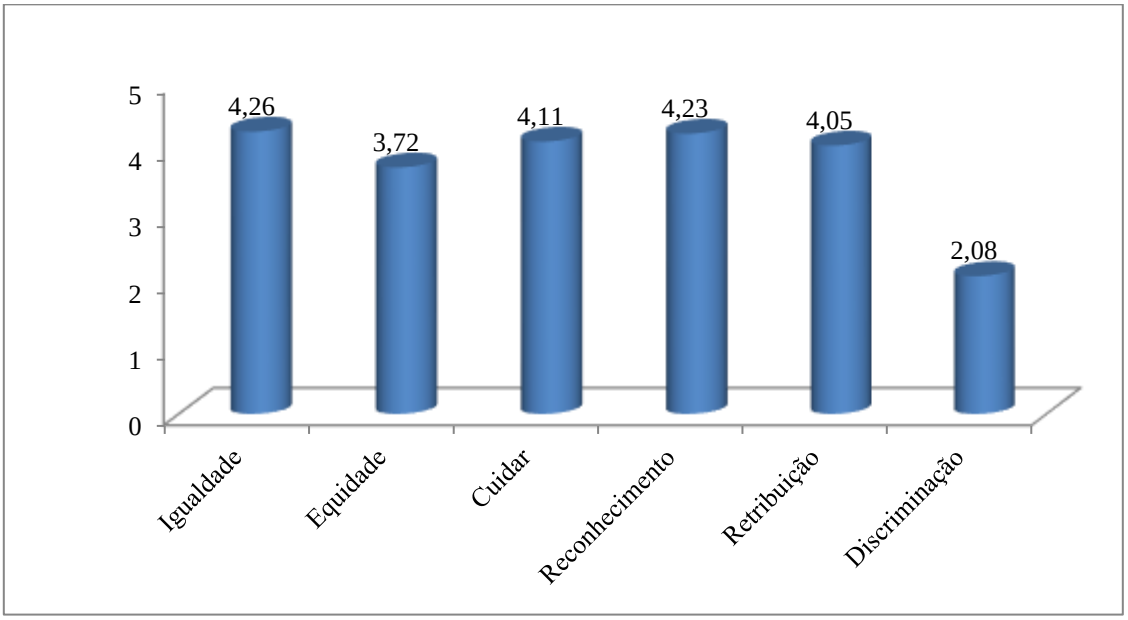
Figura 2. Perceções de justiça dos alunos na Escola Y



Fonte: Seiça (2016). *Labirintos da justiça na escola*: *perspetivas de alunos e professores*

Olhando agora os ideais de justiça dos alunos, que as *Figuras* 3 e 4 ilustram, os alunos da Escola X privilegiam a igualdade e o reconhecimento. A justiça idealizada é também retributiva e de cuidar; a dimensão equitativa parece ser a menos valorizada, como se houvesse nela uma sugestão discriminatória.

Figura 3. Ideais de justiça dos alunos da Escola X

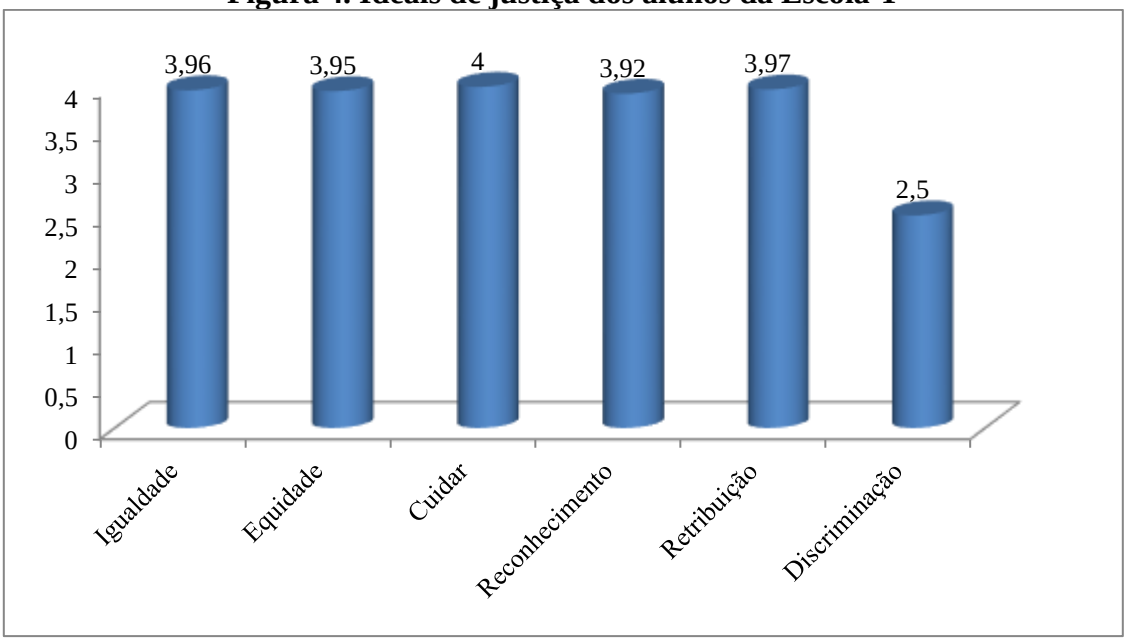


Fonte: Seiça (2016). *Labirintos da justiça na escola: perspetivas de alunos e professores*

A relevância atribuída ao ideal de cuidar parece sugerir que os alunos gostariam de usufruir de maior atenção dos professores às suas necessidades ou dificuldades pessoais, num sentido que ultrapassaria o âmbito das aprendizagens académicas. Aparentemente, este entendimento do cuidar articula-se com a dimensão de reconhecimento, que envolve o respeito e o tomar do aluno como sujeito da sua formação, ao qual devem ser garantidos os direitos de manifestação, de participação, de iniciativa pessoal.

Por sua vez, os alunos da *Escola Y* parecem não destacar nenhum ideal de justiça, e apenas a dimensão do cuidar ganha um maior relevo, como mostra a *Figura* 4. Idealizam uma escola globalmente justa, que cuide, que valorize o empenhamento e o bom comportamento e penalize as manifestações de indisciplina, que reduza as situações discriminatórias. O ideal de escola justa é igualitário e, ao mesmo tempo, equitativo, como se os alunos não vissem incompatibilidade entre estes ideais.

Figura 4. Ideais de justiça dos alunos da Escola Y



Fonte: Seiça (2016). *Labirintos da justiça na escola*: *perspetivas de alunos e professores*

Globalmente avaliadas como justas, as duas escolas parecem no entanto ser pouco justas no que se refere à participação, distanciando-se claramente do ideal de justiça. Esta distância é mais acentuada na *Escola X*, em particular para as médias relativas à participação na escola. De resto, é nesta escola que são maiores as diferenças entre as médias da realidade e as da idealidade também no que se refere à inclusão e ao respeito.

Os alunos da *Escola Y* avaliam de forma mais positiva do que os da *Escola X* a realidade da inclusão e da participação; estes, por sua vez, consideram-se mais respeitados e mais respeitadores do que os primeiros e o seu ideal de respeito é também mais elevado. A inclusão é o ideal de justiça que os alunos de ambas as escolas mais valorizam; em segundo lugar, os alunos da *Escola X* prezam o respeito, enquanto os da *Escola Y* consideram prioritária a participação nas aulas. Todas as médias relativas à idealidade da justiça como reconhecimento são mais elevadas na *Escola X*, ao mesmo tempo que todas

as médias da realidade, com a excepção já referida do sentimento de respeito, são inferiores às registadas na *Escola Y*.

Em suma: entre os alunos das duas escolas são notórios diferentes interesses e concepções de justiça; na *Escola X*, o ideal de justiça é a igualdade, ideal que se harmoniza com a concepção de práticas justas dos professores, preferencialmente igualitárias. Na *Escola Y*, o primeiro interesse de justiça dos alunos é o cuidar, coincidente com a prioridade de justiça dos professores. No entanto, os alunos atribuem idêntico valor de justiça à igualdade e à equidade, enquanto os professores privilegiam práticas de diferenciação e, nessa medida, a justiça como equidade. O facto de, em ambas as escolas, os alunos avaliarem algumas práticas e situações como discriminatórias poderá não ser alheio a esta concepção de justiça como igualdade e, consequentemente, ao entendimento da diferenciação como injusta.

Reflexão final

Pretende-se, neste artigo, lançar um olhar questionador, reflexivo e crítico sobre as dimensões de justiça envolvidas na educação escolar. A identificação das dimensões de justiça que caracterizam uma determinada escola e das perspectivas de alunos e professores sobre a justiça da e na escola afigura-se da maior relevância para que a educação possa promover uma maior igualdade social, para que a escola possa ser mais democrática, mais participada, mais emancipadora. Assim se procura contribuir para uma consciência mais crítica sobre os significados da justiça em educação, fazendo ouvir as diversas vozes que a dizem.

Referências bibliográficas

Crahay, M., Baye, A., Demeuse, M., Nicaise, J., & Straeten, M-H. (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens*. Liège: Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale.

Demeuse, M., Crahay, M.& Monseur, (2001). Efficiency and equity in education. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (eds.). *In pursuit of equity in education* (pp. 65-91). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Derouet, J. L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelas: De Boeck.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue Française de Pédagogie, 146*, 105-114.

Estêvão, C. V. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 64*, 107-134.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. New York : Routledge.

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange.* New York: Verso.

Grisay, A. (1984).Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la direction générale de l'organisation des études, 9*, 3-14.

Honneth, A. (2011). *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais.* Lisboa: edições 70.

Noddings, N. (1997). A morally defensible mission for schools in the 21st century. In E. Clinchy (Ed.). *Transforming public education: A new course for America's future* (pp. 27-37). New York: Teachers College.

OCDE (2016). *Education at a Glance 2013: OECD indicators.* OECD Publishing.

Rawls, J. (1994). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press.

Samdel, M. (2011). *Justiça. Fazemos o que devemos?* Lisboa: Presença.

Sanches, M. F. C. (2007). Por uma cidadania política activa e crítica: representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (orgs.). *Cidadania e liderança escolar* (pp. 143-166). Porto: Porto Editora.

Sanches, M. F. C., & Seiça, A. (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político (1974-1975). In M. F.C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (orgs.). *Cidadania e liderança escolar* (pp. 71-107). Porto: Porto Editora.

Sanches, M. F. C., Solano, I., Seiça, A. & Cochito, I. (2004). Constructing citizenship in school: the students' experiences and perspectives. In A. Ross (ed.). *The experience of citizenship* (pp. 69-78). London: CiCe.

Sandel, M. (2005). *O liberalismo e os limites da justiça.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Seiça, A. B (2016). *Labirintos da justiça na escola: perspetivas de alunos e professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Sen, A. (2010). *A ideia de justiça.* Coimbra: Almedina.

Taylor, C., Appiah, K., Habermas, J., Rockefeller, S., Walzer, M., & Wolf, S. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Walzer, M. (1999). *As esferas da justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade.* Lisboa: Presença.

Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference.* Princeton: Princeton University Press.

Nas malhas do exame: Prestação de contas, seletividade e estratificação numa escola básica suburbana

Adriana Albuquerque
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL), Portugal
adriana_albuquerque@iscte-iul.pt

No contexto educativo global atual, as provas estandardizadas assumem-se como um importante mecanismo de regulação do quase-mercado educativo e instrumento-chave para a imposição de pressões competitivas que reforçam o papel do Estado-Avaliador. Enquanto as funções ideológicas e reguladoras da prestação de contas têm sido amplamente estudadas, menos atenção tem sido prestada aos seus efeitos nas trajetórias, resultados e experiências escolares dos alunos de várias origens sociais. Nesta comunicação, pretendemos explorar os efeitos das políticas de avaliação externa das aprendizagens no desempenho escolar dos alunos, e nos processos de estratificação sociocultural numa escola básica da Área Metropolitana de Lisboa. A investigação foi desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado, junto do 2º ciclo do Ensino Básico, reportando-se aos anos letivos de 2009/10 e 2014/15 – aos quais correspondem dois modelos distintos de avaliação externa. Realizou-se um estudo de caso intensivo numa escola na AML inserida num contexto socioterritorial desfavorecido; neste texto exploraremos apenas os resultados decorrentes da dimensão quantitativa da pesquisa que envolveu a recolha e análise de estatísticas da educação. Os resultados apontam para uma consolidação do processo de "guetização" da escola estudada, visível na evolução da composição social entre os dois anos letivos estudados. Verificou-se ainda o aumento das desigualdades no desempenho dos alunos de diferentes contextos socioculturais no 6º ano, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa. Por fim, a introdução do exame nacional no 6º ano introduziu alterações nos processos de diferenciação ao nível da composição social e étnico-racial das turmas. Os resultados contribuem para a reflexão acerca da interdependência entre os projetos políticos de educação e os instrumentos de avaliação externa das aprendizagens, bem como acerca da importância do contexto socioeducativo para o estudo dos efeitos da prestação de contas.

Palavras-chave: Exames nacionais; desempenho escolar; desigualdades sociais

1. Avaliação externa das aprendizagens e desigualdades educativas

Em Portugal, as políticas de avaliação das aprendizagens têm tido nos últimos quarenta anos um desenvolvimento inconstante, com recuos e avanços e com graus variantes de integração nos respetivos projetos políticos de educação (Fernandes, 2014).

Durante quase duas décadas desde o período revolucionário de 1974-75, os exames nacionais estiveram à margem do sistema educativo português. O papel muito claro que estas provas desempenharam durante a ditadura salazarista na concretização do seu projeto conservador para a educação nacional contribuiu para que apenas regressassem às escolas secundárias portuguesas em 1993 sob a forma de provas

nacionais estandardizadas com propósitos sumativos, i.e., cujo resultado implica consequências ao nível da *seleção* e *certificação* dos alunos (Sant'Ovaia & Costa, 2016). Em 2001, foi a vez do ano terminal do ensino básico (9º ano) passar a envolver exames nacionais e, pela primeira vez, os resultados das escolas foram publicamente divulgados nos hoje famosos "*rankings*", fomentando a *regulação informal* da rede educativa por via da competição interescolas (Barroso & Viseu, 2003). No mesmo ano, foram implementadas provas de aferição nos anos terminais do 1º ciclo (4º ano) e 2º ciclo (6º ano), cujo propósito seria a *monitorização* da qualidade educativa sem, no entanto, terem consequências para a certificação ou progressão dos alunos.

Este movimento de progressivo aumento do alcance, no sistema educativo português, das provas externas de avaliação das aprendizagens – sustentado, como refere Afonso (2009), por uma visão parcelar e neoconservadora de *accountability* educativa –, culminou em 2012, com a implementação de provas de final de ciclo (em tudo o resto iguais aos exames nacionais) no 6º ano, e um ano depois no 4º ano[1].

Sabemos que este modelo de *accountability* – que combina formas de avaliação externa sumativas das aprendizagens com mecanismos informais de regulação da oferta educativa – aumenta a estratificação social da rede escolar (Barroso & Viseu, 2003; Antunes & Sá, 2009), já que certas escolas e famílias têm oportunidades desiguais de beneficiar da "escolha informada" que os seus defensores atribuem à publicação dos resultados por escola. Assim, as famílias mais pobres, menos escolarizadas, imigrantes e etnicamente diferenciadas permanecem confinadas aos territórios educativos mais desfavorecidos (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995; van Zanten, 2005).

No entanto, menos atenção tem sido prestada ao efeito desigual que estas medidas produzem sobre a seletividade escolar. Parte da explicação para este défice será o facto de, nos sistemas educativos dos países anglo-saxónicos – de onde provém grande parte da literatura científica acerca dos efeitos da *accountability* neoconservadora – a prática da reprovação ser menos estruturante do que em países como Portugal, onde este poderá ser um fator de peso para pensar a *accountability* educativa (OCDE, 2011).

Uma análise das estatísticas de educação nacionais (DGEEC, 2017) permite observar que a introdução de exames no 4º e 6º anos teve efeitos imediatos e abruptos no aumento da taxa de retenção e desistência, quer nos anos escolares de prova, quer nos imediatamente anteriores – particularmente no 2º ano, o que aponta para o reforço de mecanismos de seletividade escolar precoce (Campos, 2016). Se é verdade que a retenção dá sinais de queda entre 2013/14 e 2015/16 em todos os anos escolares de ambos os ciclos de ensino, também é verdade que tal coincidiu com a antecipação de um novo ciclo político na educação em anos subsequentes, onde a abolição dos exames no 4º e 6º ano foi uma das bandeiras-chave.

Estes resultados vão em linha com a ideia, postulada por vários autores, da importância dos projetos políticos de educação que sustentam as opções tomadas ao nível da implementação de certos instrumentos e mecanismos de avaliação das aprendizagens, em detrimento de outros (Fernandes, 2014).

Diamond e Spillane (2004) descobrem, num estudo comparativo sobre as respostas das direções escolares a um modelo de *accountability* educativa com *high-stakes* em dois contextos socioterritoriais distintos, que as escolas com menos capacidade para competir na corrida pelos resultados – devido à sua localização socioterritorial, públicos e recursos – desenvolvem estratégias de sobrevivência que implicam a

[1] Estas foram abolidas e substituídas por provas de aferição no ano letivo de 2015/16 pelo XX Governo Constitucional (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

distribuição desigual de recursos pedagógicos entre os alunos com mais e menos "probabilidades" de terem sucesso.

Tal comportamento organizacional é emblemático de um movimento global que coloca, segundo alguns autores, o compromisso da escola com a igualdade de oportunidades em segundo plano em detrimento da procura de uma "excelência educativa" centrada nos resultados obtidos pelos alunos em testes estandardizados, delegando nas escolas a responsabilidade de maximizar os mesmos (Barroso, 2003) e ignorando o impacto de variáveis contextuais e socioambientais (White et al., 2016). Assim, em escolas sobretudo constituídas por populações socialmente desfavorecidas (crianças não-brancas e de classe trabalhadora), a elevada dispersão dos resultados entre alunos nas provas *high-stakes* pode consubstanciar um aprofundamento, face aos testes *low-stakes*, das desigualdades socioculturais e raciais no desempenho escolar.

Propomo-nos explorar esta hipótese num contexto socioterritorial desfavorecido na Área Metropolitana de Lisboa (AML). Será que podemos observar uma intensificação da desvantagem na performance dos alunos de origens socialmente desfavorecidas aquando da implementação de exames nacionais? Será possível identificar estratégias escolares de *triagem educativa*, i.e., a alocação diferencial de recursos pedagógicos (Jennings & Sohn, 2014)? Por fim, será que a introdução deste novo modelo de prova no 6º ano reforçou estratégias de homogeneização da composição sociocultural e étnico-racial das turmas?

2. O estudo: dados e indicadores

Os resultados apresentados provêm da dimensão quantitativa de uma pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado numa escola básica pública na AML (Campos, 2016). Optou-se por estudar alunos do 6º ano devido à excecional incidência de insucesso e retenção escolar no 2º ciclo (DGEEC, 2016) e porque foi neste ano escolar que o XIX Governo de Portugal implementou pela primeira vez exames nacionais. A escola estudada foi selecionada após uma análise exploratória de estatísticas de educação em microdados por aluno (2009/10)[1] e análise documental (Projeto Educativo e cobertura mediática) do seu contexto socioterritorial, sendo este particularmente desfavorecido, próximo de bairros de realojamento e com forte concentração de população de origem imigrante. A recolha dos dados relativos aos exames nacionais refere-se a 2014/15 e ocorreu em 2016 nas instalações da escola, com recurso às pautas e processos individuais dos alunos. A Tabela 1 explicita os indicadores recolhidos e a sua qualidade (não-respostas).

[1] Cedida pela equipa do projeto *Escolas que fazem melhor*, CIES-IUL (FCT – PTDC/CS-SOC/119797/2010).

Tabela 1. Características dos indicadores e não-respostas (%), 2009/10 e 2014/15

		Indicadores	Não-respostas (%)	
			2009/10	2014/15
Caracterização dos alunos	Sexo	Rapazes; Raparigas.	1,9	0,0
	Escolaridade da família *	Grau mais elevado atingido entre o pai e a mãe do aluno.	13,5	16,6
	Indicador familiar de classe – ACM *	Combinação da situação na profissão e do grupo profissional a que pertence o pai e a mãe dos alunos (Machado et al., 2003). · Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL); · Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE); · Trabalhadores Independentes (TI); · Empregados Executantes (EE); · Operários Industriais (OI); · Assalariados Executantes Pluriativos (AEpl).	23,2	24,7
	Origem nacional *	Combinação das naturalidades do pai e da mãe do aluno (Seabra et al., 2014). · Origem PALOP (um ou ambos são naturais de um PALOP); · Origem autóctone (ambos são naturais de Portugal); · Outras origens (restantes casos).	3,1	0,0
	Origem étnico-racial	Hétero-classificação (ver Vala, 2003) dos alunos através da análise de fotografias. · Negro/Afrodescendente; · Branco; · Outras.	N/A	9,0
Sucesso escolar	Desvio etário (face ao esperado)	· Sem desvio (idade =<11 anos); · Com desvio (idade => 13 anos).	0,0	0,0
	Classificação nas provas nacionais	Provas de aferição em 2009/10: escala qualitativa de E - Não-Satisfaz a A - Muito Bom. Exames nacionais em 2014/15: escala quantitativa de 1 a 5 valores.	11,2**	22,0**
		N =	*259*	*223*

Legenda: * Variável compósita. | ** Faltas às provas.
N/A: não se aplica devido à inexistência de dados.
Fontes: Base de dados DGEEC (2009/10); Arquivos da escola estudada (2014/15).

3. A escola básica nas malhas do exame: resultados

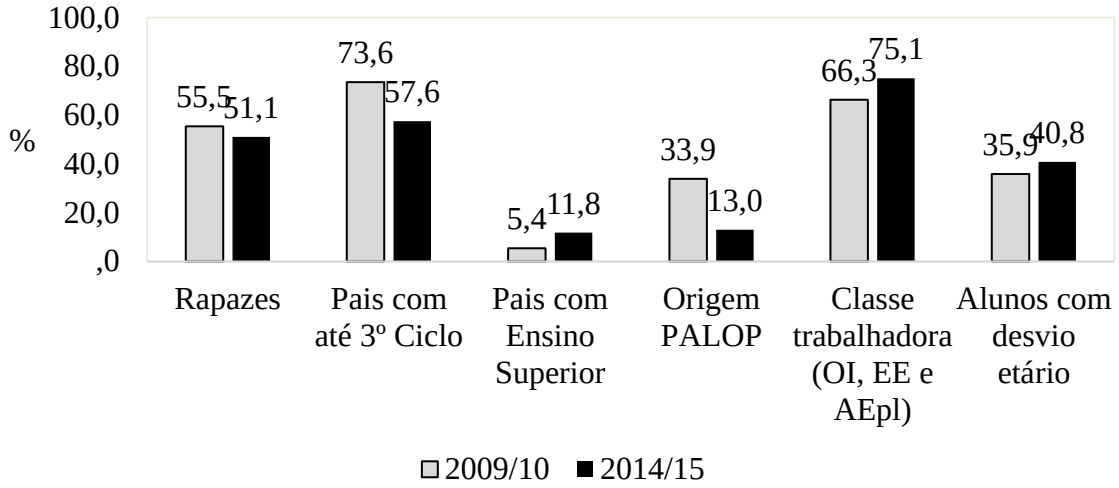
3.1. Exames, pressão competitiva e *entrenchment* social/étnico-racial numa escola desfavorecida

Começamos por analisar a evolução da composição social e dos resultados obtidos pela escola no período analisado, retomando a tese de que o contexto

socioterritorial importa para avaliar os efeitos desiguais da introdução de mecanismos neoconservadores de *accountability* (Diamond & Spillane, 2004).

A Figura 1 mostra-nos que se verificou na escola analisada, entre a aplicação de provas de aferição (2009/10) e exames nacionais (2014/15), uma estagnação da sua composição social, protagonizada pelo ligeiro aumento da proporção de alunos com origens de classe trabalhadora (são em 2014/15 dois terços) e dos alunos com desvios etários no seu percurso escolar (são em 2014/15 40%). É visível alguma diversificação no aumento dos níveis de escolarização do seu público e da proporção de raparigas matriculadas, bem como a perda notória de crianças de origem PALOP que constituíam, em 2009/10, cerca de um terço dos alunos da escola.

Figura 1. Características da população escolar, 6º ano, 2009/10 e 2014/15 (%)

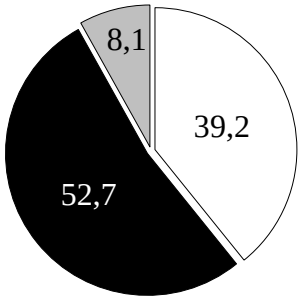


Fontes: Base de dados DGEEC (2009/10); Arquivos da escola estudada (2014/15).

No entanto, esta aparente "perda" de população com origem na imigração dos PALOP deve-se menos à mudança na realidade social da escola e mais à qualidade dos indicadores ao alcance dos investigadores para analisar populações étnico-racialmente diferenciadas[1]. A Figura 2 permite concluir que os alunos identificados como afrodescendentes/negros são, em 2014/15, predominantemente de origem autóctone – i.e., eles próprios e ambos os progenitores são naturais de Portugal. Neste ano letivo estes alunos continuam a constituir, na verdade, cerca de um terço das crianças matriculadas no 6º ano da escola.

[1] Em Portugal, a persistência de uma visão apolítica e luso-tropicalista das relações raciais, que postula a excecionalidade dos processos de colonização encetados por Portugal – nomeadamente nos territórios africanos (Araújo, 2007) – configura um entrave à recolha de dados étnico-raciais, quer pelo Estado, quer por centros de investigação – apesar de ter vindo a ser sucessivamente recomendada pelo Comité para a Eliminação da Discriminação Racial entre 1999 e 2016 (CERD, 2016). Recentemente, diversas plataformas de afrodescendentes, ciganos e imigrantes em Portugal têm protagonizado iniciativas públicas em prol da recolha de dados, fundamental para o reconhecimento das desigualdades sistémicas enfrentadas por estas populações (ver carta aberta "Recolha de dados étnico-raciais sim, mas com quem, como e para quê?").

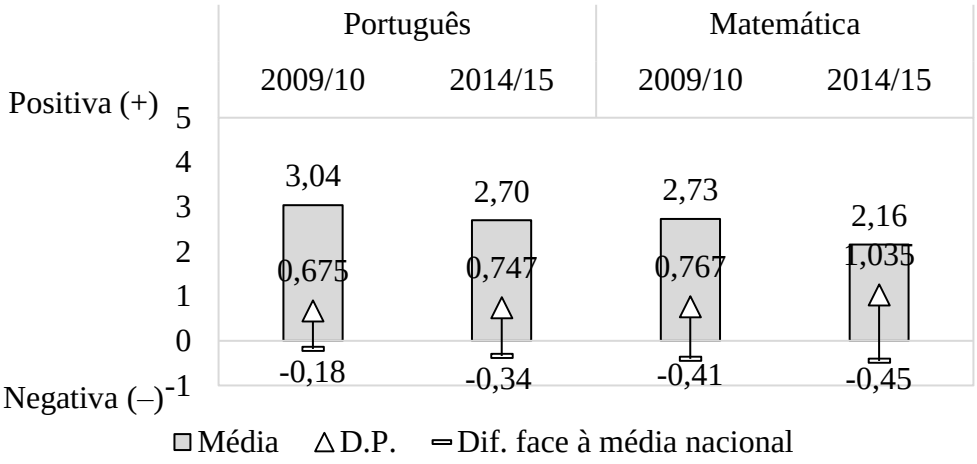
Figura 2. Origem nacional dos alunos negros/afrodescendentes do 6º ano na escola estudada, 2014/15 (%)



Nota: Foram identificados 74 alunos negros/afrodescendentes no 6º ano da escola, representando 33,2% do total.
Fonte: Arquivos da escola estudada (2014/15).

Ao mesmo tempo que a capacidade atrativa da escola a novos públicos parece ter estagnado, as classificações obtidas nas provas externas caíram drasticamente entre 2009/10 e 2014/15. Na Figura 3, vemos que a classificação média caiu a ambas as disciplinas, quer da escola face a si própria num momento anterior, quer da escola face à média nacional. Se a Matemática a desvantagem face ao resto do país não aumentou, a Português passou-se o contrário. Verifica-se ainda que a dispersão das classificações obtidas pelos alunos da escola aumentou – particularmente na disciplina de Matemática.

Figura 3. Classificações obtidas pela escola nas provas nacionais de Português e Matemática (média, desvio-padrão e diferença face à média nacional), 6º ano, 2009/10 e 2014/15



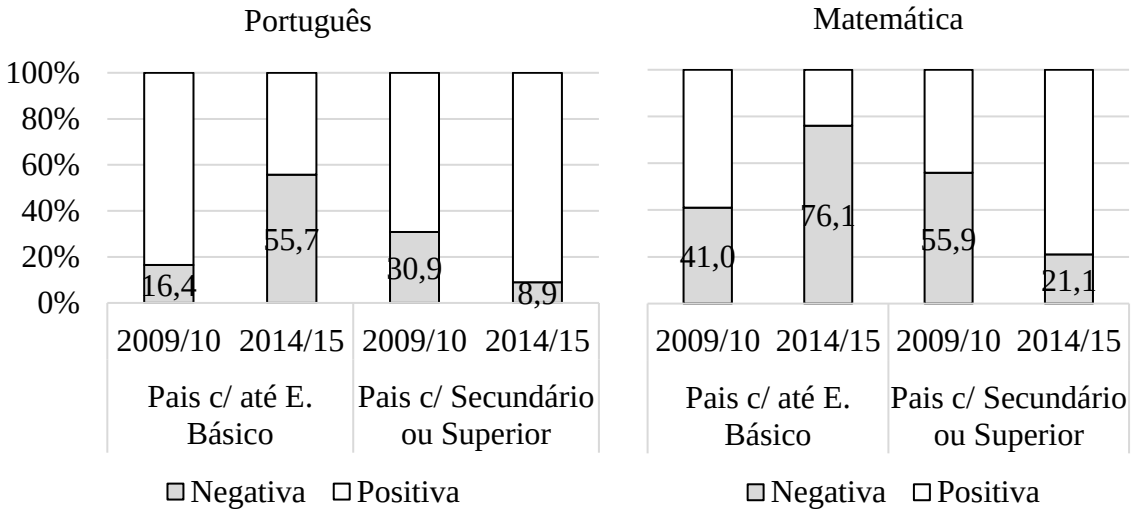
Fontes: Base de dados DGEEC (2009/10); Arquivos da escola estudada (2014/15); DGE/JNE (2015); GAVE (2010a); GAVE (2010b).

3.2. Desigualdades no desempenho escolar: quem beneficia com os exames nacionais?

Importa agora analisar a evolução da performance de alunos com diferentes *backgrounds* socioculturais nas provas externas.

A Figura 4 mostra que, quer nas provas de Português, quer de Matemática, os alunos provenientes de famílias pouco escolarizadas (pais no máximo com o 3º ciclo) passam a ser esmagadoramente assolados por classificações negativas nas provas. Pelo contrário, os alunos cujos pais têm elevada escolaridade (pelo menos ensino secundário) têm, em 2014/15, maiores "probabilidades" de ter positiva do que tinham em 2009/10.

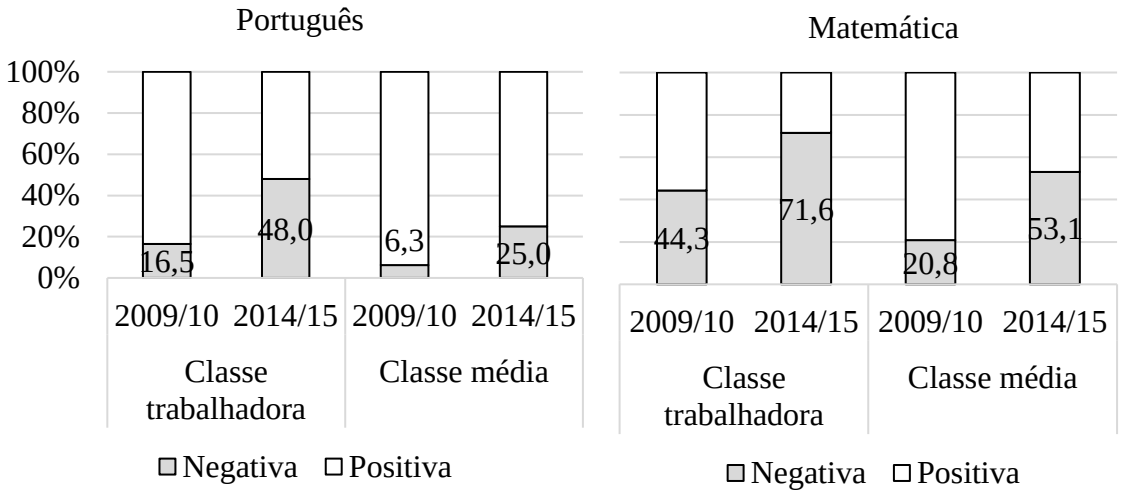
Figura 4. Classificações negativas e positivas obtidas pelos alunos nas provas nacionais de Português e Matemática de acordo com a escolaridade da família, 6º ano, 2009/10 e 2014/15 (%)



Fontes: Base de dados DGEEC (2009/10); Arquivos da escola estudada (2014/15).

Foi realizada a mesma análise entre os alunos de classe trabalhadora (filhos de operários industriais, empregados executantes e assalariados executantes) e de classe média (filhos de empresários, dirigentes e profissionais liberais e de profissionais técnicos e de enquadramento). É notório que, ao contrário do que se passa com a escolaridade dos pais, os alunos provenientes de contextos socioculturais mais favorecidos – neste caso, de classe média – não beneficiam com os exames nacionais, ou seja, não obtêm menos negativas do que com as provas de aferição (Figura 5). No entanto, são menos prejudicados pela introdução destas provas do que os alunos de classe trabalhadora, já que dois terços destes passam a ter negativa na prova de Matemática e quase metade na prova de Português em 2014/15.

Figura 5. Classificações negativas e positivas obtidas pelos alunos nas provas nacionais de Português e Matemática de acordo com a origem familiar de classe, 6º ano, 2009/10 e 2014/15 (%)

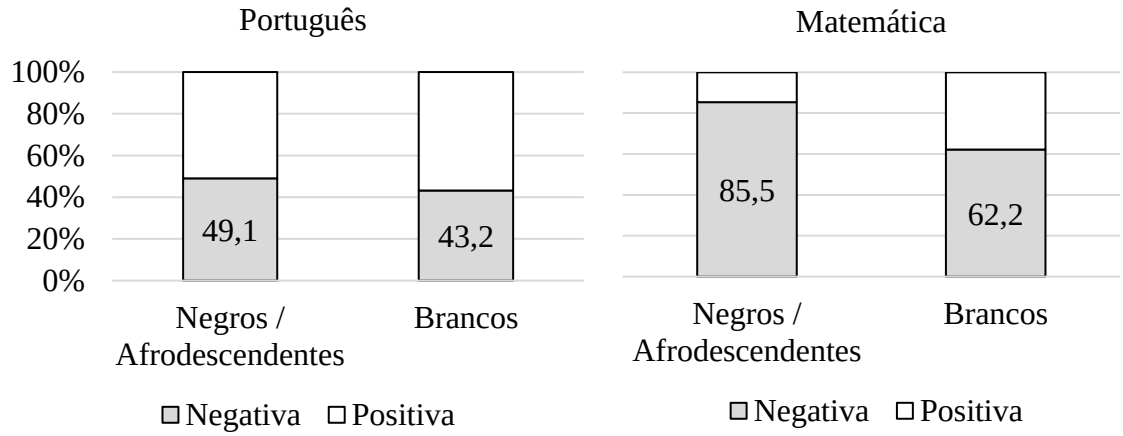


Nota: Classe trabalhadora = EE, AEpl e OI; Classe média = EDL e PTE. As categorias TI e TIpl (relativas aos trabalhadores independentes) foram retiradas da análise pela sua reduzida dimensão (N=8).

Fontes: Base de dados DGEEC (2009/10); Arquivos da escola estudada (2014/15).

Apesar de não termos dados que permitam realizar uma comparação entre os dois anos letivos, é relevante ter em conta as desigualdades na performance de alunos negros/afrodescendentes e brancos nos exames nacionais do 6º ano. Vemos que as desigualdades são residuais a Português, mas esmagadoras a Matemática, onde 85% dos alunos negros da escola têm negativa face a 62% dos alunos brancos (Figura 6).

Figura 6. Classificações negativas e positivas obtidas pelos alunos nas provas nacionais de Português e Matemática de acordo com a origem étnico-racial, 6º ano, 2014/15 (%)



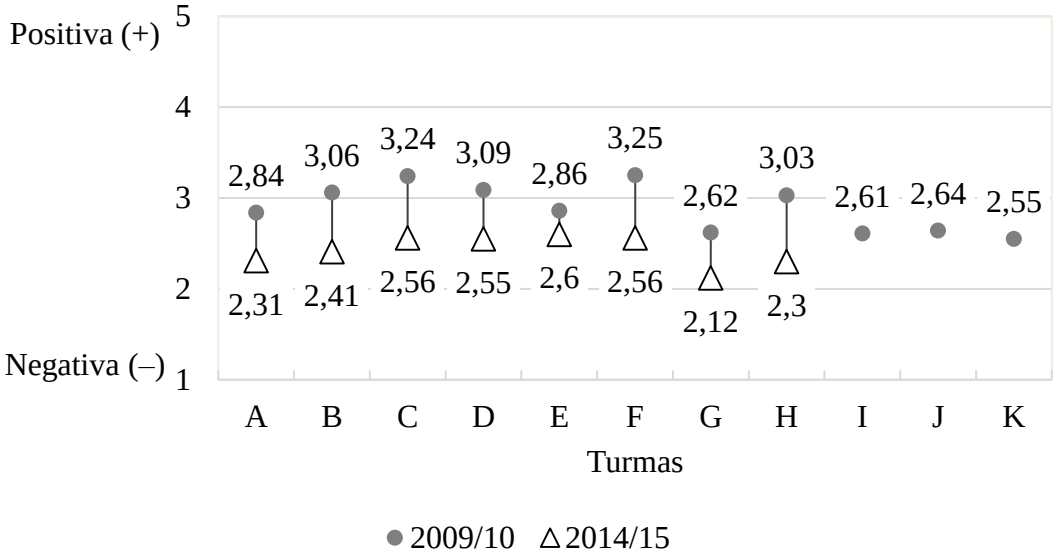
Fonte: Arquivos da escola estudada (2014/15).

3.3. Composição social e étnico-racial das turmas: mecanismo de gestão da performance?

Enquanto estratégia para a gestão da diversidade na escola pública, sabemos que os critérios para a constituição de turmas ao longo do ensino básico são adaptados pelas escolas no âmbito da sua autonomia de forma mais ou menos potenciadora da (des)igualdade de oportunidades (Abrantes & Sebastião, 2008). A pressão competitiva suscitada pelos exames nacionais e pelos *rankings* públicos coloca as escolas sob pressão para arranjar estratégias de aumento da performance que poderão passar por uniformizar – academicamente, mas também, inevitavelmente, socialmente – os ambientes de sala de aula.

A Figura 7 mostra-nos que todas as turmas de 6º ano da escola pioraram os seus resultados médios, destacando-se em 2014/15 três turmas com resultados particularmente abaixo da positiva. É de ressaltar que a dispersão de resultados entre turmas diminuiu consideravelmente, existindo em 2009/10 maiores desigualdades no desempenho entre turmas.

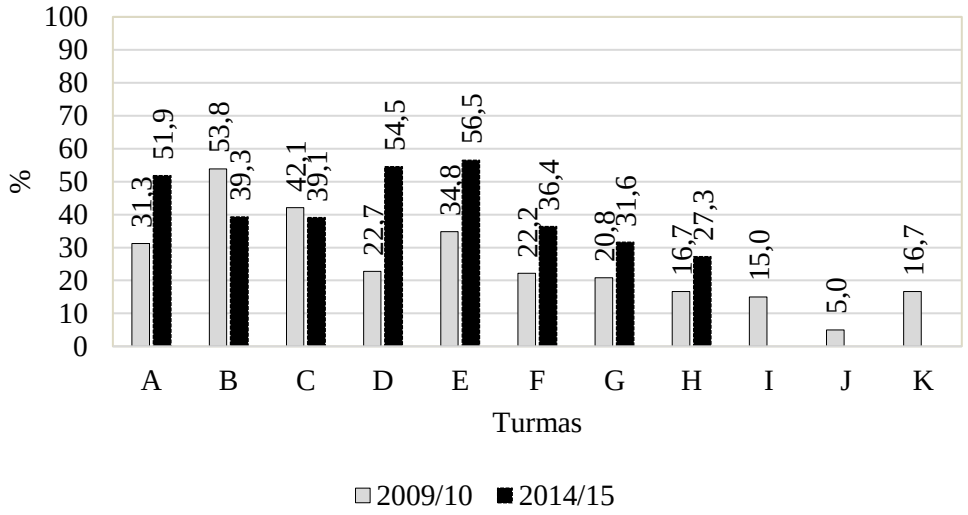
Figura 7. Classificações médias obtidas pelas turmas da escola nas provas nacionais (total), 6º ano, 2009/10 e 2014/15



Fontes: Base de dados DGEEC (2009/10); Arquivos da escola estudada (2014/15).

A leitura cruzada destes dados com a Figura 8 permite verificar que, em 2009/10 a estratégia de concentração de alunos com pais mais escolarizados em duas turmas – B e C – teve o efeito esperado nos resultados obtidos nas provas de aferição, sendo estas as turmas com melhor desempenho médio; por relação, as turmas I, J e K – com menor proporção de pais muito escolarizados – tiveram as piores classificações médias da escola em 2009/10. No entanto, em 2014/15 – devido ao aumento generalizado da escolaridade dos pais na escola –, as turmas com mais pais de elevada escolaridade não correspondem necessariamente às turmas com melhores desempenhos nos exames nacionais; curiosamente, a associação que permanece é a das turmas com mais baixos desempenhos serem as que têm menos pais com pelo menos ensino secundário (F, G e H).

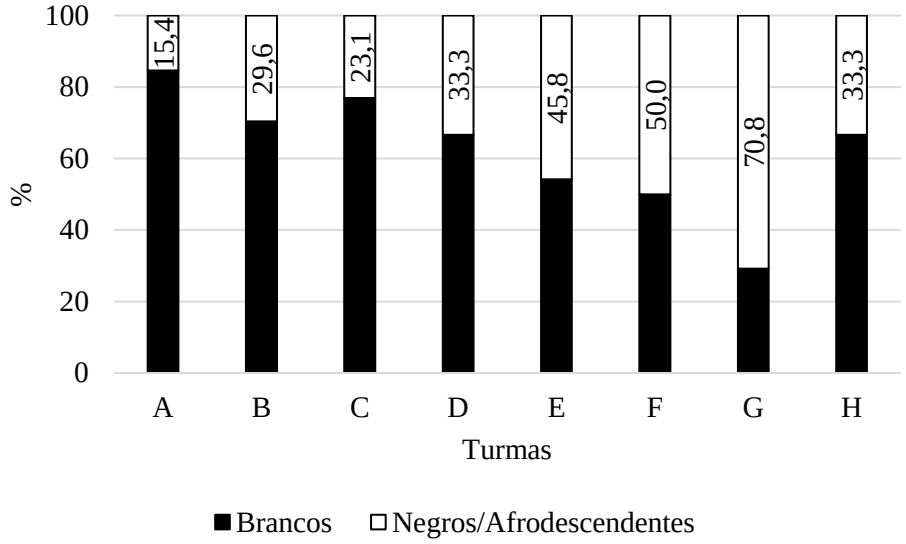
Figura 8. Proporção de alunos cujos pais têm elevada escolaridade (E. Secundário ou E. Superior) por turma, 6º ano, 2009/10 e 2014/15 (%)



Fontes: Base de dados DGEEC (2009/10); Arquivos da escola estudada (2014/15).

Tendo em conta o considerável número de alunos negros/afrodescendentes na escola, importa saber qual a sua distribuição pelas turmas em 2014/15. A Figura 9 indica a existência de turmas com poucos alunos negros (A e C) por oposição a outras onde estes foram concentrados (E, F e G). Tal como acontece com a proporção de pais muito escolarizados nas turmas, também quanto à origem étnico-racial não parece haver uma associação determinante com o desempenho obtido nas provas externas. No entanto, é de destacar que a turma G (com 71% de alunos negros) é aquela que obtém pior desempenho nos exames nacionais (Figura 7).

Figura 9. Proporção de alunos brancos e negros/afrodescendentes por turma, 6º ano, 2014/15 (%)



Fonte: Arquivos da escola estudada (2014/15).

Reflexões finais

Os resultados apresentados provêm de uma pesquisa de terreno de caráter exploratório cujo propósito não é extrapolar conclusões, mas permitir a formulação de hipóteses para futuras pesquisas acerca dos efeitos da *accountability* neoconservadora nos processos educativos e desigualdades sociais, em escolas portuguesas socialmente semelhantes àquela que foi estudada.

A análise da evolução da composição social e dos resultados da escola sugere que a introdução, no 6º ano, de um sistema de avaliação das aprendizagens sumativo ligado a um projeto político de educação neoconservador teve efeitos desiguais sobre a população escolar, reforçando a tese de que existe um *trade-off* entre igualdade de oportunidades e este modelo de *accountability* (Barroso, 2003; Afonso, 2009; Fernandes, 2014).

Mais concretamente, verificou-se uma queda abrupta das classificações médias obtidas pela escola na transição das provas de aferição para os exames nacionais, apesar da relativa estagnação da sua composição social; tal indica a ocorrência de um movimento de *entrenchement* social e étnico-racial da escola no seio da rede escolar que deriva da sua perda de capacidade competitiva – a consolidação da sua localização, no imaginário social e no quasi-mercado escolar (Barroso & Viseu, 2003), num 'circuito de escolarização' desfavorecido e desvalorizado (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995).

Além disso, observa-se que existem nesta escola grupos cujos resultados beneficiam relativamente da introdução de exames nacionais (alunos com pais altamente escolarizados) e outros que ficam claramente em desvantagem (alunos com pais pouco escolarizados e de classe trabalhadora) face ao sistema anterior de provas de aferição. Tais desigualdades podem ter na sua origem a transferência de recursos pedagógicos para os alunos concebidos pelos professores como sendo mais 'rentabilizáveis' do ponto de vista da performance nas provas externas (Jennings & Sohn, 2014; Diamond & Spillane, 2004). Não é de descartar, no entanto, a possibilidade da mobilização de recursos extraescolares pelos alunos socialmente mais favorecidos – como as explicações privadas – que não estão acessíveis às crianças com famílias menos escolarizadas e socialmente desfavorecidas (Neto-Mendes, 2014).

Foi também possível identificar estratégias de constituição de turmas homogéneas do ponto de vista social e étnico-racial – embora não seja possível afirmar que tenha ocorrido uma intensificação da segregação. Esta estratégia não tem, em 2014/15, uma relação determinante com o desempenho escolar – o que contribui para questionar o mito da eficácia da constituição de turmas homogéneas no aumento do desempenho das escolas.

Por fim, dada a localização socioterritorial da escola estudada, esta pesquisa não pôde deixar de abordar as desigualdades educativas de base étnico-racial. Os resultados aqui apresentados sugerem a existência de desigualdades nos resultados entre alunos negros e brancos, principalmente na disciplina de Matemática. O que se passa nas escolas e nas salas de aula com os alunos não-brancos? Que formas tomarão a interação seletiva na sala de aula (Gomes, 1987) e o efeito de pigmaleão na sua dimensão étnico-racial (Thys & Van Houtte, 2016)? A comum utilização sociológica de indicadores *proxy* para estudar populações etnicamente diferenciadas com origem na imigração – como a "origem nacional" que usamos no início deste texto – provam ser limitadas e contribuir, ao limite, para a distorção da realidade social, quando usadas no estudo de desigualdades educativas junto de populações cujas ligações aos países de origem são cada vez mais remotas nas árvores genealógicas. Estes indicadores são, de todo, obsoletos quando

queremos analisar desigualdades entre populações etnicamente diferenciadas sem origem na imigração, como é o caso da população cigana em Portugal (Casa-Nova, 2005). Cremos que os resultados discutidos realçam a necessidade de averiguar, em estudos de maior alcance geográfico e temporal, os processos educativos estruturais, institucionais e interpessoais que podem estar na origem destas desigualdades.

Referências bibliográficas

Abrantes, P., & Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham: Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas. In A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso, & M. D. Guerreiro (Orgs.). *Portugal Invisível* (pp. 75-93). Lisboa: Mundos Sociais.

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação, 13*(13), 13-29. https://doi.org/10.24140.

Antunes, F., & Sá, V. (2009). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Francisco Leão.

Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: O caso do abuso verbal racista na escola. In N. L. Gomes (Org.). *Um olhar além das fronteiras. Educação e relações raciais* (pp. 77-94). Belo Horizonte: Autêntica.

Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review, 43*(1), 52-78. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x.

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade, 24*(82), 63-92. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.

Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: De uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade, 24*(84), 897-921. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a08v2484.pdf.

Campos, A. (2016). *Avaliação externa das aprendizagens e desigualdades educativas. Estudo de caso numa escola da Grande Lisboa*. Dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa: ISCTE-IUL. Recuperado de https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12664.

Casa-Nova, M. J. (2005). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: Balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 13*(47), 181-216. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7886/1/%28I%29%20Migrantes%2c%20diversidades.pdf.

CERD (2016). *Concluding observations on the fifteenth to seventeenth periodic reports of Portugal*. New York: Committee on the Elimination of Racial Discrimination. Recuperado de https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/021/40/PDF/G1702140.pdf?OpenElement.

DGE/JNE (2015). *Processo de avaliação externa da aprendizagem. Provas finais de ciclo e exames nacionais 2014*. Lisboa: Direção Geral de Educação/Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne_2014.pdf.

DGEEC (2017), *Estatísticas da Educação 2015/16*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas de Educação e de Ciência. Recuperado de http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2017_EE201520164.pdf.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2004). High-stakes accountability in urban elementary schools: challenging or reproducing inequality?. *Teachers' College Record, 106*(6), 1145-1176. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/4fd8/da4970d212dfd86c65bcdaa46c670a14b93a.pdf

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: O difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. de L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino* (Vol. 1) (pp. 231-268). Lisboa: Almedina.

GAVE (2010a). *Prova de aferição de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo. Relatório nacional de 2010*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional. Recuperado de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/RN_LP6_2010.pdf.

GAVE (2010b). *Prova de aferição de Matemática do 2.º Ciclo. Relatório nacional de 2010*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional. Recuperado de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/RN_Mat6_2010.pdf.

Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas, 3*, 35-49.

Jennings, J., & Sohn, H. (2014). Measure for measure: How proficiency-based accountability systems affect inequality in academic achievement. *Sociology of Education, 87*(2), 125-141. https://doi.org/10.1177/0038040714525787.

Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 66*, 45-80. Recuperado de https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/66/RCCS66-045-080-ISCTE.pdf.

Neto-Mendes, A. (2014). O sistema escolar e o 'sistema educativo na sombra' (explicações): Que relações?. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 133-153). Lisboa: Mundos Sociais.

OCDE (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school. What does it mean for education systems? PISA in Focus, No. 6*. Paris: OECD. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48363440.pdf.

Sant'Ovaia, C., & Costa, E. (2016). Os exames nacionais: Legitimação normativa de um instrumento de regulação. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.), *Atas do XIII Congresso SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na*

educação (pp. 53-64). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Recuperado de www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf.

Seabra, T., Vieira, M. M., Ávila, P., Castro, L., Baptista, I., & Mateus, S. (2014). *Escolas que fazem melhor. O sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*, Relatório Final. Lisboa: CIES-IUL. Recuperado de http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=474&fileName=relat_riofinalcompleto26nov2014.pdf.

Thys, S., & Van Houtte, M. (2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter?. *Teaching and Teacher Education, 59*, 383-391. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.011.

Vala, J. (Coord.) (2003). *Simetrias e identidades. Jovens negros em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, *4*(3), pp. 155-169. https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.3.1.

White, G. W., Stepney, C. T., Hatchimonji, D. R., Moceri, D. C., Linsky, A. V., Reyes-Portillo, J. A., & Elias, M. J. (2016). The increasing impact of socioeconomics and race on standardized academic test scores across elementary, middle, and high school. *American Journal of Orthopsychiatry*, *86*(1), 10-23. https://doi.org/10.1037/ort0000122.

Exames nacionais como instrumento de regulação da educação: o aparato operacionalizador

Carlos Sant'Ovaia
santovaia@campus.ul.pt
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
Estela Costa
ecosta@ie.ulisboa.pt
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Como instrumento de regulação, os *exames nacionais* apresentam-se num aparato de configuração compósita, com intrincada estruturação, facto que parece concorrer para a dificuldade do seu escrutínio e, simultaneamente, contribuir para o seu poder representativo. Radicando no Ministério da Educação, este aparato desenvolveu-se através de dois complexos de vocação diferente: um essencialmente técnico e outro sobretudo operacional. A componente técnica tem sido cometida ao Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) (hoje IAVE), criado em 1997, um ano após reintrodução dos exames no ensino secundário, com as específicas "funções de planeamento, coordenação, elaboração e controlo dos instrumentos de avaliação sumativa externa dos alunos do ensino secundário" (DL 229/97). Quanto à componente operacional, tem vindo a ser assegurada, desde o início, pelo Júri Nacional de Exames, uma unidade orgânica do Ministério da Educação criada com a missão de "coordenar a planificação dos *exames nacionais* no que respeita a realização das provas e estabelecer as normas para a sua correção e reapreciação (Despacho 112/ME/96, nº 5.1, al. a)). A segregação funcional, atrás referida, manter-se-á uma constante, ao longo dos anos, enquanto se reforçava a intricada teia de dispositivos que atualmente enformam o instrumento. Esta comunicação constitui um recorte de um estudo mais alargado que visa compreender o poder e a dimensão organizadora dos *exames nacionais*, no campo da educação, em Portugal, elegendo a regulação e a instrumentação como dimensões primeiras da problemática. Nele se procura desconstruir o instrumento *exames nacionais* de forma a evidenciar a sua génese e percurso, bem como as ferramentas e utensílios que o suportam e operacionalizam. A comunicação convoca a produção legislativa sobre avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, desde 1974, e baseia-se na produção documental efetuada pelos dois complexos que compõem o aparato, tendo por base a categorização das múltiplas ferramentas e utensílios que o operacionalizam. Da pesquisa efetuada resultam evidências dos propósitos reguladores dos *exames nacionais*, induzindo a reflexão sobre os mesmos enquanto instrumento relevante para uma nova forma de regulação da educação, pós-burocrática e centrada nos resultados.

Palavras-chave: exames nacionais; regulação da educação; instrumentos de regulação

Introdução

Em 1996, assistimos à reintrodução dos *exames nacionais* no sistema educativo português. Desde então, os exames têm vindo a revelar-se um instrumento de

extraordinária relevância para uma nova forma de regulação da educação pelo Estado, fundada nos resultados. As caraterísticas dos exames e a forma como são apropriados na ação pública conferem-lhes um inusitado poder organizador no campo da educação. Trata-se de um instrumento que configura uma poderosa tecnologia política de mudança (Antunes & Sá, 2010), uma *meta-política* (Lingard, Martino & Rezai-Rashti, 2013), com repercussões demonstradas a diversos níveis no contexto educativo.

O presente texto constitui um recorte de um estudo mais alargado que visa compreender a centralidade, o poder e a dimensão organizadora dos *exames nacionais*, em Portugal. Pretende-se caraterizar e desconstruir os *exames nacionais*, na sua qualidade de instrumento de ação pública (Lascoumes & Le Galès, 2005), evidenciando a sua génese e percurso, os complexos e as ferramentas e técnicas que o constituem e sustentam e, assim, contribuir para uma melhor compreensão do alcance e da dimensão organizadora que o mesmo comporta.

O aparato dos *exames nacionais*

Enquanto instrumento de políticas, os *exames nacionais* apresentam-se num aparato de configuração compósita, desenvolvido através de dois complexos estruturados, com distintas vocações: uma essencialmente técnica e outra sobretudo operacional. A componente técnica compete hoje ao Instituto de Avaliação Educativa - IAVE, um instituto público, criado em 2013, que sucede ao anterior Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE, um organismo da estrutura do Ministério da Educação (ME), criado em 1997, um ano após a primeira edição dos exames no ensino secundário. Quanto à componente operacional, tem vindo a ser assegurada pelo Júri Nacional de Exames (JNE), uma unidade orgânica do ME (sendo atualmente uma Direção de Serviços da Direção-Geral de Educação), que data de 1996 (Despacho Normativo 338/93, de 21 de outubro).

Para caracterizarmos o aparato dos exames, observaremos os seus dois complexos – o JNE e o IAVE – através de uma mesma sequência de parâmetros: (i) missão e competências; (ii) estrutura e funcionamento; (iii) ferramentas; (iv) articulação; (v) comunicação e (vi) *accountability*.

1. O Júri Nacional de Exames (JNE)

1.1. Missão

A missão do JNE denuncia, de forma clara, a dimensão operacional deste complexo, já que lhe compete:

> "coordenar a planificação dos exames nacionais, no que respeita a realização das provas; garantir dos mecanismos de apoio à prestação das provas de exame por parte dos alunos com necessidades educativas especiais; promover a organização a nível de agrupamento de escolas, do serviço de correção das provas dos exames finais de âmbito nacional; [e] assegurar a reapreciação das provas de exame elaboradas a nível nacional" (Despacho 112/ME/96, nº 5.1, al. a).

1.2. Estrutura e funcionamento

Não obstante mobilizar outros agentes e recursos, o JNE é composto por uma Comissão Coordenadora (CC) e pelos responsáveis dos Agrupamentos de Exames (AE).

A CC integra os sete coordenadores regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores), possuindo uma Comissão Permanente (CP), o único órgão do complexo JNE que funciona durante todo o ano (os demais são constituídos ou mobilizados sazonalmente).

Formada maioritariamente por elementos da Direção-Geral da Educação (DGE) e por dois professores requisitados, num total de nove pessoas (1 presidente, um secretário e sete técnicos superiores), a CP é nomeada pelo Secretário de Estado da Educação (SEE), o mesmo ocorrendo com os coordenadores regionais e os responsáveis dos AE. O JNE está, assim, obrigado a um duplo e paralelo reporte: ao SEE, que nomeia os seus principais órgãos, e ao Diretor-Geral da Educação, dado tratar-se de uma unidade orgânica da DGE.

A despeito dos constrangimentos funcionais que decorrem desta dupla dependência, o facto é que tal realidade concorre para a legitimidade de que o JNE necessita no exercício da autoridade, em matéria de avaliação externa, sobre todas escolas/agrupamentos do país, incluindo as regiões autónomas.

Na base deste complexo encontra-se uma rede de 33 AE espalhados por todo o território nacional. Constituídos por professores das escolas das áreas geográficas que superintendem, os AE têm como função a coordenação logística, fazendo a interface com os secretariados de exames (as equipas que, nas escolas, asseguram a conformidade dos procedimentos respeitantes aos exames). Os seus responsáveis reportam à DGE e à SEE e propõem os restantes membros à Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), que os nomeia.

Entre as diversas atribuições cometidas aos AE contam-se:

- protocolar com as forças policiais (GNR e PSP) o circuito dos enunciados e das provas;
- gerir a bolsa de professores classificadores;
- fazer a articulação com as escolas examinadoras, orientando-as nos procedimentos e processos, e na movimentação das provas entre as escolas e o AE;
- proceder à interface entre as escolas e as estruturas regional e central, para a resolução de questões que ultrapassem a sua competência e saber;
- fazer o balanço anual sobre o decurso do processo de exames nas escolas sob sua coordenação no final da época de exames.

Dessa forma, e embora goze de autonomia administrativa e técnica, o JNE depende da intervenção direta da SEE e de duas Direções-Gerais - a DGE e a DGEstE. Ao nível local, o complexo JNE completa-se com os Secretariados de Exames (SE), equipas de professores que garantem, nas escolas, as tarefas inerentes à aplicação das provas (anonimização das provas, organização dos espaços, mobilização dos professores vigilantes, articulação com a GNR e a PSP na receção dos enunciados e entrega das provas e a interface com os AE).

1.3. Ferramentas

Para a sua ação, o complexo JNE lança mão de um conjunto de ferramentas que aqui agrupamos em três categorias: *normativas*, *informativas* e *interfaces*. As ferramentas *normativas* consistem num conjunto de documentos, com dimensão prescritivo-formal e vocação regulamentadora, que carecem frequentemente de interpretação, dado serem imprecisos e omissos em alguns aspetos, o que exige intervenções esclarecedoras do Júri, geralmente veiculadas por telefone ou por correio eletrónico. Tais intervenções consistem, por sua vez, outras tantas ferramentas normativas, desta feita de dimensão

prescritivo-informal. Incluem-se nestas ferramentas, o Regulamento de Exames, as Norma 1 e 2 e os ofícios-circulares, entre outros.

As ferramentas *informativas* são compostas por documentos que têm em vista fornecer informação útil aos destinatários, como é o caso do Guia Geral dos Exames ou o Guia Geral para Alunos Praticantes Desportivos, entre outros.

As *interfaces* são constituídas essencialmente pelas plataformas de submissão de dados, como a Plataforma - Necessidades Educativas Especiais e Problemas de Saúde, a Plataforma - Incapacidades Físicas Temporárias / IFT, Plataforma - Alunos Praticantes Desportivos ou o Registo Diário de Ocorrências. Incluem-se também neste tipo de ferramentas as plataformas ENES /Exames nacionais do Ensino Secundário), ENEB (Exames nacionais do Ensino Básico) e a PAEB (Provas de Aferição do Ensino Básico)

1.4. Articulação

São diversas as entidades com as quais o JNE tem de se articular: com a DGE, onde o Júri está integrado; com o IAVE, pela necessidade de obter o prévio parecer para algumas das normas que cria, e ainda no domínio da formação dos classificadores, na elaboração das provas e dos critérios de classificação, e no acompanhamento do processo de classificação em matéria de aplicação dos critérios; com a DGEstE, para a nomeação das equipas dos AE; com a Editorial do ME, para a impressão dos enunciados; com a Inspeção Geral da Educação e Ciência, que fiscaliza os processos e procedimentos inerentes aos exames; com a GNR e a PSP, para o transporte dos enunciados e provas; com o Instituto Português do Desporto e Juventude, para a definição das condições atribuídas aos atletas de alta competição; e com o Gabinete de Segurança do ME, que garante a segurança das sedes de agrupamento não assegurada pelas forças policiais (JNE, 2007).

1.5. Comunicação

Em termos de comunicação, o JNE concentra a sua ação no portal da DGE, onde possui um separador próprio, com as seguintes entradas: missão do JNE; informações de caráter normativo e orientador; área de acesso restrito para as escolas, com orientações de circulação restrita e aplicações de reporte; modelos para requerimentos e reporte; documentação informativa presente e pretérita, incluindo relatórios e estatísticas dos exames e provas de aferição.

1.6. *Accountability*

O JNE presta contas através do seu Relatório Anual, onde se descreve o processo de avaliação e se produz uma reflexão sequencial sobre as várias fases (correção, reapreciações, reclamações, gestão e o funcionamento das plataformas informáticas de suporte e a logística do transporte das provas). Igualmente, contempla estatísticas sobre as classificações obtidas, sistematicamente comparando-as às classificações internas. Aprovado pelo Diretor-Geral da Educação, o Relatório é homologado pelo SEE. Regista-se apenas um caso de não aprovação do Relatório: o respeitante ao ano de 2010, publicado em 2011, ano em que ocorreu a mudança da tutela na sequência de eleições legislativas.

2. O IAVE – complexo técnico

O IAVE "é um instituto público de regime especial, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira, e detendo património próprio" (Decreto-Lei 102/2013, artº 1º), instituído em 2013. Uma vez que o Instituto manteve as competências do GAVE assumiremos os dois organismos como uma única realidade, que analisaremos através dos cinco parâmetros anteriormente utilizados para o JNE.

2.1. Missão

A missão deste complexo de vocação técnica foi sendo redefinida ao longo do tempo, evoluindo para uma perspetiva tendencialmente mais avaliativa do que pedagógica. Até 2009, a sua missão incluía propósitos reguladores, instrumentais e pedagógicos, como o de "contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos", por via "do estudo, desenvolvimento, elaboração, aplicação e divulgação de técnicas e de instrumentos de avaliação educacional", considerados "utensílios indispensáveis ao trabalho dos professores" (GAVE, 2008 e 2009a). Entre 2010 e 2013, fase imediatamente anterior à sua transformação em instituto público, o GAVE assumia uma redação mais objetiva e exteriorizada da sua missão reguladora, ao propor-se "contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e das práticas dos professores, suportadas pela aplicação de instrumentos de avaliação educacional de elevada qualidade técnica e científica" (GAVE, 2010a, 2011a e 2012a), deixando de contemplar pormenores processuais sobre o modo como isso seria feito. Finalmente, em 2013, a mudança do GAVE para IAVE é acompanhada por uma intensificação avaliativa, com a Missão de "[p]lanear, conceber e validar os instrumentos de avaliação externa de conhecimentos e capacidades dos alunos" (DL 102/2013, artº 3º, nº 2, al. a).

2.2. Estrutura e funcionamento

A estrutura do IAVE compreende um Conselho Geral (CG), um Conselho Científico (CC) e duas direções de serviços: a Direção de Serviços de Avaliação Educativa (DSAE) e a Direção de Serviços de Formação e Supervisão (DSFS).

O CG "é um órgão colegial constituído por 12 elementos, designados por resolução do Conselho de Ministros, sob proposta do membro do Governo responsável pela área da educação" (DL 102/2013, artº 13º, nº2,). O CG tem a seguinte composição:

4 membros	indicados pelo Conselho Científico
1 membro	indicados pelo Conselho de Escolas
1 membro	indicado pela Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
1 membro	Indicado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
1 membro	indicado pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
1 membro	indicado pela Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado
2 membros	indicados pelo membro do Governo responsável pela área da educação
O dirigente máximo do serviço do MEC responsável pelo desenvolvimento curricular, no âmbito do ensino básico e secundário, atualmente o Diretor-Geral da Educação	

(DL 102/2013, artº 13º, nº3)

O CG participa na definição das linhas gerais de atuação do Instituto, sendo determinante na escolha do seu Conselho Diretivo, na medida em que lhe está cometida a tarefa de elaborar a lista de personalidades a nomear pelo governo. Compete-lhe ainda

apreciar a atuação do Conselho Diretivo e emitir pareceres ou recomendações sobre as linhas gerais de atuação deste órgão

O CC é o órgão de consulta e apoio técnico-científico em matéria de avaliação, onde participam os representantes de cada uma "das associações e sociedades científicas e pedagógicas das disciplinas a que respeitam os instrumentos de avaliação a elaborar pelo IAVE, I.P" (DL 102/2013, artº 15º, nº 2). Para o período de 2017-2019, o número dessas entidades ascendia a 34, maioritariamente associações de professores[1].

A DSAE é a unidade responsável por conceber as provas e as demais ferramentas com elas relacionadas: "[p]anear, conceber e validar os instrumentos (…), nomeadamente, provas finais e exames nacionais, definindo os respetivos critérios de classificação" (Portaria 99/2015, de 1/4, artº 3º, al. a). A produção das provas envolve a construção dos enunciados, das informações-exame/prova e dos critérios de classificação para as várias épocas de avaliação, onde participam múltiplos intervenientes, nas diversas etapas de produção.

Atualmente, o número de sequências - 'informação – enunciado – critérios' – produzidas em cada ano ronda as 110 (tendo em conta as várias épocas e ainda a necessidade de possuir provas de reserva por razões de segurança). (IAVE, 2016, p.7).

Provindos das diversas áreas disciplinares, são mobilizados coordenadores, autores, consultores, auditores e ainda as equipas do domínio da avaliação, revisores linguísticos e gráficos e fotocompositores.

Ao longo do processo produtivo, as provas são sucessivamente analisadas pelos consultores científicos de cada disciplina, validadas do ponto de vista pedagógico e técnico. Posteriormente, são submetidas a auditorias científicas e sujeitas a revisão linguística e gráfica (GAVE, 2008, p. 4), e finalmente remetidas à Editorial do Ministério da Educação, onde são reproduzidas.

A DSAE, conta ainda com uma equipa vocacionada para a constituição de um 'Banco de Textos' a inserir como suporte de itens das provas de Língua Portuguesa do EB e de Português do ES, quer do ensino básico, quer do ensino secundário que, após validação pedagógica e científica integrarão um acervo para futura inclusão em provas de exame ou de aferição. (GAVE, 2008, p.6).

O trabalho da DSAE obedece a um conjunto de rotinas anuais, atualmente despoletadas por cartas de solicitação do Ministério da Educação, nas quais são especificados os princípios gerais enquadradores e os referenciais a que as provas se devem submeter.

À DSFS compete a formação de professores classificadores e supervisores, bem como a supervisão da classificação das provas de aferição dos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, das provas finais do 3º ciclo e dos exames finais nacionais. Para o efeito, mantém uma ativa articulação com o JNE em matéria de coordenação do processo de classificação das provas de avaliação externa (IAVE, 2016, p.10). Em 2016, o acompanhamento do processo de classificação envolveu 19.070 classificadores, 585 supervisores e 45 elementos das equipas do IAVE, tendo sido feito online, com recurso à plataforma Moodle (ibid, p.11).

No âmbito do projeto de avaliação na modalidade de e-assessment contratualizado com a Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo "a classificação das provas foi feita em regime de e-marking, sendo o respetivo acompanhamento assegurado por 8 supervisores e 4 elementos das equipas do IAVE" (idem).

[1] Informação obtida, em janeiro de 2018, em www.iave.pt/.

2.3. Ferramentas

O complexo técnico que o IAVE constitui compreende ferramentas de execução que enquadramos em quatro categorias: *provas* (compreendendo informações-prova ou informações-exame, enunciados e critérios de classificação), *formação*, *referenciação/orientação* e *informação*. Tais ferramentas têm como objetivo o alinhamento progressivo das práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, e do próprio currículo praticado, com os conteúdos e as formulações dos exames. Analisaremos de seguida cada uma.

2.3.1. Provas

As provas, de formato e conteúdo estandardizado, dividem-se em dois tipos: (i) provas com importância informativa, destinadas a realimentar o sistema (ex: provas de aferição e os extintos testes intermédios); (ii) provas com impacto na progressão dos alunos (ex: provas de final de ciclo e exames nacionais). As primeiras inscrevem-se numa filiação regulatória, processual e pedagógica; as segundas, enquadram-se numa abordagem de regulação sancionatória.

2.3.2. Formação

As ferramentas de formação são ações formativas destinadas a supervisores de professores classificadores, professores classificadores, professores-examinadores e formadores, contemplando ainda a formação de professores em avaliação de conhecimentos e competências específicas.

2.3.3. Referenciação/orientação

Desde a sua constituição que o GAVE/IAVE desenvolveu ferramentas reguladoras de práticas fundadas no exemplo, as quais se constituem como padrões de referência, orientando a ação dos agentes no plano do ensino das aprendizagens e da avaliação. Entre as ferramentas de referenciação/orientação desenvolvidas contam-se as reuniões de aferição de critérios de classificação, as informação-exame/informação-prova, a supervisão dos professores classificadores, os testes intermédios, o acervo de itens (projeto 1001 itens e o banco de itens), os guiões de provas de expressão oral, a aferição de critérios de classificação e as publicações de provas e critérios.

2.3.4 Informação

Ao nível da informação, o IAVE possui os relatórios anuais dos Exames/Provas de Aferição e, quando existiam, dos Testes Intermédios e os relatórios estatísticos por escola. O primeiro é público e contém dados e análises estatísticas nacionais e concelhios acerca dos resultados das provas; o segundo é divulgado apenas às escolas e contém as classificações obtidas pelos alunos em cada item dos exames.

2.4. Articulação

À semelhança do que ocorre com o JNE, o IAVE estabelece relações com numerosas entidades, de que aqui se referem as mais relevantes:

- a SEE, a cujas cartas de solicitação lhe compete responder;
- o JNE, com quem articula as ações de formação e de supervisão e aspetos logísticos;
- a DGE que integra o seu Conselho Geral e possui competências em matéria de definição e desenvolvimento curricular;
- a Editorial do Ministério da Educação (EME), para efeito de impressão das provas;
- a AEEPC, que além de integrar o Conselho Geral do Instituto mantém com o mesmo um Protocolo de Colaboração "assente no desígnio de desenvolver e cimentar conhecimento e experiência na área da avaliação eletrónica (e-assessment) e da classificação online (e-marking);
- as entidades promotoras dos inquéritos internacionais – a International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

2.5. Comunicação

O portal do IAVE é o seu veículo privilegiado de comunicação, contendo relatórios, estudos, publicações, legislação, entre outros. Anualmente, são publicados Relatórios sobre os Exames e as Provas de Aferição, onde se incluem análises estatísticas sobre os resultados. Recentemente, o IAVE publicou um relatório sinótico sobre os resultados dos exames de 2010 a 2016.

2.6. *Accountability*

Entre os seus instrumentos de gestão, o IAVE conta com o QUAR – 'Quadro de Avaliação e Responsabilização' (onde de estão inscritos os objetivos e os indicadores e as fontes de verificação) e o Plano de Atividades. É por referência a estes instrumentos que elabora anualmente o seu 'Relatório de Atividades' onde presta contas públicas da sua ação. O Relatório, que carece de parecer do CG, passa em revista as atividades desenvolvidas ao longo do ano (provas, inquéritos internacionais, formação, publicações, projetos, cooperação, recursos humanos e financeiros envolvidos.

Conclusão

Através dos seis parâmetros que escolhemos como analisadores dos dois complexos que compõem e estruturam os *exames nacionais*, resulta evidente que este instrumento de regulação extravasa as provas que anualmente finalizam o calendário letivo. Trata-se de um instrumento compósito, constituído por complexos estruturados, servidos por uma miríade de ferramentas operacionalizadoras, através das quais se materializa e age, intervindo na ação pública para regular o ensino e as aprendizagens. Concomitantemente, cremos que esta intrincada estruturação dos exames concorre para a dificuldade do seu escrutínio e contribui para intensificar o seu poder representativo e alcance organizador na educação.

Os testes de avaliação externa estandardizados podem assumir propósitos informativos e pedagógicos, filiando-se numa regulação mais reflexiva e transformacional (Carvalho, Costa & Sant'Ovaia) (e.g. provas de aferição), ou propósitos classificativos, com uma filiação regulatória essencialmente sancionatória (e.g. exames). Não obstante esta dicotomia, uns e outros concorrem para uma nova forma de regulação da Educação pelo Estado, fundada nos resultados em detrimento dos processos.

Referências bibliográficas

Antunes, F., & Sá, V. (2010). Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da Educação. In M. T. Esteban, *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 112-146). São Paulo: Cortez.

Carvalho, L. M., Costa, E., & Sant'Ovaia, C. (no prelo). Depicting the facets of results-oriented regulatory process in Portugal: National testing in policy texts. *European Education Research Journal.*

Decreto-Lei 102/13, de 25 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I serie, nº 142 (2013), pp. 4400-4408. Recuperado de www.dre.pt

Decreto-Lei nº 229/97, de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I Série A, nº 200 (1997), pp. 4555-4556. Recuperado de www.dre.pt

Despacho 112/ME/96, de 7 de junho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, nº 132 (1996), pp. 7658-7659. Recuperado de www.dre.pt .

Despacho Normativo 338/93, de 21 de outubro do Ministério da Educação. Diário da República: II Série B, nº 247 (1993), pp. 5934-5937. Recuperado de www.dre.pt .

GAVE (2008). *Quadro de Avaliação e Responsabilização - 2008.* Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2009). *Relatório de Atividades – 2008*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2009a). *Quadro de Avaliação e Responsabilização - 2009*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2010). *Relatório de Atividades e Auto-avaliação - 2009*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2010a). *Quadro de Avaliação e Responsabilização – 2010.* Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2011). *Relatório de Atividades e Auto-avaliação – 2010*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2011a). *Quadro de Avaliação e Responsabilização – 2011*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2012). *Relatório de Atividades e Autoavaliação – 2012*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

GAVE (2012a). *Quadro de Avaliação e Responsabilização – 2012*. Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.

IAVE (2014). *Relatório de Atividades 2014*. Instituto de Avaliação Educativa. Recuperado de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Documentos_IAVE_-_Legislacao_e_Despachos/Legislacao_e_afins/Relatorio_de_atividades_2014.pdf, em 2/1/2018.

IAVE (2015). *Relatório de Atividades 2015*. Instituto de Avaliação Educativa. Recuperado de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Documentos_IAVE_-_Legislacao_e_Despachos/Legislacao_e_afins/Relatorio_de_atividades_2015_IAVE.pdf, em 2/1/2018.

IAVE (2016). *Relatório de Atividades 2016*. Instituto de Avaliação Educativa. Recuperado de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Documentos_IAVE_-_Legislacao_e_Despachos/Legislacao_e_afins/Relatorio_de_atividades_2016_IAVE.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2005). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2005_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2006). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2006_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2007). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2007_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2008). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2008_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2009). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2009_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018

JNE (2010). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2010_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2011). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2011_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2012). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2012_reatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2013). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2013_relatorioanual.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2014). *Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne_2014.pdf , em 2/1/2018.

JNE (2015*). Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne_2015.pdf, em 2/1/2018.

JNE (2016*). Exames Nacionais do Ensino Secundário – Relatório Final*. Júri Nacional de Exames. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne2016.pdf , em 2/1/2018.

Lascoumes, P., & Le Galés, P. (2005). *Gouverner par les instruments.* Paris : Presses de SciencesPo.

Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy, 28*(5), 539-556.

Portaria 99/2015, de 1 de abril dos Ministérios da Finanças e da Educação e Ciência. Diário da República: I Série, nº 64 (2015), pp. 1730-1731. Recuperado de www.dre.pt.

Projeto educativo do empresariado e estratégias de (con)formação dos jovens portugueses no século XXI

Camila Azevedo Souza
Universidade Federal Fluminense
camilaazevedosouza@yahoo.com.br

Este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa de Mestrado "Responsabilidade social na educação: Brasil e Portugal na divisão internacional do trabalho", cujo estudo comparado vem sendo aprofundado na pesquisa de Doutorado "Mundialização da educação no século XXI: as relações mundiais e luso-brasileiras da Mckinsey & Company". No movimento histórico da mundialização do capital e da educação, o projeto educativo do empresariado é difundido como orientação estratégica para a educação escolar portuguesa, consubstanciando uma pedagogia de resultados atravessada pela cultura da avaliação. Para apreender esse processo na correlação de forças contemporânea, o objetivo do presente trabalho é analisar as estratégias de (con)formação dos jovens portugueses nos anos iniciais do século XXI, tendo como foco de análise o projeto educativo da associação Empresários pela Inclusão Social (Epis), uma entidade empresarial fundada em 2006, após o apelo de envolvimento de "todos" na educação, lançado pelo então Presidente da República Aníbal Cavaco Silva, que convocou uma mobilização voltada para a denominada inclusão social. O projeto educativo da Epis caracteriza-se, principalmente, pelos discursos da inclusão social e do sucesso escolar, com uma atuação específica voltada para o reforço das habilidades não cognitivas dos alunos, a capacitação familiar e a reforma da gestão escolar. Nessa direção, a perspectiva da entidade de formar os denominados "jovens de futuro" expressa a lógica gerencialista da eficácia escolar, em convergência com as estratégias burguesas de sedimentação dos modos de pensar, agir e sentir dominantes, buscando consolidar uma (con)formação técnica e ético-política dos jovens portugueses sob a lógica da cultura empresarial. Portanto, alicerçado no materialismo histórico e, mais especificamente, nas formulações de Antonio Gramsci, o trabalho desenvolve uma investigação com base em fontes documentais para explicitar o processo de hegemonia que atravessa a atuação da Epis na (con)formação dos jovens portugueses, com a perspectiva de contribuir com a construção coletiva do conhecimento evidenciando contradições que podem coadunar forças para a luta contra-hegemônica.

Palavras-chave: Projeto educativo; empresários; jovens portugueses.

Introdução

No final do século XX, o movimento contemporâneo das formações sociais capitalistas revela que o conjunto das relações sociais está imbricado com o fenômeno da mundialização do capital, uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização caracterizada por um processo de liberalização da economia para viabilizar a abertura dos mercados nacionais, cujas "relações internacionais e internas" configuram a "vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões" (Chesnais, 1996, p.14).

Diante desse contexto de mudança na correlação de forças, destaca-se, também, o movimento da mundialização da educação (Melo, 2003), que foi consolidado pela atuação orgânica dos organismos internacionais nas reformas educacionais dos países capitalistas nos anos 1990.

Considerando que o projeto educativo do empresariado, por constituir e ser constituído pelo projeto político da classe dominante, expressa as concepções e ações hegemônicas de planos, diretrizes e políticas educacionais que se materializam na realidade concreta das instituições escolares, cabe ressaltar que o contexto português, a partir de 1980, ficou marcado pelo paradigma tecnocrático e pela definição econômica da "ideologia da modernização", que influenciaram as reformas educativas portuguesas com um discurso de "empresarialização educativa" propondo uma diversificação da oferta de educação sob a responsabilidade do empresariado (Correia, 2000). Na década de 1990, essa ideologia foi aprofundada e reafirmada sob novas ênfases, impulsionando a articulação da "ideologia da inclusão", cuja definição organizacional da educação articula a utilidade econômica à utilidade social voltada para a gestão da questão social, fundamentalmente para a contribuição da educação no combate à exclusão social, o que exalta os princípios neoliberais que associam o respeito pelas diferenças a uma lógica de responsabilização individual e meritocrática (Correia, 2000).

Tendo em vista esse processo na correlação de forças contemporânea, o objetivo do presente trabalho é deslindar o movimento da responsabilidade social[1] em Portugal, nos anos iniciais do século XXI, tendo como foco de análise o projeto educativo da associação Empresários pela Inclusão Social (Epis), uma entidade empresarial fundada em 2006, após o apelo de envolvimento de "todos" na educação, lançado pelo então Presidente da República Aníbal Cavaco Silva em 25 de Abril do mesmo ano.

Com base nas contribuições teórico-metodológicas de Gramsci (2012), especificamente a concepção de hegemonia como um complexo processo em que um grupo ou classe social procura subordinar moral e intelectualmente toda a sociedade, compreende-se a Epis como uma organização da sociedade civil que, ao exercer o papel de aparelho privado de hegemonia, busca sedimentar os interesses burgueses nas políticas educacionais.

Nessa direção, em convergência com o movimento histórico dos Estados democráticos contemporâneos, compreendidos como "sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção" (Gramsci, 2012, p.248), a disseminação do projeto educativo da Epis constitui uma importante estratégia de dominação capaz de direcionar propostas pedagógicas que passam a assimilar a lógica da cultura empresarial como uma tendência comum, o que contribui para reafirmar a hegemonia de uma pedagogia de resultados atravessada pela cultura da avaliação.

Portanto, para apreender o processo de hegemonia que atravessa a atuação da Epis na (con)formação dos jovens portugueses, o trabalho segue organizado em duas partes: primeiramente aborda os fundamentos do projeto educativo da Epis, para, em seguida, evidenciar mais especificamente suas estratégias de capacitação dos "Jovens de Futuro".

[1] Compreende-se a responsabilidade social como a nova ideologia da classe empresarial, que configura o empresariado enquanto uma força social de novo tipo (a *direita para o social*) sob a perspectiva de um capitalismo de face humanizada supostamente capaz de conciliar economia de mercado com justiça social (Martins, 2009).

1. Projeto educativo da Epis: inclusão social e sucesso escolar

Considerando que a Epis foi criada, sob a chancela do aparelho de Estado, por um grupo de empresários portugueses com interesses em disseminar um projeto educativo alicerçado nos discursos da inclusão social e do sucesso escolar, cabe destacar que alguns representantes da Epis assumem protagonismo no âmbito específico da entidade e na totalidade das relações sociais, atuando enquanto verdadeiros intelectuais orgânicos (Gramsci, 2000) que difundem e organizam a cultura empresarial, com a capacidade de consolidar uma rede de articulação política a partir de seus vínculos.

Um exemplo emblático é Maria de Lurdes Rodrigues, que integra o Conselho Científico da Epis desde 2007 e apresenta vínculos importantes com o Ministério da Educação, revelando um campo de influências definidor de políticas educacionais.

Maria de Lurdes Rodrigues foi Ministra da Educação, no período de 2005 a 2009, e após seu mandato foi nomeada por José Sócrates, em 2010, a presidente da Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento. Cabe destacar, também, seus vínculos com o Ministério da Ciência e da Tecnologia, como presidente do Observatório das Ciências e das Tecnologias (1997-2002), e com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), como representante nacional no Grupo de Indicadores para a Sociedade da Informação (2005-2009).

Tendo em vista o período do seu mandato no Ministério da Educação, evidenciamos que essa conselheira da Epis atuou diretamente, entre outras medidas, na aprovação do Decreto-Lei nº 75/2008, que dispõe sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas evidencia o interesse em envolver as famílias e as comunidades "na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes" (Portugal, 2008, p.2341). Além de instituir o Conselho das Escolas como um órgão de carácter consultivo para representação no Ministério da Educação, o Decreto-Lei nº 75 se destaca por introduzir alterações significativas através da instituição de um órgão de direção estratégica (conselho geral), que abrange a representação da comunidade escolar, das autarquias e da comunidade local, com capacidade de eleger e destituir o diretor da escola.

A definição dessa política educacional voltada para a autonomia, administração e gestão das escolas, com ênfase em estratégias que exaltam o envolvimento das famílias e comunidades, em articulação com a direção estratégica e a consolidação de lideranças fortes, revela uma adesão aos projetos fundacionais da Epis, que objetivam formar mediadores para a capacitação familiar e elaborar novas competências de gestão para as lideranças de escola. Além disso, esses direcionamentos, em conjunto com o discurso sobre "a abertura das escolas ao exterior" e a "efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola" (Portugal, 2008, p.2342), evidenciam uma importante estratégia de hegemonia que busca legitimar a lógica de parcerias na política educacional portuguesa, sob os alicerces do gerencialismo na educação.

A seguir, considerando os dados de 2006 a 2012 divulgados nos Relatórios Anuais da Epis, evidenciamos as três perspectivas de atuação identificadas em seu projeto educativo: (1) formação de intelectuais orgânicos; (2) difusão da cultura empresarial na escola; e (3) difusão da ideologia da inclusão no mercado de trabalho.

4.1. Formação de intelectuais orgânicos: "Mediadores para o sucesso escolar"

O projeto "Mediadores para o sucesso escolar" foi iniciado em Paredes, em 2007, seguido pelos concelhos Aljezur, Amadora, Odivelas, Matosinhos, Resende, Santarém, Setúbal, Vila Franca de Xira e Tavira, além da adesão de Sesimbra, em 2009.

A Epis considera que seu formato de projeto-piloto apresenta um caráter inédito, testado através da parceria com autarquias e Ministério da Educação, cuja expectativa é consolidar "uma gradual internalização deste tipo de metodologias na rede de escolas públicas, com vista à sua universalização a todo território nacional" (Santos et al., 2010, p.176).

A partir de 2010, ano do início de um novo ciclo de gestão da entidade, a Epis elaborou o denominado "Plano de Acção 2010/2012: Ganhar os portugueses", lançando os projetos-piloto "Todos Bons alunos" e "Abandono Zero", voltados, respectivamente, para o 2º ciclo no concelho de Paredes e para o 3º ciclo no concelho de Sesimbra (Epis, 2010).

Em 2011, o desenvolvimento dos dois novos projetos-piloto foi reafirmado, evidenciando a lógica de prevenção do "Todos Bons Alunos" e o vínculo com a oferta PIEF (Projeto Integrado de Educação e Formação) do "Abandono Zero", além do lançamento da "1ª Rota das Vocações de Futuro" e do "Programa de Voluntariado Empresarial Vocações de Futuro" (Epis, 2011). No ano seguinte, a 2ª Rota foi realizada com visitas em empresas da zona de Lisboa, com o objetivo de despertar o interesse pelas profissões, e o Programa de Voluntariado foi desenvolvido com 6 empresas (Galp Energia, Somague, Altran, Banco de Portugal, Deutsche Bank e SAPEC), além de envolver 84 voluntários e 511 alunos, apresentando uma ênfase no desenvolvimento de competências não cognitivas para a inserção profissional (Epis, 2012).

A partir desse movimento de atualização, o projeto dos mediadores apresenta um alargamento em duas direções: por um lado, sua presença cresceu através da atuação em mais 10 novos concelhos[1]; por outro, o público-alvo da capacitação passou a agregar, além dos alunos do 3º ciclo, os alunos do 2º ciclo e do secundário, com a perspectiva de atuar com alunos de "risco" do 1º ciclo (Epis, 2012, p.32).

A perspectiva da atuação voltada para a capacitação de "Mediadores para o sucesso escolar", com foco na disseminação de princípios e práticas para educadores e familiares, demonstra, portanto, uma estratégia da Epis em formar intelectuais orgânicos com funções organizativas capazes de sedimentar a cultura empresarial na totalidade das relações sociais, com ênfase para a assimilação do seu projeto educativo pela comunidade escolar.

4.2. Difusão da cultura empresarial na escola: o modelo "Escolas de Futuro"

O projeto "Escolas de Futuro" surgiu da proposta, numa parceria entre Epis e McKinsey & Company, de elaborar, implementar e dinamizar um "manual de boas práticas de gestão nas escolas" (Epis, 2006 e 2008), que ganhou corpo em 2009 com a publicação do manual "Escolas de futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas" (Santos et al., 2010). Vale destacar que a proposta desse manual vem acompanhada pela perspectiva de "desenvolver um primeiro 'sistema de indicadores globais de «*public accountability*»' para a rede de escolas do Ministério da Educação" tendo em vista a

[1] Estarreja, Évora, Figueira da Foz, Grândola, Lagos, Loures, Pico, Porto, São Brás de Alportel e Sintra.

criação de "referenciais objectivos e transparentes de desempenho das escolas públicas, que permitam um maior enfoque dos actores da educação no sucesso escolar e na inclusão social dos jovens de cada comunidade" (Epis, 2006, p.17).

As ações de codificação e manualização de boas práticas estão articuladas a uma dimensão de autoavaliação a partir da ação denominada "Espelho EPIS" (Epis, 2009). No contexto do supracitado "Plano de Acção 2010/2012: Ganhar os portugueses", surge a fase de implementação, da qual emergiram elementos novos através do programa "Rumo ao Futuro" (Epis, 2010, p.13).

A entidade desenvolveu esse programa definindo uma formação para diretores de escola em quatro módulos: "Fórum Nacional Escolas de Futuro", uma reunião nacional baseada na partilha *benchmarking*; "Liderança 360º", com *workshops* para desenvolver competências; "Siga o Mestre", com *masterclasses* de líderes empresariais para motivar exemplos e inspiração; e "Tango", baseado na lógica de emparelhamento escola-empresa para incentivar inspiração e intercâmbio de práticas (Santos et al, 2010, p.154).

Em 2012, a Epis desenvolveu "O *balanced scorecard* aplicado à gestão das escolas", uma formação para 50 diretores de escola através da iniciativa "Liderança 360º". Além disso, a formação de lideranças da escola envolveu 5 entidades na iniciativa "Siga o Mestre" (Merck Sharp & Dohme, Banco de Portugal, Leya, Recer e Escola São João de Brito), além de 4 entidades no "Tango" (Unicer, Victor Guedes, Ydreams, Iberdrola) (Epis, 2012).

Essa atuação voltada para a disseminação do modelo "Escolas de Futuro" busca definir uma gestão escolar fundamentada nos padrões empresariais, demonstrando que a Epis difunde a cultura empresarial como referência para a organização da escola a partir de estratégias que buscam legitimar diretrizes e práticas fundamentadas no gerencialismo e na eficácia escolar.

4.3. Difusão da ideologia da inclusão no mercado de trabalho: "Inserção profissional"

Sob o slogan "Continuamos a contar com todos para promover a inclusão social dos jovens através da Educação e Inserção Profissional" (Epis, 2012, p.3), o Relatório Anual de 2012 revela que a atuação da Epis seguiu com continuidade e elementos novos.

A iniciativa de "inserção profissional e emprego" é a atualização mais expressiva do projeto educativo da Epis em 2012, sendo desenvolvida através dos "Estágios EPIS – Fundo de inserção profissional", cujo público-alvo é o jovem adulto. Também foi estabelecido um Acordo de Cooperação com o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), com o objetivo de "adaptar a metodologia de combate ao insucesso e abandono escolares à realidade dos Centros de Emprego e Formação Profissional", com foco específico nos jovens, com mais de 18 anos de idade (Epis, 2012, p.26).

Segundo as palavras de António Pires de Lima, então presidente da Direção da Epis, "a EPIS decidiu alargar as duas linhas principais de trabalho até ao momento, com uma nova frente de intervenção: a promoção da inserção profissional e do emprego dos 'jovens esquecidos'" (Epis, 2012, p.30).

Cabe destacar que o protocolo entre a Epis e o IEFP foi homologado pelo Secretário de Estado do Emprego, Pedro Martins, que integra o Conselho Científico da Epis desde sua fundação[1]. Nesse sentido, essa articulação política da Epis foi

[1] Além de já ter atuado no Banco de Portugal e no Instituto Nacional de Estatística, Pedro Martins tomou posse como Secretário de Estado do Emprego, em 28 de Junho de 2011, sendo substituído em 1º de Fevereiro de 2013. Nesse período de atuação como Secretário de Estado do Emprego, destaca-se seu

desenvolvida com a mediação de um intelectual orgânico que transitava entre a própria entidade e a aparelhagem estatal, demonstrando que a nova ênfase na "inserção profissional" não emergiu fortuitamente, mas sim enraizada na mudança de correlação de forças que gerou novos vínculos a partir da posição de Pedro Martins.

Esses vínculos desenvolvidos por meio da atuação de Pedro Martins, um intelectual orgânico da Epis com influência direta no aparelho de Estado, evidenciam que a ênfase da entidade na "inserção profissional" de "jovens esquecidos" buscou explorar um novo campo de forças nas políticas públicas para a difusão de suas práticas e experiências com maior capilaridade, demonstrando a atualização do projeto educativo da Epis através de uma estratégia requintada para ampliar a difusão da ideologia da "inclusão social", abrangendo, além da inclusão escolar, a inclusão no mercado de trabalho.

Enfim, tendo em vista o conjunto das iniciativas da Epis, identifica-se que a atuação da entidade está sustentada por experiências voltadas para a capacitação familiar, a reforma da gestão escolar e o reforço das habilidades não cognitivas dos alunos. Diante da ênfase na educação dos "jovens de futuro", a análise a seguir busca evidenciar as especificidades das estratégias de (con)formação técnica e ético-política dos jovens portugueses no projeto educativo da Epis.

5. Capacitação dos "Jovens de Futuro": estratégias de (con)formação dos jovens portugueses

Em seu manual "Jovens de Futuro: Como boas práticas podem levar os jovens a conquistar o futuro", a Epis considera a educação como uma estratégia eficaz para alcançar "modelos de desenvolvimento humano satisfatórios", diante da influência "no exercício de cidadania, na empregabilidade, criação de riqueza, bem como na promoção da coesão social e territorial" (Pereira, 2011, p.7).

Esse manual é prefaciado por David Justino, ex-ministro da Educação (2002 a 2004) que atuou como consultor do Presidente da República Aníbal Cavaco Silva para Assuntos Sociais (2006-2016) e presidente do Conselho Nacional de Educação (2013-2017). Segundo esse intelectual orgânico da classe dominante, o modelo da Epis é reconhecido pela capacidade de responsabilizar "todos os parceiros" na tarefa de "(re)capacitação das crianças e jovens em risco de insucesso e de abandono", indicando que o papel dos mediadores ultrapassa o acompanhamento do aluno e abrange a articulação de uma "rede de laços urdidos em torno de um objetivo concreto, de uma situação particular" (Pereira, 2011, p.5).

Para atuar no combate ao insucesso escolar dos alunos do 3º ciclo, a Epis aposta na "diversificação da oferta formativa neste nível de ensino, contemplando uma via profissionalizante", com o objetivo declarado de superar a saída precoce através de "uma formação adequada, consentânea com as necessidades do mercado de trabalho, assumindo-se como verdadeiramente preparadora para uma inserção profissional" (Pereira, 2011, p.15).

Em sintonia com o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) de 2006-2008, publicado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, principalmente no que se refere à perspectiva da educação formal como instrumento para a inclusão social, o discurso da Epis demonstra uma preocupação com a conclusão da escolaridade

envolvimento direto no Plano "Impulso Jovem", na Portaria n.º 3-A/2013 e on projeto dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), em substituição aos Centros Novas Oportunidades (CNO).

básica, ressaltando como características do atraso de Portugal o abandono escolar, os baixos níveis de escolaridade e as fracas competências apresentadas no ingresso ao mercado de trabalho. Nessa direção, tendo em vista a abertura à cultura de parcerias, a entidade destaca que "a RS [Rede Social[1]] constitui, no presente, um instrumento por excelência de operacionalização do PNAI (Plano Nacional de Ação para a Inclusão), considerando as orientações emanadas da Estratégia de Lisboa" (Pereira, 2011, p.22).

Esse conjunto de apontamentos revela, portanto, a adesão da Epis à ideologia da responsabilidade social, articulada, por um lado, à teoria do capital humano, cuja concepção de educação como investimento para potenciar a capacidade de trabalho busca justificar as desigualdades de classe a partir do individualismo (Frigotto, 1993); e, por outro, aos princípios da sociedade do conhecimento, cuja construção ideológica busca exaltar o acesso à informação em detrimento do conhecimento historicamente sistematizado sob a lógica das ilusões do lema "aprender a aprender" (Duarte, 2003).

Enfim, cabe destacar que o manual divulga as histórias de vida de 9 "Jovens de Futuro", com históricos de insucesso e que participam das iniciativas da Epis, reafirmando a perspectiva voltada para a "inserção profissional". Em síntese, são apresentadas as seguintes trajetórias mediadas pela Epis:

- Simão (14 anos), em Projeto Curricular Alternativo (PCA), com expectativa de integrar turma CEF (Curso de Educação e Formação) após apoio da mediadora no treino de táticas úteis para um bom comportamento e melhores resultados nos testes, com sessões voltadas métodos de estudo, detecção de pensamentos automáticos negativos (NAT), controle de impulsos e treino autoinstrucional;
- Rita (16 anos), no 8º ano, com expectativa de ir para escola profissional até o 12º ano após encaminhamento para pedopsiquiatria e apoio da mediadora nos estudos e organização das tarefas escolares (competências afetivas e sociais);
- Francisco (16 anos), no 9º ano, com expectativa de fazer curso de eletrônica ou artes após trabalho da mediadora com a perspectiva de suas capacidades;
- Cátia (16 anos), no 9º ano, com expectativa de fazer curso técnico-profissional na área de energias renováveis após encaminhamento para estomatologista e apoio da mediadora no treino de métodos de estudo, na organização e instalação de rotinas escolares, com estratégias para autoestima (visão mais otimista de suas capacidades);
- João, no 10º ano, com expectativa de formar em engenharia após encaminhamento para consulta de pedopsiquiatria e análise funcional da mediadora de comportamentos-problema, com estratégias de detecção de NAT, contrato comportamental e esquema de recompensas (possibilidade de frequentar Universidade Júnior do Porto);
- Luísa (16 anos), no 9º ano do CEF de Jardinagem, com expectativa de ajudar os pais com leitura de cartas e encontrar trabalho por perto após trabalho conjunto com CEF, com programa de apoio especial e atividades de escrita, cálculo, leituras básicas e competências sociais, além de apoio da mediadora em buscar recursos ao acompanhar consulta e escolha de óculos;
- Vânia (16 anos), no 9º ano do PIEF, com expectativa de concretizar proposta de contrato de trabalho a termo certo e fazer curso técnico patrocinado após trabalho conjunto com Direção da escola e técnica do programa PIEF, com proposta de integração

[1] O Programa Rede Social foi criado pela Resolução de Conselho de Ministros 197/1997. A Epis destaca que sua estrutura atual "está presente em 275 concelhos, 'alavancando' diversas parcerias com atores públicos e privados", com o objetivo de "assegurar a promoção do desenvolvimento local (DL nº 115/2006, 14 de junho)" (Pereira, 2011, p.22).

excepcional numa turma PIEF e prática escolar em contexto empresarial;

- Ana (17 anos), no 8º ano, com expectativa de regressar aos estudos em busca de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) caso receba subsídio após apoio da mediadora ao formalizar nova proposta de frequência de um CEF, sendo que a aluna aceitou e depois recusou, justificando sua indisponibilidade para a escola diante da sua fase final de gestação;
- Maria (14 anos), no 8º ano, com expectativa de continuar a olhar pela família e terminar o 9º ano de escolaridade, após trabalho conjunto com o Diretor de Turma, com plano de ajuda baseado em treino de competências para lidar com a adversidade.

Verifica-se, portanto, que o objetivo da Epis de treinar competências e definir comportamentos adequados com o aluno e a família, tendo em vista o sucesso em testes, reafirma a perspectiva neoliberal do lema "aprender a aprender" através de uma formação adaptativa fundamentada no modelo biológico de desenvolvimento humano, com o objetivo de aplicar a lógica das competências em práticas de avaliação (Castioni, 2010).

Além disso, as histórias de vida divulgadas, com destaque para as referências ao CEF e ao PIEF, assim como às escolas profissionais e aos cursos técnicos, revelam que os interesses pela "inserção profissional" estão fundamentados na perspectiva de responsabilização dos jovens por sua trajetória de trabalho sob a influência da psicologia behaviorista e da teoria do capital humano (Castioni, 2010).

Consideramos que esse interesse da Epis em induzir políticas educacionais alicerçadas na ideologia da "inclusão" no mercado de trabalho demonstra mediações importantes com o processo marcado pelo "deslizamento" da noção de qualificação, de referência coletiva, para a noção de competência, de referência individual (Castioni, 2010).

Por fim, tendo em vista as análises tecidas no presente trabalho, cabe destacar que o conteúdo das iniciativas da Epis, em sua totalidade, dissemina a ideologia da inclusão social através da educação e da "inserção profissional", sob a lógica de experiências voltadas para o sucesso escolar, buscando a adesão consensual de "todos" ao seu projeto educativo.

O treinamento das denominadas habilidades não cognitivas e as estratégias da entidade de capacitação familiar e difusão de novas competências para a gestão escolar, em conjunto com a formação de "jovens de futuro", demonstram a legitimação do gerencialismo e da eficácia escolar por meio das políticas de parcerias, o que coaduna forças para reafirmar o projeto de educação de Portugal em convergência com o fenômeno da mundialização da educação nos moldes do capitalismo de face humanizada.

Referências Bibliográficas

Castioni, R. (2010). *Educação no mundo do trabalho, qualificação e competência*. São Paulo: Francis.

Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital.* São Paulo: Xamã.

Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: ASA Editores.

Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.* Campinas, SP: Autores Associados.

Epis, Empresários pela Inclusão Social (2006). *Relatório e Contas 2006*. Lisboa:

Associação EIS.

Epis, Empresários pela Inclusão Social (2008). *Relatório e Contas 2008*. Lisboa: Associação EPIS.

Epis, Empresários pela Inclusão Social (2009). *Relatório e Contas 2009*. Lisboa: Associação EPIS.

Epis, Empresários pela Inclusão Social (2010). *Relatório de Actividades e Contas 2010*. Lisboa: Associação EPIS.

Epis, Empresários pela Inclusão Social (2011). *Relatório de Actividades e Contas 2011*. Lisboa: Associação EPIS.

Epis, Empresários pela Inclusão Social (2012). *Relatório de Actividades e Contas 2012*. Lisboa: Associação EPIS.

Frigotto, G. (1993). *A produtividade da escola improdutiva* (4 ed.). São Paulo: Cortez, 1993.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. *Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janiero: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2012). *Cadernos do cárcere*. *Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Martins, A. S., & Neves, L. M. W. (Orgs.). (2015). *Educação básica*: *tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã.

Martins, A. S. (2009). *A direita para o social: a educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo.* Juiz de Fora: UFJF.

Melo, A. A. S. (2003). *A mundialização da educação*: *o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela.* Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp.

Pereira, D. S. (Org.). (2011). *Jovens de Futuro*: *Como boas práticas podem levar os jovens a conquistar o futuro*. Porto: Porto Editora.

Portugal, Assembleia da República (2008). *Decreto-Lei nº 75*, de 22 de Abril de 2008. Lisboa: AR.

Santos, A. A. et al. (2010). *Escolas de Futuro*: *130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

MINORIAS, GÉNERO E EDUCAÇÃO

Infância, gênero e cotidiano educativo: Vivências de uma escola do interior da Bahia

Lílian Fonseca Lima
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
liflima@yahoo.com.br

A Educação Infantil consagra a primeira experiência que a criança terá enquanto discente em um contexto social mais amplo e diferenciado da experiência familiar. Nesse sentido, analisar as interações sociais estabelecidas entre crianças/crianças e adultos/crianças no que tange às questões de gênero permite aprofundar os conhecimentos sobre a Pedagogia da Infância, inserindo o fazer cotidiano da Educação Infantil onde meninos e meninas não são agentes passivos frente às ações educativas da qual participam. Trazemos uma compreensão de gênero que é móvel, fluída, em movimento de construção/reconstrução em decorrência das relações do sujeito com seu meio físico e social. A contemporaneidade nos mostra que estas identidades se ampliaram, e, em que reclame a educação por inclusão, de que modo o faz? Na seara das discussões sobre gênero e sexualidade, este artigo traz reflexões sobre uma prática formativa e analisa o trabalho pedagógico colocando em destaque os saberes, as ações pedagógicas e a formação docente para a pequena infância e suas relações no tocante à temática apontada. A prática formativa em seus procedimentos metodológicos desenvolveu-se numa abordagem etnográfica no ambiente coletivo de uma escola pública localizada no interior do estado da Bahia, utilizando como dispositivos: roteiro para observação, diário de campo, entrevista com a professora, registros fotográficos. Apresentamos como referência os estudos da Sociologia da Infância cuja centralidade está na compreensão das crianças como atores sociais, entrecruzando os estudos sobre gênero. Em seu conjunto, os dados analisados demonstram a possibilidade em problematizar a formação e a prática docente, pois as interações entre meninos e meninas e entre adultos e crianças no ambiente coletivo de convívio indicam como os saberes sobre as relações que se estabelecem nesse contexto precisam ser (re)significadas no tocante às questões de gênero e sexualidade no sentido de uma educação justa.

Palavras-chave: Infância; Gênero; Cotidiano educativo.

Introdução

O presente artigo apresenta o desenvolvimento de uma prática formativa na perspectiva de evidenciar questões que permeiam o estágio supervisionado, e os desafios existentes no campo da formação de professores para a infância na Bahia. De modo articulado, objetivamos discutir como as questões de gênero e sexualidade, têm sido tratadas e refletidas no cotidiano da educação infantil, apresentando nesta perspectiva ponderações circunstanciadas teoricamente e na observação das práticas formativas.

Tecer um olhar em relação às questões envolvendo gênero e sexualidade na infância implica compreender que a mesma é permeada pela apropriação de imagens e

representações compostas por diversos e diferentes canais, trazidas por muitas fontes, com os quais os envolvidos naquele lugar/espaço estabelecem relações.

Assim a formação docente assume um papel primordial, pois enquanto educadoras e educadores precisamos saber como a escola tem lidado com a questão (Louro, 2011). Uma formação que possa servir para que se sinta desafiado, sair da arena da norma e da disciplina que impera no campo da educação, e mais, trata-se de assumir uma posição política no sentido de uma educação mais igualitária e justa.

Nesse contexto, a preocupação em relação à formação do professor é pertinente, pois as questões de gênero, sexualidade e relações de poder perpassam de variadas formas no cotidiano escolar através de diferentes de atitudes, atividades e meios.

1 O cotidiano educativo e suas nuances

1.1 O diálogo entre o estágio supervisionado e prática pedagógica

Pesquisas com o cotidiano não são uma novidade no Brasil, sob diversas abordagens trazem importantes contribuições para a reflexão e o debate sobre o dia a dia escolar. Nossas incursões pelas escolas têm nos sinalizado importantes possibilidades de trabalho que incluem as diferenças e os variados modos de saber fazer dos sujeitos que vivenciam o dia a dia escolar.

Em nossa frequência às escolas o principal objetivo é escutar os sujeitos, e a partir disso contribuir para formulação de propostas no âmbito dos currículos de formação de pedagogia e das práticas de estágio supervisionado, pois currículo "pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estar sendo escolarizados" (Sacristán, 1995, p. 86) de maneira que o futuro pedagogo compreenda as relações existentes entre processo formativo e seu campo profissional.

Nesse sentido, o estágio enquanto campo educativo e formativo tem a finalidade de produzir conhecimentos e reflexões, e para tal precisa promover uma pluralidade de ações tomando por eixo central a pesquisa. Assim, Lima (2008), considera o estágio como "campo de conhecimento, que envolve estudos, análises, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender" (p. 198), nesta dinâmica sustentamos o princípio de que as atividades vivenciadas nas escolas-campo pelos estagiários produzem conhecimento científico.

A relevância desse posicionamento se afirma, pois em se tratando da formação dos professores das novas gerações um processo formativo necessita alcançar desde aprendizagens sobre a sua futura profissão à reflexão sobre a prática pedagógica como condição para a realização de melhores serviços educacionais (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2007), aqui estamos nos debruçando sobre um dos aspectos da formação do pedagogo: a docência na educação infantil, e assim, pensar sobre concepção de criança se torna um pressuposto de extrema importância.

Nessa perspectiva, proporcionar o diálogo entre processo formativo das futuras docentes e as especificidades do componente estágio é salutar para aprofundar tanto conhecimentos teórico metodológicos, quanto sobre o cotidiano da Educação Infantil onde meninos e meninas não são agentes passivos frente às ações educativas da qual participam, pois "não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa" (Candau, 2008, p. 13).

Fullan e Hargreaves (2000) ao analisar o trabalho pedagógico ressalta o formidável desafio em compreender e desvelar os mistérios da prática de ensinar, assim

sendo, tal postura sugere uma compreensão mais ampla dos processos formativos. Pensando a partir dessa lógica, nossa abordagem gira em busca de uma formação que trilha o sentido contrário da concepção de prática como treinamento de fazeres e acredita que atitudes de estranhamento podem alavancar possibilidades pedagógicas.

Tudo isso nos assegura uma compreensão de educação como um ato político, e nos desafia a discutir a temática anunciada como partícipe do processo emancipatório e por isso, comprometido com a ruptura de modelos excludentes de sociedade, de sujeitos, de gêneros e sexualidades, possibilitando fomentar discussões e levantar indagações tanto sobre os currículos dos cursos de formação de professores quanto sobre os saberes e práticas de docentes da educação infantil.

E, com essa compreensão abordaremos sobre a realização de uma prática formativa que suscitou diferentes reações nos discentes de pedagogia quanto a investigar questões gênero e sexualidade na educação infantil, reações estas inicialmente acompanhadas de atitudes de estranhamento e surpresa por alguns, enquanto outros demonstraram em suas falas e ações alegria por finalmente tratar de um tema tão emergente.

2 Infância e Educação Infantil

2.1 Um olhar educativo sobre a questão de gênero na contemporaneidade

É importante notar que os novos paradigmas contemporâneos em educação postos pelas exigências sociais, estão firmados na demanda por uma *escola justa* e, nesta compreensão, é necessário que tenhamos professores preparados e que assumam tal compromisso (Gatti, 2013, apud Tedesco, 2010).

A concepção de uma escola justa (a que pratica justiça social) "é aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes" (Gatti, 2013, p. 46). Trata-se, portanto, de uma escola que não degenera, é inclusiva e forma seus alunos para a vida, como cidadãos. Nesse sentido, no desenvolvimento de práticas formativas envolvendo o estudo de questões do campo da diversidade é preciso ter em mente para a formação dos futuros professores que:

> o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto. (Alves, 2003 p. 65).

No que tange as questões de gênero, ainda que tal postura permita uma compreensão que é móvel, fluída, em movimento de construção/reconstrução em decorrência das relações do sujeito com seu meio físico e social, não se deve perder de vista a ação de agentes, ambientes e artefatos culturais que regulam e condicionam os padrões "corretos", "normais" para este ou aquele gênero. Portanto, para contrapor as normas estabelecidas e cristalizadas é preciso que nos processos educativos as crianças sejam consideradas atores da sua própria socialização.

De tal forma, por se constituírem espaços de grande importância para a convivência social, a escola é um lugar que gera expectativas, tanto na reprodução de modos de ser e agir em relação ao gênero e sexualidade, quanto nas relações de poder menino/menina. Sob esse ponto de vista as relações de gênero e sexualidade, embora nem sempre contempladas nos currículos das escolas e nos cursos de formação de

professores/as, estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionadas nas diversas relações sociais e institucionais (Felipe, 2007).

Pensando no contexto educacional da Educação Infantil, é notório que o trabalho docente se caracteriza por ser eminentemente feminino, o que confere certos significados e sentidos sobre quem ali exerce o ensino. Auad (2006) retrata esse entendimento em seus estudos através da tríade "mulher-mãe-professora" representando a compreensão sobre o trabalho mulher-criança, e argumenta que tais construções de papeis encontram-se situadas nas discussões das relações gênero.

Sabemos que existe preconceito, discriminação e violência da ordem do gênero e/ou da sexualidade, tanto em contextos familiares quanto educativos, em maior ou menor escala, quando tratamos de assuntos que fogem ao "modelo" ou a "norma" estabelecida. No ambiente escolar é bastante interessante notar como a vigilância acirrada sobre meninos e meninas que de forma natural e muitas vezes inconscientes de sua ação desafiam o estabelecido, o irrefutável, com seus corpos ou ao preferir o brinquedo tido como específico para o gênero oposto.

No processo de escolarização há instituições que praticam a pedagogia da sexualidade, do disciplinamento dos corpos. Por vezes tais ações são sutis, outras nem tanto, o fato é que tal postura é contínua, eficiente e duradoura, quem por esse tipo escolarização foi ou é submetido e não se "enquadra" não a esquece (Louro, 2016).

No âmbito da educação infantil em que as brincadeiras é um dos meios pelos quais se educa, em diversas situações nota-se que para os meninos as brincadeiras giram em torno da aventura, da exploração de ambientes e lugares, enquanto para as meninas privilegia-se o sossego, o ambiente fechado, privado. Equiparando-se assim aos modelos de masculinidade viril, forte, independente e de feminilidade meiga, dócil, contida, como está prescrito, idealizado, reforçado pelo patriarcado.

Por isso é tão importante desconstruir estereótipos na educação de meninos e meninas ainda na educação infantil, e a formação de professores assume um caráter de vanguarda no sentido de rejeitar concepções e práticas educativas que reforcem modelos de masculinidades e de feminilidades que não alcancem uma compreensão de igualdade, de oportunidades, de valores e de oportunidades entre os gêneros.

As reflexões e análise em exposição contemplam uma abordagem em torno das diferenças, as quais podem se manifestar de variadas maneiras, formas, cores e tons, e seu espaço deve ser construído pela criança, em afinidade a uma definição de gênero que diz respeito "à construção social e histórica, produzida sobre as características biológicas" (Louro, 1997, p. 22) compreensão esta que se coloca para além do biológico.

3 Nossos caminhos

3.1 Observação e análise de um cotidiano educativo

Reconhecendo a escola como espaço permeado por relações de poder, discutir relações de gênero em seu contexto significa também discutir as práticas, seus sujeitos para então redescobrir e desconstruir significados. Reforçando esse entendimento, Bento (2017) aponta que gênero e sexualidade só se constituem categorias potentes de análise se não estão isoladas, nem consideradas independentemente dos contextos sócios, históricos, culturais etc.

E, com essa compreensão passamos a refletir sobre a realização de uma prática formativa de estágio, que como dito anteriormente suscitou diferentes reações nos

discentes de pedagogia quanto à interlocução estágio supervisionado/questões de gênero e sexualidade na educação infantil, ainda que se trate de uma temática tão emergente.

A referida experiência de estágio supervisionado envolveu a disciplina curricular Investigação da Cultura Escolar I, vivenciada por uma turma de III semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) campus de Jequié, realizada no período acadêmico 2016.2, reafirmando a necessidade de considerar formação e profissionalização como indissociáveis.

Logo, é necessário que se realize um processo formativo pensando os sujeitos em suas singularidades, na cotidianidade de seus espaços-tempo, com relações e vínculos estabelecidos, práticas e ações deflagradas no sentido de entender saberes e conhecimentos produzidos, construídos, mobilizados e (re)significados por eles.

O desenvolvimento dessa prática formativa tem como pressupostos o movimento observar/analisar; teoria/empiria, pautado numa abordagem qualitativa do tipo etnográfico como proposto por André, (2012) e complementarmente afirmado por Silva, Barbosa e Kramer (2008, p.93) que é importante "descrever densamente o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explico esses lugares", consistindo em um elemento importante para o exercício da reflexividade.

As ações foram desenvolvidas no mês maio do ano de 2017 e utilizamos o dispositivo de formação do relatório elaborado a partir de um roteiro para observação, diário de campo, entrevista com a professora e registros fotográficos para produzir os sentidos das experiências que elegeram desvelar nesta etapa formativa de suas vidas. Neste estudo, tomamos por base as experiências relatadas por 3 alunas cujo campo investigado foi uma classe da Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade, no sentido de discutir sobre as possíveis contribuições da disciplina para o processo formativo dos futuros professores da educação infantil, a expressão das discentes nos seus relatos demonstrou a possibilidade formadora deste dispositivo.

No sentido em compreender o movimento lançado pelas narrativas dos discentes, corroborando com nosso pensar Freitas e Fiorentini (2007) assim retratam sua importância: "dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social"(p. 65), pois é necessário "refletir, relatar e representar a experiência" (p. 64). Para Walter Benjamin (1984) escrever ou falar de infância é como dar volta ao tempo, permitindo-nos recuperar em certo sentido a maneira de vermos a criança, e, ao mesmo tempo, inseri-la num contexto sociocultural.

A análise que empreendemos neste texto seleciona narrativas cuja intenção é fazer uma interface entre estas e as práticas educativas, deixando para o leitor a percepção das marcas expressas pelas concepções ali vivenciadas.

Alguns estudiosos reconhecem que o espaço escolar tem sabido dialogar com os estudos advindos da Sociologia da Infância, porém ainda é perceptível em nossas incursões pelos cotidianos educativos uma lógica adultocêntrica retratadas, por exemplo, na organização dos ambientes de sala de aula, na ausência de espaços para brincadeira e em concepções e práticas pedagógicas que compreendem a criança como receptora passiva da cultura adulta. No contexto desse estudo vislumbramos essa possibilidade, através do relato das discentes de pedagogia, como expressa o excerto abaixo:

> notamos que o espaço da sala de aula é insuficiente para as crianças brincarem, tendo em vista que no momento da brincadeira os alunos ficam restritos a esse local. Vale destacar que a instituição possui uma área ampla, porém, ela não é utilizada para o lazer e o momento do recreio (Discente, 2017).

Tal atitude, segundo Cardoso e Lima (2015), pode estar atrelada a visão da função simbólica do espaço, onde o mesmo funciona como um lugar de vigilância ou controle, o que o torna um ambiente limitador de aprendizagens, de experiências e de interações. Entende-se, também, que, além de ser importante a organização do ambiente são necessários outros elementos para se colocar em prática o brincar como fluxo de experiência (Brougère, 2014).

Colocando o foco sobre os temas brincadeiras de menina x brincadeira de menino; brinquedo de menino x brinquedo de menina ou como as crianças interagem no momento das brincadeiras, nos brinda os discentes com seguinte fala da professora:

> Não, aqui não tem isso não, brinca todo mundo junto, é tanto que pela manhã eu tenho uma menina que só brinca de bola, você não a vê brincando com boneca, você não vê brincando com as meninas de panelinha de nada não, (...) quando os meninos não deixam, não por ser menina, mas por algum motivo: "pró não querem deixar eu ser goleira não, pró", ai eu tenho que ir lá e interferir: "deixa ela ser a goleira", então quer jogar vai jogar, vai brincar com os meninos, ai ela vai. (Professora V.L.O.S. 2017).

Em que pese tais questões permearem o cotidiano das escolas através de suas práticas, pouco se discute questões de gênero em reuniões pedagógicas, pois as relações não acontecem isoladas das práticas educativas, instituintes de valores, sentidos, significações e identidades.

Deheinzelin (1994), declara que a função da Educação Infantil é a transformação cultural dos objetos de conhecimento, pois "a criança não é um vir-a-ser: ela é desde sempre uma pessoa, um ser pensante, pulsante, que tem o direito de viver com plenitude cada instante de sua criação" (p. 49).

De tal forma reconhecendo a escola como espaço permeado por relações de poder, discutir relações de gênero e sexualidade em seu contexto significa também discutir as práticas e seus sujeitos para redescobrir e desconstruir significados conforme está dito na seguinte narrativa: "Durante o período de estágio foi observado (...) um cartaz produzido pelos alunos na semana anterior a nossa observação, no qual tinha imagens para demonstrar a tipologia de famílias" (Discente, 2017).

De acordo com o registro se trata de uma atividade realizada em relação a gênero e sexualidade, especificamente foi abordada conjugalidade e família, no qual havia o registro de duas mulheres retratando a diversidade familiar atualmente. Em se tratando da educação infantil onde a família adquire uma participação mais próxima da escola é um tema que deve ser problematizado e desencadear uma maior compreensão dos processos pelos quais uns grupos são mais valorizados que outros, pauta necessária na educação e na formação dos professores (Felipe, 2007).

Tomadas em conjunto, as narrativas demonstram a possibilidade em problematizar a prática docente desempenhada na educação infantil indicando a importância que as questões envolvendo gênero e sexualidade possui é importante compreendê-los e interpretá-los em seus sentidos e significados considerando a dimensão relacional entre sujeito e objeto.

Isto implica olhar sobre o processo de formação e profissionalização, pois quem narra suas experiências de vida e de ensino evoca "questões que mobilizam reflexões sobre a formação de professores, o ofício profissional e suas relações com aspectos concernentes às narrativas da história de vida e do trabalho docente" (Souza, 2011, p. 216), sendo fundamental a percepção desses elementos em atividades que tomem como escopo essa direção.

4. Considerações finais

A partir desses dados é possível destacar resultados positivos ao problematizar a prática docente desempenhada na educação infantil indicando a importância em estabelecer relações entre o estágio e docência na educação infantil. Em uma fala em que avalia a ação desenvolvida no estágio o discente assim se coloca: "é notável a importância da pesquisa e observação no período de formação de professores, pois possibilita vivenciar situações e fatores que ainda necessitam ser melhorados." (Discente, 2017).

Esse e outros registros de aprendizagem dos discentes nos revelaram as compreensões construídas em relação ao estágio e explicita a sua importância para a formação profissional. Porém, nos fez perceber a necessidade de aprofundamento em conhecimentos discutidos e de estreitar as relações com os conteúdos das demais disciplinas. O trabalho não se encerra nessa experiência, outros elementos serão acrescentados para que possamos redimensionar o papel do estágio curricular nos cursos de pedagogia.

Percebemos também ser imprescindível rever currículos, redimensionar o estágio, desenvolver pesquisas, tecer um olhar em qualquer espaço onde são construídas identidades de gênero e sexualidades no sentido de uma educação sem vantagens nem privilégios, muito menos legitimadora de condutas e comportamento gênero na escola ou em casa, e que ainda se constitui um desafio a ser conquistado.

Referências

Alves, N.; Oliveira, I. B. (2004). Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. *Educ. Soc., Campinas*, 25(86), 17-36. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br

Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 62-74. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf

André, Marli. (2012). *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus.

Auad, D. (2006). *Educar Meninos e Meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto.

Benjamin, W. (1984). *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.

Bento, B. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos.* Salvador: EDUFBA**.**

Deheinzelin, M. (1994). *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255, Recuperado de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf

Brougère, G. (2014). O brincar e suas teorias. In T. M Kishimoto (Org.), *A criança e a cultura lúdica.* (pp 19-32). São Paulo: Cengage Learning.

Cardoso, M. C., & Lima, L. F. (2015). Ambiência para Brincar: análise da organização dos espaços de um centro infantil. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia*

da Educação. IX(15), 77-98. Recuperado de http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5479/pdf_31

Felipe, J. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições***,** 18, n. 2 (53) – Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Freitas, M. T. M. & Fiorentini, D. (2007). As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, São Francisco, 25(1), 63-71. Recuperado de https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/index

Gatti, B. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67. https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005

Lima, M. S. L. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional,* 1, 195-205. Recuperado de http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=118

Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estrutralista*. Petrópolis: Editora Vozes.

Louro, G. L. **(**2001). O corpo educado: pedagogia da sexualidade In G. L Louro, (Org.) *Pedagogias da Sexualidade* (pp 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (*2011)* Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**.** *Form. Doc. Belo Horizonte, 03(04), 62-70.* Recuperado de http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

Sacristán, G. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T.T Silva & Moreira, A.F. (Org.) *Territórios contestados*. (pp 83-89). Petrópolis: Vozes,

Souza, E. C. (2011). Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, 34(2), 213-220. Recuperado de http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/8707/6359

Narrativas de crianças da periferia sobre questões de gênero relacionadas ao Funk

Maria Inês de Oliveira Sousa
Faculdade Latino Americana de Educação, Brasil
ines.sol1@hotmailcom
Andrea Abreu Astigarraga
Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil
astigarragaandrea@yahoo.com
Fernando Ilídio Ferreira
Universidade do Minho, Portugal
filidio@ie.uminho.pt

Qual a importância de escutar narrativas de crianças sobre sua vida cotidiana? Ouvir as letras de música *funk* influência a sua formação identitária? O *funk* brasileiro tem origem na cultura afro-americana e possui vários tipos*: ostentação, melody, proibidão e o consciente.* Os três primeiros, geralmente, estão associados a estereótipos, tais como, a marginalização, conteúdo erótico-sexual e com representação negativa das mulheres. Diferentemente, as letras do *funk consciente* apresentam um conteúdo que traduz empoderamento, pois as funkeiras utilizam as músicas e as danças onde seus corpos demonstram que elas se sentem mais fortes e mais valorizadas. Neste trabalho buscamos compreender como crianças da periferia narram e interpretam as manifestações do *funk* sobre gênero e, mais especificamente, as implicações que as letras das músicas de *funk* exercem na construção social, educacional e cultural das crianças. A pesquisa desenvolveu-se com seis crianças de 08 a 12 anos de idade que participaram de atividades educacionais da Sociedade de Apoio a Família Sobralense - SAFS, uma ONG localizada no Bairro Dom José, periferia do município de Sobral-CE. Realizamos uma pesquisa-ação, sobretudo através de oficinas, no período em que a primeira autora atuava nessa ONG como coordenadora pedagógica. As crianças narraram, através de roda de conversas, desenhos, pinturas, relatos de sonhos, relatos de desejos, os tipos de violências que vivenciavam no bairro onde vivem. Observamos que as crianças são expostas às letras das músicas de *funk proibidão* com incitação ao sexo, reproduzindo as palavras e coreografias, sem saber exatamente o significado destas. Em relação às questões de gênero, observamos que a comunidade (re) produz o machismo enraizado em nossa sociedade patriarcal e, nas oficinas, as crianças reproduziram esse pensamento, sendo as mulheres funkeiras desvalorizadas. Esta pesquisa salienta a importância de escutar as narrativas das crianças sobre as manifestações culturais do contexto onde elas estão inseridas; dialogar com esses processos sociais a partir das suas representações e subjetividades; e refletir sobre a formação dos docentes, pois na maioria dos casos, as escolas onde estas crianças estudam não incluem na matriz curricular essa influência sócio-cultural, desconsiderando, assim, o mundo da vida cotidiana das crianças da periferia e suas influências.

Palavras-chave: Infância; Gênero; Funk.

Introdução

O *funk* brasileiro tem origem na cultura afro-americana e possui vários tipos. Alguns deles, geralmente, estão associados a estereótipos, tais como a marginalização, conteúdo erótico-sexual e com representação negativa das mulheres. Porém, as letras do chamado *funk consciente* apresentam um conteúdo que traduz empoderamento através utilizam das músicas e das danças das funkeiras.

Considerando cada criança como ser singular e com vivências vinculadas ao contexto em que vive, neste trabalho, destacamos as narrativas de seis crianças integrantes da SAFS, da periferia de Sobral, no Ceará, buscando compreender como elas narram e interpretam as manifestações do *funk* sobre gênero.

No Brasil, o *funk* vem sendo motivo para debates sobre uma possível influência negativa na formação das crianças. Diante disso, qual a importância de escutar narrativas de crianças sobre as letras das músicas que elas escutam? Ouvir música *funk* influência a sua formação identitária? Como as crianças da periferia interpretam às questões de gênero e sexualidade ouvidas nas letras de música *funk*? Fazemos tais indagações, pois é importante compreender o significado de "[...] qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto simbólico e social que é gerado" (Cohn, 2009, p.9).

1. O *funk* brasileiro

O funk é considerado um fenômeno cultural que está fortemente atrelado a várias culturas do mundo, especialmente aos Estados Unidos.

> Ligado à música negra norte-americana e de raízes africanas, o termo *funk* nasce a partir de meados da década de 1960, por meio, de uma intervenção genial de James Brown [...] apontado como *godfather of soul* (padrinho do soul), Brown é apontado como inventor do funk graças a sua mudança rítmica tradicional de 2:4 para 1:3. (Medeiros, 2006, p. 14).

O significado da palavra *funk* está fortemente atrelado às questões sexuais, pois o termo: "[...] tratava-se de uma gíria dos negros americanos para designar o odor do corpo durante as relações sexuais" (p.13). Com a presença do Soul, "o pianista americano Horace Silver unifica o jazz com o Soul Music e esse ritmo começa a se difundir com a expressão *Funk Style*" (Batista, 2005, p. 39).

Dessa forma, "[...] a intensa presença da música *Soul* no mercado levou alguns músicos mais engajados da época passaram a encarar o *funk* como uma música vertente da música negra capaz de produzir uma música revolucionária, dirigida para essa minoria étnica." (Hershmann, 2000, p.19).

Difundida pelo mundo, de acordo com Batista (2005) o Soul Music chega ao Brasil através dos cantores Gersom King Combo, Tim Maia, Carlos Dafé, Tony Tornado, que começam a reproduzir sucessos do Soul e adotaram a atitude e o estilo do *Black Power*, e através dessa reprodução fundaram o movimento *Black Rio*, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1968 o Soul se torna mais conhecido como *Black Music* (Vianna Apud Batista, 2005, p.16): "Foi nesta época que a gíria *funky* [...] deixou de ter um significado pejorativo, quase um palavrão, e começou a ser símbolo do orgulho negro".

Com a chegada deste ritmo musical ao Brasil; "[...] o Rio de Janeiro foi a de maior destaque devido aos bailes realizados na época, como as festas chamadas de *Bailes da Pesada*, onde DJs tocavam Rock Pop e principalmente Soul" (Batista, 2005, p. 17).

Com o passar dos anos, esses estilos vão se modificando, novas batidas surgem, e o funk se expande.

Na década de 80 o funk no Brasil, em especial no Rio de Janeiro, sofre influencia de novos ritmos, vindos principalmente da Flórida e Miami Bass, que trazia músicas mais erotizadas e batidas rápidas. Não podemos negar que no Brasil o *funk* é um fenômeno cultural que atinge todas as classes sociais de forma direta e indireta, mas tem seu maior público nas periferias brasileiras possuindo vários tipos, sendo que alguns estão associados a estereótipos, tais como, a marginalização, conteúdo erótico-sexual que representam a mulher apenas como um objeto sexual. "O *funk* pôs em circulação as representações de meninas e meninos presentes no contexto social da nossa cultura e sociedade, com categorias de gênero e erotização." (Martins, 2016, p.16).

Diferentemente, as letras do *funk* consciente apresentam um conteúdo que traduz empoderamento, pois as *funkeiras* utilizam as músicas e as danças onde seus corpos demonstram que elas se sentem mais fortes e mais valorizadas. Apesar de atingir a maioria das classes sociais, muitos jovens e crianças de origem humilde se identificam com as letras das músicas.

Felipe (2003) caracteriza esse processo como *pedofilização* da sociedade, uma vez que as crianças são alvos de um forte apelo comercial, e que são consumidoras e, ao mesmo tempo, objetos a serem consumidos. No entanto, não podemos negar que, uma criança, cantar e dançar *funk* no estilo *proibidão e ostentação* pode ter contornos negativos através da forma que é apresentada as crianças onde naturaliza a mulher como objeto sexual e a normaliza apenas como objeto de ostentação. O termo *novinha* substitui o conceito de criança. É um aspectos de *pedofilização da infância através do funk.*

2. Criança e estudo sobre gênero

A criança, ao nascer, recebe os papéis de gênero que lhe são atribuídos pelos outros, visando posicioná-la num determinado modo de vida social, pressuposta pelos outros como sendo dela (Gois, 1993). Com isso, a criança está mergulhada em um conjunto de relações sociais onde o desenvolvimento dos *aspectos físico, psicológico, e intelectual são construídos e* atrelados aos seus processos sociais, culturais, educacionais e identitários. Neste processo, ela constrói suas linguagens de seu cotidiano, que através das trocas verbais e não verbais constituem a formação de sua subjetividade.

Contudo "[...] as crianças vivem as suas diferentes infâncias imersas em práticas sociais, das quais participam e através das quais, de diferentes maneiras e posições, vão se apropriando de ideias, crenças, habilidades, desejos, necessidades" (Cruz, 2015, p 156). É através desses processos, que as crianças desenvolvem suas particularidades, individualidades, o sentido de coletividade e, claro, sua subjetividade.

Dessa forma, o estudo das relações de gênero se torna indispensável aos educadores da educação infantil, pois estes lidam diariamente com as crianças em suas descobertas, comportamentos, aprendizagens e suas subjetividades. A esse respeito Vianna e Finco (2009) afirmam que:

> O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social. (p. 271)

A abordagem das discussões de gênero e sexualidade no cenário da educação infantil permanece como uma *terra incógnita* (Constantine, Martison apud Hora &

Schindhelm, 2015). Para muitos professores da infância, "a criança ainda é vista como um ser assexuado e as práticas pedagógicas ainda tendem a investir nos saberes relacionados à mente sem falar sobre o corpo infantil." (Hora & Schindhelm 2015, p.61). Dessa forma, professores encontram enormes dificuldades para trabalharem essas temáticas em sala de aula, transformando estes temas em tabus e discussões complicadas, polêmicas e acreditando que a melhor solução é ignorar.

No *funk* é possível perceber que há imposições de condutas e eixos indicados a se seguir no que diz respeito a gênero. Dessa maneira, "o funk constrói e é construído por expressões de gênero e desempenha um forte papel simbólico na dinâmica social de gênero na periferia" (Martins, 2016, p.15).

3. Metodologias: pesquisa-ação e narrativas infantis

Para ter resultados mais significativos utilizamos o método de pesquisa-ação, visto que é um tipo de pesquisa participante engajada com a realidade e que procura desenvolver o conhecimento e a compreensão dos fenômenos como parte da prática. Para Engel (2000) a pesquisa-ação é:

> [...] situacional: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados.
> [...] auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições.
> [...] cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores. (p. 184-185)

Dessa maneira, a pesquisa-ação está ligada com a práxis do conhecimento, onde "[...] a teoria orienta a ação e a prática estrutura e/ ou realimenta a teoria." (Barros & Lehfeld, 1990, p.11).

Por que privilegiarmos as narrativas de e com crianças sobre questões de gênero relacionadas ao funk? Primeiro aspecto: porque crianças fazem um grande esforço para serem vistas e ouvidas pelo adulto, então, nesse processo: "devemos levar a sério o esforço que elas fazem para compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam…" (Passeggi, 2014, p.87). Portanto, devemos levar em conta o que elas têm a nos dizer sobre sua comunidade, cultura, sonhos e desejos.

Segundo aspecto: crianças existem em toda parte e por isso podemos estudá-las "comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural." (Cohn, 2009, p.26). Dessa forma, compreender as realidades das crianças nos faz refletir sobre seu lugar, sua infância e sua história.

Ao analisarmos o contexto histórico sobre infância verificamos que é preciso considerar a infância no plural, múltipla. Há infâncias plenas, vividas no contexto dos direitos e há infâncias sem acesso aos direitos, *infâncias roubadas* pelo trabalho infantil, abusos sexuais, violência, etc. Isso porque os fatores socioeconômicos determinam na maioria das vezes o tipo de infância a criança estará sujeita. Diante deste fato, verificamos que o desenvolvimento da criança está de acordo com sua realidade, isto é, uma criança da zona urbana se desenvolve diferentemente da criança da zona rural, assim como dentro da cidade as crianças dos bairros de classe media se diferenciam daquelas que vivem em regiões periféricas.

Ter a noção de classe social em que pertencem e de algumas condições especificas de sua cultura no bairro, nos faz perceber uma categorial geracional entre as crianças, isto é, a forma como hoje vivem não foi diferente dos seus avós, tias, primos etc. Elas ainda convivem com a pobreza, o descaso, seus direitos negados e com violência doméstica e psicológica.

3.1. Lócus, sujeitos e procedimentos da pesquisa

O lócus da pesquisa foi na SAFS, uma ONG sem fins lucrativos, fundada em 1983, em Sobral, Ceará-Brasil. A instituição promove ações voltadas para proteção e desenvolvimento sócio-educacional e cultural de crianças, adolescentes e jovens. Também trabalha no fortalecimento do protagonismo infantil, juvenil e desenvolvimento comunitário.

A pesquisa desenvolveu-se com seis crianças de 08 a 12 anos de idade que participaram de atividades educacionais na SAFS localizada no Bairro Dom José. O bairro citado não é diferente das demais periferias pelo Brasil, sofre com elevados índices de violência e ausência de atendimentos a direitos básicos à população. Mesmo assim, o bairro conta com diversas expressões culturais e esportivas auto-organizadas pela juventude e pela população local.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, *os procedimentos metodológicos* foram o levantamento bibliográfico sobre as categorias teóricas e oficinas pedagógicas. Participaram das oficinas seis crianças (meninas) com faixa etária de nove a doze anos. Cada oficina teve duração de duas horas, aproximadamente.

3.2. Oficinas: descrição e análise dos dados

Através de roda conversas, desenhos, pinturas, as crianças narraram, sonhos, desejos, etc., e relataram os tipos de violências que vivenciam no bairro onde vivem. Observamos que as crianças são expostas às letras das músicas de *funk proibidão* com incitação ao sexo, reproduzindo as palavras e coreografias, sem saber exatamente o significado destas.

Na primeira oficina, as crianças confeccionam um cartaz onde as mesmas expressaram sua opinião do significado que o *funk* tem para elas. Após isso, foi realizada uma roda de conversa sobre o material confeccionado por elas.

Na segunda oficina, trabalhamos as letras musicais dos MCs Pedrinho, Pikachu, Ludmila e Anita já que foram os músicos mais citados na fase observacional da pesquisa. Em seguida, as crianças fizeram uma interpretação das letras musicais através de desenhos, após isso foi feito uma apresentação de suas confecções juntamente com roda de conversa.

Todas as crianças da pesquisa afirmaram que gostam de *funk*, destacando alguns músicos e grupos como MC Pedrinho, MC Pikachu, Ludmila, Anita e Bonde das Maravilhas. Reparamos que alguns destes músicos têm referência nacional, mas também se caracterizam por serem jovens e de certa forma influenciam a forma como as crianças se relacionam através de suas músicas e clips.

Ao trabalharmos algumas músicas com as crianças, pedimos que elas representassem tais músicas através de desenhos. Junto com os desenhos encontram-se as letras das músicas nas quais as crianças são expostas.

Figura 1. Desenho representando a música *Deixa ele sofrer*, de Anita.

Música 1: Deixa ele sofrer **Cantora: Anita** Deixa ele chorar, deixa ele chorar Deixa ele sofrer Deixa ele saber que eu 'tô curtindo pra valer Deixa ele chorar, deixa ele sofrer Deixa ele saber Deixa ele chorar, deixa ele chorar Deixa ele sofrer Deixa ele saber que eu 'tô curtindo pra valer Deixa ele chorar, deixa ele sofrer Deixa ele saber Falei, que pra mim ele não é rei Tudo que eu podia falei Não ia ficar assim Se depender de mim, ele vai enlouquecer Pode implorar meu prazer Que eu não vou me arrepender Eu não sou tão fácil assim Já acabou pra mim Falou pra todo mundo que não me quer mais Que amor e compromisso não te satisfaz Agora feito bobo vem correr atrás Sai me deixa em paz (sai me deixa em paz) Agora se prepara, 'cê vai me encontrar À noite, nas baladas, em qualquer lugar Com a…	

Figura 2. Desenho representando a música *Lá no meu barraco* de MC Pikachu

Musica 2: Lá no meu barraco **Cantor: MC Pikaxu** E lá no meu barraco, olha, pega a visão Brincando com piru, meu bichinho de estimação Olhei pela janela e avistei minha vizinha Menina carinhosa brincando com sua Xaninha Aí não perdi tempo, pra eu ficar susu Botei a Xaninha dela pra brincar com meu piru Piru, piru, piru-uh-uh Faz só miau miau, e glu glu glu	

Figura 3. Desenho representando a música Dom, dom, dom de MC Pedrinho

Música 3: *Dom, Dom, Dom* **Cantor: Mc Pedrinho** Dom dom, dom, dom, dom, dom Tava aqui no baile, escutando aquele som Dom dom dom, dom dom dom Vi logo uma novinha que faz um bo...bom Dom dom dom, dom dom dom Ajoelha se prepara e faz um bo... bom Dom dom dom, dom dom dom A novinha é experiente já nasceu com esse dom Dom dom dom, dom dom dom Tava aqui no baile, escutando aquele som A novinha é experiente já nasceu com esse dom	

Na terceira e última oficina, as crianças assistiram ao *vídeo clip* Bonde das Maravilhas, escolhido por elas. Trabalhamos a expressão corporal do *funk* e suas significações segundo as visões das crianças.

3.3. Narrativas das crianças

Nos encontros realizados com as crianças observamos que elas são expostas às letras das músicas de *funk proibidão* com incitação ao sexo, reproduzindo as palavras e coreografias, sem saber exatamente seus significados. A maneira como as meninas falam, vestem-se, brincam, interagem, apresentam características particulares e singulares do lugar em que pertencem.

Diante das influências culturais que perpassam entre as crianças, percebemos que o *funk*, por ser um tipo de música que, na maioria das vezes, dialoga com suas condições sociais, tem papel importante na formação educacional e social das crianças relacionado a maneira como elas enxergam o mundo.

No decorrer de nossa pesquisa a criança narra como é sua infância na comunidade Dom José: "Tia, aqui a gente faz muito amigo, somos parceiros (risos), *nós brinca* na rua, mas também todo dia a gente vê tiroteio". A criança C completa: "Tia, pense nas nossas correrias e nosso medo quando isso começa (risos)". Perguntamos se gostariam de morar em outro lugar e todas as crianças da pesquisa compartilham da mesma ideia da colega "Tia, nós tem, mais o problema é que minha mãe não tem condições".

Percebemos nas narrativas das crianças que esse tipo violência em que estão sujeitas é algo considerado *naturalizado*. Neste contexto, observamos que: "A violência perpassa várias experiências da vida e dos sujeitos na periferia, dando corpo às categorias de gênero valorizadas criadas como reflexo, reinterpretação ou apreensão dessa violência" (Martins, 2016, p. 15).

Em relação às questões de gênero, identificamos que elas trazem os preconceitos vinculados a ideia de que a dança do *funk* é exclusivamente feminina e que, portanto, só poderia ser dançado por mulheres ou homossexuais. Exemplo disso, a criança B afirmou: "Homem que dança funk, não é homem". Ainda sobre a dança, as crianças demostraram enorme admiração para com as meninas que conseguem realizar os passos, percebemos que essa admiração se dá pela dificuldade de reproduzir os movimentos e estética, ou seja, estas crianças ao contrário dos adultos não vinculam os passos do funk a um contexto erótico-sexual direta ou exclusivamente, mas predominantemente, artístico.

As crianças ainda relatam que os estilos musicais *funk* preferidos são o *proibidão* e o *ostentação*. Geralmente os clips desses estilos musicais veem acompanhados de objetos de ostentação: carros, casas de luxo, relógios e outros acessórios de ouro. Isso desperta nas crianças o desejo de possuí-los e ao mesmo tempo de refletirem sobre sua condição social: "Tia, eu queria ter um cordão de ouro e uma casa com piscina. Eu queria ser era uma cantora de *funk* e assim eu também podia dar isso tudo pra minha mãe e meu pai".

A partir das oficinas, constatamos que o *funk* tem significados particulares para as crianças. Para elas: "O *funk* é uma dança divertida e representa a comunidade". Ao fazer tal afirmação podemos perceber o que já havíamos colocado anteriormente: as crianças veem no funk um tipo de música que dialoga com sua situação social e cultural, com as suas vivências e também com seus sonhos através de um processo dialético.

No desenho número 1, feito por uma menina, com sete anos de idade, que ilustra a música de Anita, Deixa ele sofrer, verificamos o desenho de um casal, onde a mulher está sorrindo e o homem está chorando.

No desenho número 2, Carol[1] com dez anos de idade, a imagem para ilustrar a música Lá no meu barraco, de Mc Picachu, é de uma menina, de um menino e um peru. No entanto, a letra expressa claramente a pedofilização de uma menina-criança que brinca seus órgãos genitais e o menino põe seu peru-órgão genital para brincar com ela. O desenho expressa o sentido denotativo da letra onde peru é um animal-peru e não um órgão genital.

No desenho número 3, feito por Bia[2] com onze anos de idade, para ilustrar Dom, Dom, Dom, de MC Pedrinho, a criança fez um desenho de grafismo não realista, onde as pessoas estão dançando no baile de cabeça para baixo, todas separadas, umas das outras, sem aproximação física ou toque. No entanto, a letra da música expressa características de pedofilização quando diz que no baile tem uma criança-novinha mas que é experiente porque nasceu com o dom-sexual.

4. Considerações finais

A partir de suas narrativas orais e através de desenhos percebemos que a maioria das crianças consegue compreender o *duplo sentido* das músicas. No decorrer das oficinas descobrimos que duas crianças ouvem este estilo musical escondido de suas famílias devido à opção religiosa de seus pais. Algumas crianças também relataram que aprendiam mais sobre seus corpos e sobre sexualidade com as letras das músicas e nas conversas informais com seus colegas do que nos espaços formais de educação ou ainda com seus familiares.

Tal fato nos leva a refletir se a simples censura de tais músicas é o melhor caminho, impedindo que tais discussões cheguem às crianças, ou se a disponibilidade para discussão por parte dos pais e dos professores seriam respostas mais adequadas à superexposição das crianças a diversos conteúdos culturalmente vinculados ao mundo adulto. Dessa forma, torna-se importante escutar narrativas de crianças sobre as letras das músicas que elas escutam, em nosso caso, especialmente o *funk.*

No decorrer das oficinas pedagógicas as crianças reproduziram o pensamento patriarcal, mostrando saber que as mulheres *funkeiras* são desvalorizadas e são representadas, na maioria das vezes, como objeto. Porém, é importante ressaltar que não é exclusividade do *funk* ter músicas que reproduzem o machismo. Na verdade podemos encontrar o machismo nos mais diversos estilos musicais

No decorrer da pesquisa notamos que mesmo as crianças apreciem *funk* e compreendam as letras, isso não significa que elas deixaram de viver sua infância, pelo contrário, as brincadeiras que elas gostam estão fortemente ligadas ao mundo infantil. Observamos que por mais que as crianças construam suas culturas infantis com base nos referenciais da cultura adulta: "[...] existe autonomia na produção cultural das crianças, não se trata de independência, mas também não se trata de mera reprodução" (Arenhart, 2016, p.17).

À medida que as crianças interpretam e refletem como o *funk* faz parte de sua comunidade elas exprimem suas marcas infantis na cultura, dessa maneira, ela não apenas reproduz a cultura do adulto, mas também modifica ou adaptada à sua realidade. Portanto, através das narrativas das crianças esta pesquisa nos permitiu conhecer suas histórias de

[1] Nome fictício dado às crianças.
[2] Nome fictício dado às crianças

vidas, experiências, suas relações sociais e culturais, assim como os seus valores adquiridos e construídos.

Também nos possibilitou analisar e compreender que a cultura do *funk* no processo do desenvolvimento e formação das crianças da periferia reside na necessidade cada vez maior de aprimorar a formação das futuras docentes que virão a dialogar com as subjetividades destas crianças dentro de suas realidades. Isso de fato é muito importante para nós, pedagogas em formação, justamente porque a maior parte de nós tem vivências culturais muito diferentes, que por vezes nos levam a reproduzir uma série de preconceitos. Devemos compreender a maneira como as crianças concebem o *funk*, visto que ao trabalharmos com as crianças também entramos em contato com seus sonhos, linguagem, angústias e também gostos musicais. E o fato é que o *funk* faz parte da realidade de crianças e jovens que vivem na periferia.

O *funk* é um gênero musical ambíguo (como tantos outros gêneros musicais): reflete as vivências das comunidades periféricas e, ao mesmo tempo, carrega em si uma alta carga de características adultas-eróticas-sexuais-patriarcais-machistas derramadas no cotidiano de crianças em fase de desenvolvimento.

Discutir o *funk* nos permite desmistificá-lo e incluí-lo em nossos processos de reflexão. Pois, por mais que o *funk* não seja um elemento determinante na construção final da identidade das crianças, ele faz parte das relações sociais que envolvem crenças, valores, e representa a linguagem e visão de mundo de uma determinada comunidade e que dessa forma influência na formação identitária da criança. Dessa maneira, há fatores sociais e culturais que interferem nessa formação e, com a música, não é diferente. Ao buscarmos privilegiar as narrativas das crianças, compreendemos que a cultura do *funk* faz parte do processo de desenvolvimento e formação das crianças da periferia e que têm suas singularidades em relação à interpretação sobre questões de gênero.

Referências Bibliográficas

Abrahão, M. H. M. B. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História e Educação*, 14, 79-95.

Arenhart, D. (2016). *Culturas infantis e desigualdades sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Barros, A. J. P., & Lehfeld, N. A. S.(1990). *Projeto de pesquisa: proposta metodológica.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Cohn, C. (2009.). *Antropologia da criança* (2.ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar, 16,* 181-191.

Felipe, J., & Guizzo, B. S. (2003). Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições, 3* (42), 119-130.

Hermano, V. (1990). Funk e cultura popular carioca. *Estudos Históricos, 3*(6), 244-253.

Herschmann, M. (2005). *O Funk e o Hip-Hop Invadem a cena* (2 ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Martins, J. R. V. (2016). Gênero, infância e periferia. *Revista Caderno de gênero e diversidade, 02*(01), 11-19. Recuperado de https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/16538/13011

Passeggi, M. C. et al. (2014). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Revista de Educação, 39*(1), 85-104.

Passeggi, M. C., Souza, E. C., & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a Formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, *27*(01), 369-386.

Sousa, M. I. O., & Astigarraga, A. A. (2015). As concepções de gênero - *ser mulher* - de adolescentes do Bairro do Sumaré – Sobral – CE. *Revista Estudíos Investigacyon Psicología y Educíon, Extr*.(8). https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.08.401

Vasconcelos, S. M. (2016). A criança e suas narrativas: a (auto) biografia no espelho. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, *01*(03), 584-602.

(Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche

Flávio Santiago
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
flavio.fravinho@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, explorando os aspectos relativos às (re)interpretações das intersecções entre o processo de racialização, as relações de classe e as relações de gênero produzidas por crianças pequenininhas, negras e não negras, de 0 a 3 anos, de um coletivo infantil em uma creche pública. Trata-se de uma etnografia realizada na região metropolitana de Campinas (SP)/Brasil, fazendo uso de registro em caderno de campo e entrevistas. Com base nas análises, podemos destacar que o processo de hierarquização dos sujeitos, desde pequenininhos/as, ocorre de modo interseccionado entre os marcadores sociais de diferença: raça, gênero, classe social e idade. Contudo, as crianças pequenininhas, negras e não negras, tencionam as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista criando outros modos de relação com o mundo e com os outros sujeitos.

Palavras-chave: Culturas infantis; Racialização; Relações de gênero.

Este trabalho tem como objetivo contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, explorando os aspectos relativos às (re)interpretações das intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero, de idade e de classe social produzidas entre crianças pequenininhas, negras e não negras, de 0 a 3 anos, na esfera pública, no coletivo infantil de creche pública. Trata-se de algumas inquietações que têm se desdobrado da minha pesquisa de doutoramento, ainda em desenvolvimento, por isso a estrutura deste texto foi pensada como um ensaio[1], o qual procura não esgotar as possibilidades de análise dos dados apresentados, e busca uma articulação entre a reflexão teórica e a poética do meu encontro com as meninas pequeninhas e os meninos pequeninhos, negros e não negros.

A motivação para esta pesquisa adveio de algumas questões levantadas no decorrer da análise dos dados da minha dissertação de mestrado (Santiago, 2014): de que modo as crianças pequenininhas percebem, reinventam e reinterpretam a intersecção entre o processo de racialização e as relações de gênero? Por que as meninas pequenininhas negras são em muitos momentos delegadas a exercer os papéis considerados subalternos, como por exemplo o de empregada doméstica, nas brincadeiras

[1] Adorno vê no ensaio um estilo livre para o pensamento, por não buscar um campo de certeza absoluta, mas tentar captar formas criativas de reflexão e do movimento de pensar. “O ensaio obriga a pensar a coisa, desde o primeiro passo, com a complexidade que lhe é própria, tornando-se um corretivo daquele primitivismo obtuso” (Adorno, 2003, p. 33).

de casinha? Por que os meninos pequenininhos negros são em alguns momentos adjetivados como tendo uma sexualidade aflorada? Por que somente as meninas pequenininhas não negras são consideradas as mais delicadas, as mais femininas, as princesas? Com base nessas questões, constatei a necessidade de expandir e aprofundar as análises do que as crianças expressam e manifestam, por meio das mais diferentes linguagens, a respeito da intersecção entre o processo de racialização e as relações de gênero.

A ideia de intersecção sugere relações de conexão que, segundo Brah (2006), devem ser construídas como relações historicamente contingentes e específicas a determinada conjuntura; a partir desse recorte, é possível focalizar um dado contexto e definir demarcações para a construção do objeto, como categoria analítica e como tema de mobilização política e de pesquisa. O debate acerca das intersecções se insere no desafio de compreender a gênese da transformação de diferenças em elementos para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de homem, de mulher, de sociedade e de sujeito social.

É importante ressaltar que o processo de diferenciação de grupos humanos com base em atributos classificatórios é a marca da narrativa da história ocidental. Desse modo, pesquisar as intersecções entre as relações de gênero e o processo de racialização não representa um tema novo para a educação, mas um desafio político de compreender como são estabelecidas as diferenciações entre os sujeitos, por meio de contexto cultural e social (Rosemberg, 2014).

O centro das preocupações nesta investigação refere-se, portanto, à necessidade de pensar as crianças pequenininhas, negras e não negras, enquanto sujeitos sociais, localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade. Como um aporte para a construção de outros olhares, baseio-me na etnografia como uma potencialidade de encontros e a compreendo como um movimento de encontros entre pulsões, sentidos, olhares e escutas que vão se construindo no desdobramento das relações estabelecidas entre o/a pesquisador/a e os sujeitos que constroem seu campo, não existindo modelos canônicos de como deva ser realizada, nem regras cartesianas de sistematização dos dados.“Fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipse, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 1978, p. 20).

O que está em jogo nesse movimento são os pormenores, os entremeios que costuram a dinâmica social e o contexto cultural. Nesse sentido, todos os cheiros, as cores, os sons tornam-se elementos frutíferos na construção da pesquisa etnográfica, pois representam dados fecundos para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem e dos processos de produção das culturas infantis.

Dentro desse contexto, o meu corpo, marcado por traços da masculinidade, como barba, cabelo curto e o uso de calças, produzia nas crianças pequenininhas o significante de que eu brincaria com os carrinhos, com as bolas ou com os animais em miniatura; brinquedos como panelinhas ou outros utensílios considerados femininos só me foram oferecidos quando eu disse “*Vamos brincar com aquela boneca! O que acha de hoje a gente fazer uma comidinha?”.*

A percepção do que representa a masculinidade de um homem branco era tão forte que, um dia, brincando com as crianças pequenininhas, um menino negro pequenininho me fez repensar o meu papel enquanto sujeito:

> Observava as crianças pequeninhas brincando com um fogãozinho, resolvo me aproximar e pergunto:
> – Nossa, que legal, o que você tá cozinhando?
> No mesmo instante, o menino negro pequenininho pára de brincar e me responde:
> – Tio, eu não brinco com fogão, é coisa de menina! Você sabe, é menino, sabe disso!
> – Ah, eu não acho que é só menina que brinca de cozinhar, eu também gosto!
> – Eu não gosto! Isso é brincadeira de menina!
> A docente me chama, vou ao encontro dela; ao olhar novamente para o fogão, observo que o menino negro pequenininho, que me disse que não gostava de brincar com o fogão, volta a brincar nele, interagindo com outros colegas. (Fragmento do diário de campo, abril de 2016)

Daquele momento em diante, comecei a observar que, quando me aproximava das brincadeiras ditas não masculinas, os meninos pequenininhos, fossem negros, fossem não negros, paravam de brincar, dizendo para mim: "*tio, eu não estava brincando"*. Essa percepção só foi sendo quebrada no decorrer do tempo da minha permanência na creche, após os meninos pequenininhos terem me visto brincando com bonecas e carrinhos, e perceberem que não me importava que eles também brincassem com esses brinquedos. Somente então eles deixaram de parar de brincar de boneca quando me aproximava.

Com base nos inúmeros momentos vivenciados no campo e na literatura da área de gênero e relações raciais, posso afirmar que a minha figura de homem branco transmitia às crianças pequenininhas a ideia de controle, vigilância. Não que eu agisse dessa forma, mas a representação da masculinidade branca as conduzia a essa percepção. "Na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra vantagem, [...] o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual" (Saffioti, 2015, p. 33).

A partir dessa prerrogativa, comecei a pensar sobre quem eram os homens da creche e verifiquei que eram poucos, todos não negros, que representavam postos de vigilância: o porteiro[1], os zeladores e os coordenadores das empresas terceirizadas que frequentavam a creche algumas vezes. As crianças pequenininhas, desde o momento em que entravam na creche, observavam que os homens brancos controlavam a sua entrada e saída, e organizavam os brinquedos com os quais brincavam; assim, a associação com a minha figura como controlador também era possível.

Quando pensamos o processo de construção sociocultural das masculinidades, talvez nos venha logo à mente o estereótipo de homem branco, heterossexual, cisgênero, forte, magro; entretanto, é impossível deixar de destacar que esse modelo se assenta em um projeto racial de sociedade, de civilidade, bem como de gênero e sexualidade. No caso específico brasileiro, esse ideal é também marcado pela colonialidade, que é delineada a partir do "desejo de nossas elites pela branquitude imaginada não apenas em termos cromáticos, mas, sobretudo, morais e de poder, da capacidade de autocontrole e domínio dos outros [...]" (Miskolci, 2012, p. 121).

Inspirado nos apontamentos de Brah e Phoenix (2004) expostos no artigo "Ain't I a Woman? Revisiting intersectionality", apresento alguns questionamentos para pensar o processo de construção das relações de gênero desde as primeiras infâncias: quais são as consequências do processo normativo de construção do gênero da brancura como sujeito do imaginário ocidental para as crianças pequenininhas? Como esse processo marca os meninos pequenininhos negros e as meninas pequenininhas negras no sentido relacional? As relações racistas, no Brasil, nunca colocam as crianças negras

[1] No meio do ano de 2016, a instituição ficou somente com uma funcionária na portaria; o homem que trabalhava em conjunto com ela foi demitido.

pequenininhas em posição de protagonistas; elas, nesse contexto, nunca serão, por exemplo, o casal de noivos da festa junina da instituição educativa.

O imaginário da branquitude a respeito das relações de gênero está presente em todos os espaços, inclusive no cotidiano da creche. Nesse processo, o não negro aparece como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais, encarados como não tão humanos. No entanto, a branquitude foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, que o explica como um problema do negro brasileiro e constrói um imaginário negativo a respeito do negro que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (Bento, 2002).

O gênero, como aponta Brah (2006), é construído de maneira diferente conforme a nossa localização nas relações de poder; não existimos simplesmente como mulheres ou homens, mas como categorias diferenciadas, tais como mulheres de classe trabalhadora, mulheres negras, homens camponeses. Cada descrição representa uma condição social específica, a partir da qual são forjadas vidas.

Essa forma de percepção permite que se "desessencialize" o gênero, que em vez de ser um ponto de partida já dado se torna pressuposto ou construção que se pode formalizar de forma não arbitrária, por meio de experiências, práticas e discursos. Além disso, "o gênero é uma interpretação da nossa história dentro de uma constelação discursiva específica – uma história na qual somos sujeitos da construção social e estamos a ela sujeitados" (Alcoff, 1988, p. 431).

O exercício de pensar as relações de modo interseccional, segundo McClintock (2010), possibilita uma ruptura no pensamento moderno, produzindo ideias teóricas pós-coloniais: raça, gênero e classe não são campos distintos e isolados da experiência. O gênero não é somente uma questão ligada aos atributos culturais construídos a partir de um "sexo biológico", mas também uma questão de classe, de uma pilhagem colonial. Raça não é somente uma questão de cor da pele, mas também uma questão de divisão social das forças de trabalho, incubada pelo gênero. Esses domínios não são redutíveis ou idênticos entre si; existem em relação íntima, recíproca e contraditória.

A exemplo desse processo, destaco um fragmento da entrevista realizada com Harbuu – docente negra –, que problematiza como os atributos de gênero influenciam diretamente o processo de construção da negritude, bem como atravessam o reconhecimento social do que seja uma pessoa negra, ditando categorias racializadas especificamente para meninos/homens e meninas/mulheres.

> Uma menina negra, você alisar o cabelo... você consegue disfarçar sua negritude, entende? Porque, para a sociedade, para ser negra, a pessoa tem que estar com aquela roupa colorida, com lenço na cabeça, com o cabelo crespo, aí sim ela é negra? Nesse sentido, a menina, se você quiser, você disfarça, ela vira a morena, a mulata. Você alisa o cabelo dela, você faz progressiva, você põe roupinha sem cor... E aí você disfarça. Ela não é negra, ela é parda, ela é morena, mulata. Já o menino, fisicamente é mais complicado disfarçar a negritude. (informação verbal, Harbuu, entrevista concedida em 2016)

O corpo negro no contexto brasileiro ganha adjetivos pautados nos atributos da teoria da mestiçagem, amplamente defendida por Freyre (2005) em seu livro *Casa-grande & senzala*, cuja primeira edição data de 1933. O livro oferece um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, partilhando da análise de que a mestiçagem é o resultado de uma boa escravidão existente no Brasil, retomando argumentos do início do século XX para fundamentar sua análise. Contudo, o autor toma uma posição teórica e não

aponta as implicações de um sistema como esse e suas consequências, tanto no âmbito singular do sujeito escravizado como no contexto macroestrutural das relações hierárquicas presentes na nossa sociedade capitalista.

É importante destacar ainda que, em uma sociedade marcada historicamente pela hierarquia racial, como no caso brasileiro, os descendentes de "mestiços" não são brancos. Esse fato por si só nos convida à construção de um movimento constante em busca do branqueamento estético, cultural, social, criando o imaginário de que os negros e as negras podem esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras decorrentes do seu pertencimento racial caso tenham o tom mais claro da pele ou os cabelos lisos (Oliveira, 1974).

Diante desse fenômeno, é importante destacar o seu ranço colonial, que se articula a partir do legado patriarcal de modelo senhorial, construído durante o período escravocrata brasileiro, o qual legitimou o estabelecimento de relações de dominação cultural eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, assim como a expropriação colonial racializada e racista em que vivemos (Werneck, 2010), marcando diferentemente homens e mulheres com base no pertencimento racial.

O racismo é legítimo apenas para caracterizar um fenômeno ideológico e político-social, constituindo fenômeno ocidental e moderno (Taguieff, 1999). Essa percepção ideológica ainda ressoa cotidianamente em nossa sociedade, podendo ser observada corriqueiramente nas observações construídas a respeito dos meninos pequenininhos negros. Em entrevistas concedidas pelas docentes da creche pesquisada, pude observar que o imaginário racializado do que constitui a masculinidade negra recai no estereótipo do sujeito malandro, bagunceiro, arteiro, reforçando todos os padrões normativos presentes no legado histórico racista fundamentado em atributos físicos. Durante as entrevistas que realizei com as docentes negras, em inúmeros momentos elas destacavam que essa forma de percepção ainda é muito presente dentro da creche, apontando também que alguns comportamentos dos meninos negros pequenininhos advêm do seu contexto social:

> [...] os meninos negros são mais repreendidos, eles são mais... tem um pouco dessa concepção, assim, tem que segurar, porque isso... vai dar o quê? Aliás, eu já ouvi isso, né? Eu estou reproduzindo uma fala de uma educadora. Se eu não seguro, vai virar o quê? Bandido, marginal, violento. Então, ali a questão da cor da pele, da negritude, da afrodescendência, a possibilidade de virar marginal, eu já prefiro pensar que vai virar um presidente da república, mas tem gente infelizmente que segura mais... (informação verbal, Adeola, entrevista concedida em 2016)
>
> Eu acho que os meninos negros são mais agressivos, eles batem... aí de novo penso na questão social deles, do dinheiro, porque a gente sabe que existe violência doméstica, e nas classes mais baixas isso é mais explícito... você vivencia isso e retrata depois. (informação verbal, Harbuu, entrevista concedida em 2016)

O estereótipo da malandragem que adorna as percepções a respeito dos meninos negros pequenininhos não está recheado do *glamour* cantado em muitos sambas nacionais[1]. Ele carrega o fardo cultural de um processo histórico pautado na lógica da

[1] Entre alguns sambas podemos destacar:
Barcelos, A. (Compositor). (1928). A malandragem. Intérprete: Francisco Alves. In *Bide, Marçal e o Estácio* [vinil]. São Paulo: Abril Cultural.
Bastista, W. (Compositor). (s.d.). O bonde de São Januário. Intérprete: Ciro Monteiro. In C. Monteiro. *MPB Compositores* [CD]. Globo.

colonialidade, marcado pelos princípios de civilidade impostos pela branquitude e pela desigualdade de classe presente em nossa sociedade capitalista. “O preto é um brinquedo nas mãos dos brancos” (Fanon, 2008, p. 126). O imaginário que recai nos meninos negros pequenininhos ressoa as mais perversas estruturas do racismo.

O estereótipo do menino negro pequenininho como o “malandro” agrega características que o adornam como instável, esperto, erótico e, por vezes, violento. Essa percepção, assim como a da mulata, vem acompanhada de significados ambíguos, reafirmando os estereótipos criados a respeito dos homens negros, reforçando uma percepção do que seria a masculinidade negra da classe trabalhadora.

Uma característica desse malandro que merece destaque é a agressividade, que, como aponta Kimmell (2000), é um aspecto valorizado e estimulado entre os meninos. Desde muito cedo, é ensinado aos meninos que a violência não é só uma forma aceitável de resolução de conflitos, mas também uma prática digna de admiração.

Entretanto, esse aspecto na fala das docentes não é associado a um dado positivo da masculinidade negra, carregando em si a percepção do negro revoltado, violento, cruel, podendo ser associado diretamente à percepção de escravo algoz (Brookshaw, 1983) ou “escravo demônio” (Proença Filho, 2004), que se revoltava contra as condições da escravidão, promovendo “tumultos” às regras e às imposições coloniais escravocratas.

Os meninos negros pequenininhos são repreendidos com maior frequência. Não estamos somente procurando construir um “bom comportamento” diante dos combinados e das normas pré-definidas entre os/as membros/as da turma, mas também resgatando um passado colonial em que havia a necessidade fundamental de reprimir com violência o homem negro, para que ele não ousasse transpor as fronteiras da hierarquização escravocrata, expondo o medo latente de transgressões à população negra no tocante ao regime da colonialidade.

É importante destacar que essa interpretação a respeito das trangressões dos meninos pequenininhos negros não corresponde a um problema de ordem individual, mas reflete a estrutura colonial presente em nossa sociedade. Como aponta Said (2007, p. 91), as distinções e categorizações são acompanhadas de valores cujas origens socioculturais são possíveis de ser desenterradas; “todas as coisas na história, bem como a própria história, são criadas pelos homens, [...] isso vale para coisas incomuns, como estrangeiros, mutantes ou comportamentos anormais”, e também para as coisas já naturalizadas, como a percepção racista-sexista e adultocêntrica.

Para ajudar a pensar nessa questão, acredito ser fundamental retomar os escritos de Rosemberg (1976) a respeito do adultocentrismo, em que destaca como uma das características dessa forma de colonialismo a invisibilidade do protagonismo das crianças e afirma: “na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa” (p. 1467).

O adultocentrismo constrói projetos de vida para as crianças desde seu nascimento, retirando delas o protagonismo da escrita de relações com o mundo:

> [...] essa crença colonizada que transfigurou a criança em infante, bem como em infância, não só no período temporal de imaturidade biológica para procriar e assegurar a continuidade da espécie, mas também o período cultural a ela correspondente, agora

Bastista, W.; Augusto, G. (Compositores). (2004). Benedito não é de briga. Intérprete: Grupo Vocal Arirê. In Arirê. *Atenção vocal 1, 2, 3, 4* [CD]. Tratore.

Ferreira, Zózimo; Silva, Moreira da. (Compositores). (2012). Margarida. Intérprete: Moreira da Silva. In: M. da Silva. *Malandro em sinuca* [CD]. Discobertas.

Holanda, F. B. de. (2001). A volta do malandro. In *Ópera do Malandro* [CD]. Universal.

transfigurada em período temporal de incapacidade generalizada e/ou de preparo para a aquisição de capacidades por vir [...] (Miguel, 2015, p. 39).

E às meninas pequenininhas e aos meninos pequenininhos o que cabe fazer durante todo o período da sua infância? Esperar? Obedecer? Só lhes resta aprender a amar apenas pessoas de determinado fenótipo, somente do sexo oposto, de modo a estabelecer relações segundo as regras normativas que os/as adultos/as desejam? Conforme essa chave de pensamento, o "destino das crianças é a espera – paciente, até se tornarem adultas, para terem sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos" (Qvortrup, 2014, p. 32).

Colonizar a infância é produzir uma imagem que define o que ela é e o que não é, o que não pode ser. A infância é invenção dos adultos. Adultos pensam as crianças, adultos pensam pelas crianças; adultos dizem às crianças o que é ser criança (Gallo, 2018). Esse processo ocorre também com as relações raciais e de gênero; os sujeitos cotidianamente são informados pela cor de pele, seus traços físicos, seus órgãos sexuais; os adornos que utilizam no corpo os constituem com indivíduos detentores de um sexo, um gênero, um pertencimento racial e de classe.

As crianças pequenininhas rabiscam essas imagens, redesenham novas fronteiras para as relações de gênero, para o processo de racialização e para a hierarquia de classe, produzindo as culturas infantis, que são construídas na esfera pública, coletiva e de modo performático. É importante frisar que, quando conceituamos as culturas produzidas pelas crianças como culturas infantis, não estamos criando um grau de hierarquia entre as produções dos/as adultos/as e as das meninas e dos meninos; apenas procuramos destacar o protagonismo delas e deles, bem como evidenciar o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interações com as demais.

Referências Bibliográficas

Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus Poststructuralism: the identity crisis in Feminist theory. *Signs*, 3(13).

Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In M. A. S. Bento & I. Carone. *Psicologia social do racismo*. *Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-58). Petrópolis: Vozes.

Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu.* 26, 329-376. https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014.

Brah, A., & Phoenix, A. (2014). Ain't I a Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.

Brookshaw, D. (1983). *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas.* Salvador: EDUFBA.

Gallo, S. (2018) "Ir junto": sobre os desafios de educar uma "infância maior*".* In S. Santos et al. (Org.). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias. Por uma educação emancipadora desde o nascimento* (pp. 119-135). Maceió: Edufal.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Kimmell, M. (2000). What about the boys: what the current debates tell us and don't tell us about boys in school. *Masculinities, 14*. Recuperado de https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?cc=mfsfront;c=mfs;c=mfsfront;idno=ark5583.0014.001;g=mfsg;rgn=main;view=text;xc=1.

Mcclintock, A. (2010). *Couro imperial*. *Raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da Unicamp.

Miguel, A. (2015). Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In A. L. G. Faria, A. Barreiro, E. E. Macedo, F. Santiago & S. E. Santos**.** *Infância e Pós-colonialismo*. *Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras* (pp. 25-55). Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil.

Miskolci, R. (2012). *O desejo da nação. Masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume Editora.

Oliveira, E. de O. (1974). O mulato, um obstáculo epistemológico. *Argumento*, *1*(3), 65-74.

Proença Filho, D. P. (2004). A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, *18*(50), 161-193.

Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, *20*(41), 23-42.

Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, *28*(12), 1467-1471.

Saffioti, H. (2015). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular.

Santiago, F. (2014). *Meu cabelo é assim... Igualzinho o da bruxa, todo armado! Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Taguieff, P. A. (1999). *Il razzismo*. *Pregiudizi, teorie, comportamente*. Milano: Rafaello Cortina Editore.

Werneck, J. (2010). Nossos passos vêm de longe! Movimentos de Mulheres Negras e Estratégias Políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*, *1*(1), 1-17.

Sob o signo do desejo amoroso: Narrativas de meninas de uma favela de Manaus

Judite Zamith Cruz
Universidade do Minho, Portugal
juditezc@ie.uminho.pt
Vilma Mourão
Universidade do Minho, Portugal
vilmamourao@hotmail.com

Na sexualidade humana patenteiam-se crenças ancestrais, com relevo para a ideia de que "há um 'problema' no sexo, pelo que temos que limitar os danos". Nessa conceção quotidiana, ainda que *negativa* e "perversa", a temática sexual é tornada vaga e as falas tendem a ser veladas e estandardizadas nos clichés. Para o Estudo de Caso, selecionaram-se seis jovens (16-19 anos), por critério de insucesso escolar, conhecido o contexto por uma das autoras, residente em Manaus – Brasil. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, individual e no grupo focal de participantes, sobre as suas experiências amorosas e sexuais, numa favela, antiga zona de hanseníase/lepra, lugar marcado pela exclusão social. A Análise de Discurso dos dados/textos foi abordada, segundo Pêcheux; depois, segundo Rueda (2007). Propondo-nos expor o segundo de sete conceitos: 1) o que elas afirmam dos rapazes; 2) contextos familiares; 3) adolescências; 4) educação sexual (familiar e escolar); 5) relacionamentos amorosos; 6) *bons* encontros; e 7) futuro ambicionado. É com *conceito-análise* #1 que se introduzem facetas do desejo, uma ficção literária – no encontro há o *pegar*, *ficar*, *namorar* (*sério*), *noivar*. Deseja-se um marido *respeitador* e *provedor* de bens. Para que *dê certo* será para a vida, mas se discutem (des)encontros. Com transmissão geracional de práticas familiares, na estrutura sociofamiliar e religiosa protestante se encontraram as bases para crenças sobre inveja (*olho gordo*) ou sobre amor e sexo. Com crenças tomam decisões: afastamento de amigas invejosas da escola, *paquera* na festa, noivado anunciado na igreja ou separação repetida. Acentua-se que nas famílias numerosas reverberam as vidas acidentadas testemunhadas, dando-se conta de um "real" que é verosímil nas falas: as mães têm o poder de decisão nos relacionamentos, enquanto padrastos e pais tendem a ausentar-se e a abusar de substâncias. Os rapazes são ora *gaiatos* e muito *menininhas*, ora *apresentados* e *oferecidos*, dito que importe às jovens entender os motivos para eles não lhes convirem e, tantas vezes, engravidarem, colocadas a escolhê-los contra a escola. Exploraram-se formações discursivas tradicionais em que, se eles *fazem gracinha*, elas se apresentam como passivas, enquanto *trancadas* em casa.

Palavras-chave: Adolescência(s); análise crítica do discurso; relacionamentos amorosos.

Introdução

A Análise Crítica de Discurso, quando explorada com Lupicinio Iñiguez Rueda (2007), só provoca mudança na investigação se forem mudados os fundamentos, ou seja, as bases de pensamento, não as técnicas utilizadas. Daí ser o modelo de Rueda

privilegiado, sem os antecedentes psicanalíticos mais antigos de Pêcheux. Nas visões do mundo que se apresentam foi destacada a ideia prática em *Discursive psychology in practice* (Harré & Stearns, 1995).

Uma das autoras, portuguesa fez formação com Rueda, psicólogo social na Universidade Autónoma de Barcelona. A outra autora, brasileira, vincula-se no discurso à sociedade e cultura de que se fala, sempre nela vivendo. Residente em Manaus - Brasil, entrevistou seis raparigas, três com 16 anos, duas com 18 anos e um com 19 anos, moradoras numa favela, distante 30 km da capital da Amazónia. A relatora, desde que é voluntária para a área de educação no bairro, incute-lhes a ampliação de possibilidades de estudo e de questionamento do contexto em que se discriminam raparigas, em situações de limitada consciência pessoal e social.

Por exemplo, como "ensinar" às adolescentes o que seja desejar alguém? E o que será para elas apaixonarem-se? O que é o amor? Como fazer com que uma rapariga ajude o namorado a não a magoar? Há maneira de se "ensinar" que ela se sente agradecida pela proteção recebida de traficantes, entre ajudas familiares, mas que a dívida de gratidão não é eterna?

Na pesquisa colaborativa, todo o discurso é uma (co)construção (não individual), que se desenrola entre pessoas, num dado contexto histórico-cultural dito de sujeição.

Os objetivos do estudo empírico são então inserir a prática numa formulação da Análise Discursiva, mediante exemplos no domínio da investigação psicossocial.

Na favela se mostra que a *historia* se introduz na linguagem e na interação, evidenciadas as potencialidades de análise de texto, discurso, narrativa ou entrevista textual.

1. Metateoria

A Psicologia Discursiva teve um primeiro foco teórico com Rom Harré, Jonathan Potter ou Peter Sterns e, com fundamentos das Ciências Sociais, a metodologia de Análise Crítica de Discurso (Rueda, 2007) liga-se a repertório interpretativo sociológico. Enfatiza-se a Sociolinguística Interacionista (Goffman, Gumperz e Hymes…), a Etnometodologia (Garfinkel), a Análise Conversacional (Sacks) e a "Análise de Pertença Social" (*Membership Categorization Analysis*). Nesta base concetual, com Henri Tajfel, a análise realiza-se quando mutuamente nos (re)*categorizamos*, como fazendo parte de certos grupos sociais.

Por sua vez, outra é a genealogia que passa por Richard Rorty (1992), o qual defendeu que a linguagem é arbitrária (ainda como Saussure). Da sua posição se infere que, em ausência de uma definição "universal" do objeto, *o objeto não existe*. Donde, no estudo que se apresenta se destacarem processos sociais (associados à dignidade e ética) nas transações.

A "realidade" é então uma interligação de processos, sociais e psicológicos (associados a valores e crenças) em que se não quer *passar pela rama* as falas de experiências intersubjetivas.

Pragmáticos, depois de William James (1842-1910), acentuaram que uma ideia é de valor, quando seja útil para se lidar com um "problema", como o da sexualidade. Rorty (1983, 1991), outro filósofo pragmático americano, concebeu a *viragem linguística* (Rorty, 1992), na Filosofia Neopragmática ou Pós-Analítica. Bastaria a linguagem quotidiana para *fazer* ciência e, nessa genuína revolução não se coloca a noção de uma informação ser "verdadeira" ou "falsa" acerca de algo dito, passando antes por significados.

No modelo transdisciplinar de Análise Crítica de Discurso (Rueda, 2007), utilizam-se os recursos de análise comuns às supracitadas abordagens sociológicas e neopragmáticas para a análise das características da linguagem.

Por diferenciação, se é comum a análise das características da linguagem na Análise de Conteúdo (técnica orientada por "conteúdos") é na Análise (Crítica) de Discurso (método orientado pelo processo relacional e cognitivo) (Tesch, 1990, p. 90), que se destaca a *cultura*. Na primeira pensa-se somente na *comunicação.*

Teoria e metodologia, a Análise (Crítica) de Discurso não é mera retórica de que é feito o discurso. Até a prática social de produção de textos (ou narrativas) é discurso, em que se agrupam *normativos* (Rueda, 2007) que nos aproximam da realidade social, depois da transformação operada por Rorty, conducente a vermos de modo diferente, no que se assume ser já a Análise de Discurso uma metateoria integradora.

Pense-se em Austin (1962; como citado em Austin, Urmson, & Sbisà, 1975) e Searle (1969), quando se diz que linguagem é ação ("todo o dizer é fazer"). Austin elaborou tipos de ações com consequências/efeitos, que se realizam através da linguagem, nos *Speach-Acts* ("atos de fala"). Decorre ainda dessa perspetiva percussora da Análise (Crítica) de Discurso ser a realidade social *falada.* Se a realidade é algo que nos oferece resistência, passa-se a *fazer algo*, com *expressões performativas*.

Portanto, colocadas falas, não estaremos a descrever, a afirmar ou a relatar *coisas*? Não. Estaremos antes a *fazer coisas* (Austin, 1962, p. 66; como citado em Austin, Urmson, & Sbisà, 1975) em que agimos, quando nem se trate de descrever transações/interações, mas de intentarmos efetuar ações para se operar uma transformação no *modo de ver*.

Performativos implicam então a busca de legitimação, como no que possa ser afirmado a um rapaz por participante no estudo: "não me aborreças!" Esse é já um *ato locutivo* (fonético, gramatical e semânticos), *ilocutivo* (com significado e sentido), uma questão de enunciação, de *interdiscurso* e, por rejeição do rapaz, um *perlocutivo*. Uma pessoa tende a afastar-se de quem *a mande ir embora*. Pois todo o *ato de fala* é um *perlocutivo*, gerador de consequências. O ato de afirmar, perguntar ou prometer – *ato ilocutório* – nos envolve no adiante escrito.

Justifica-se acentuar que na investigação *interacionista*, esse modelo de trabalho se enquadra em investigações qualitativas que refutam a possibilidade de existir um domínio "intrapsíquico" (na psicologia individual), o que indicaria a separação entre *o que temos na cabeça* ("processos cognitivos") e *tudo o resto.*

2. Metodologia

2.1. Participantes

O estudo consubstancia uma amostragem de dados que são discursos de cinco estudantes, em que nenhuma está a cursar a série correspondente à sua idade. Portanto, de acordo com um critério de *seletividade educacional* (Bourdieu, 2001), o relatado por seis raparigas (16-19 anos), com insucesso ou abandono escolar, levou à análise indutiva de dados (Lincoln & Guba, 1985, pp. 39-43).

2.2. Instrumento

O sistema simbólico faz parte da linguagem no que é condição do humano. Na interação, mediada pelo diálogo, a linguagem não é autónoma das pessoas.

Acresce dizer que um instrumento, como a técnica de entrevista semiestruturada, não é melhor do que outro instrumento, independentemente do que se queira pesquisar.

2.3. Procedimento

As entrevistas foram individuais e grupo focal.

O que distingue a Análise Crítica de Discurso que se apresenta é efetuar-se uma "operação", concretizada de uma certa forma acima estipulada, o que implica explicar a investigação a quem a leia. Na presente prática conversacional analisam-se *construções ideológicas* em um texto. Nesse sentido, entender um texto deixa de ser interpretá-lo, porque analisar é "desconstruir" uma mensagem/signo, sujeita a repertórios interpretativos.

3. Apresentação dos dados

A linguagem quotidiana adquire um valor de relevo, extremamente esclarecedor da realidade.

Os seis extratos de texto realçam a temática Contextos Familiares.

Os relatos explicitam, em itálico, a palavra utilizada por participantes, no que se designa de palavra *in vivo*. Quando são usadas aspas, reproduz-se a frase da adolescente.

3.1. Contextos familiares

Na entrevista #1, é explicitado que, em casa, a mãe é *quem manda*. Não gosta que a filha *chame palavrão*, nem que "a gente fique solta por ali [na favela]". Quando a mãe a aconselhou a deixar o namorado de lado, disse que ela própria "vai ser o pai e a mãe do bebê", que está a nascer, brevemente, o que deixa a menina *triste*.

Quando a própria jovem nasceu, a mãe tinha 15 anos e *foi deixada* pelo seu pai. Foram os avós que a *ajudaram.*

A família da menina é recomposta, vivendo com a mãe e o padrasto, que só têm dois filhos, um dos quais da sua mãe.

O padrasto é pedreiro e a mãe é *diarista* (empregada doméstica, que ganha por dia de trabalho), numa casa de família, mas somente trabalha três dias por semana.

A senhora também estuda, somente em adulta, no Curso EJA - Programa do Governo Federal para educação de jovens e adultos. Encontra-se muito ausente e terá *muito medo* (tal como a própria participante) de riscos. Foi informada de imediato da gravidez. Aceitou a continuação de estudos da grávida adolescente.

Quando contou logo à mãe, "*tava* com *medo*, mas contei… ela perguntou de quem era e disse que *nós* daríamos um jeito, que ela ia me ajudar e me apoiar". Portanto, deu-lhe *muita força* e "em nenhum momento julgou" o seu procedimento. Na sua família numerosa, "ninguém a julgou*"* (manifestou crítica), adiantando que *isso* (engravidar na adolescência) seja frequete no bairro, se bem que nem sempre a família apoie a grávida.

A família a que se refere a menina, na entrevista #2, também é recomposta.

Aos 16 anos, a jovem vive com 3 *meio-irmãos* pequenos, filhos da sua mãe e do seu padrasto, dois meninos e uma menina.

A mãe, ao tempo grávida, trabalha num restaurante, "mas é enfermeira". Organiza as contas no estabelecimento ou encontra-se sempre ocupada no plantão no hospital.

Com o padrasto, *alcoólico* (sem ser perguntado), a mãe ficar *brava* e não querer sair com ele, quando se encontra alcoolizado. No entanto, a entrevistada valoriza-o, porque quando a mãe estava grávida de si, com três meses de gravidez, conheceu-o e ele assumiu a relação.

Na família monoparental, focada na entrevista #3, ficamos a conhecer melhor o impacto do fator religioso implicado nas decisões de mãe e filha, ambas religiosas (católicas), como imperativo para que a jovem deixasse o namorado. Ao contrário das duas participantes anteriores, cuja educação evangélica influência as restrições nas práticas de vida, a jovem católica pode ter maior liberdade. Gosta e vai a festas, sai com os amigos, se bem que reconheça haver *violência* no meio.

Primeiro, a menina não disse logo aos 13 anos ter um namorado: "logo no início eu não contei, fiquei com *medo* de contar *né*? Mas quando eu contei, eu *peguei* muita *porrada*". Dessa agressão física, ainda se diz rir: "ela [a mãe] me bateu muito, queria denunciar o meu ex namorado, *ish*, fez maior coisa [briga]." Mas quando contou ao pai, ele disse que já sabia, que ele já tinha percebido. A mãe é que foi mais *esquentada*.

Quando o pai contou à sua mãe, esta comentou: "o que que a gente pode fazer? A gente não pode *bater nela*, porque se a gente *bater nela* não vai voltar [a virgindade]. Por que a gente vai fazer desse jeito?" A mãe "foi parar *pra* pensar" e depois veio ter consigo, pediu *desculpas*, disse que isso nunca mais se ia repetir.

- Realmente não vai *né*?, acentuou a rapariga: "porque isso [a virgindade] não vai voltar mais."

Portanto, o pai é *mais tranquilo*, mas se meteu e a defendeu junto da mãe.

Na entrevista #4, foi aceite o namoro com um rapaz, mas também foi a mãe a contribuir para que a adolescente se tivesse separado do pai do seu filho, que já tem dois anos.

Mais uma vez, valores religiosos e familiares imperaram. Assim, ela esclareceu o seu antigo namorado da contingência:

> Eu falei *pra* ele que *tava* na igreja [Igreja Presbiteriana do Brasil] e minha mãe não aceitava [o namorado]. Mas aí eu falei *pra* minha mãe que *tava* gostando dele e ela mandou ele vir aqui [a sua casa]. Aí eu levei ele lá e ele pediu *pra* namorar comigo. Aí a gente ficou namorando assim. Mas manter relações [sexuais] com ele, nunca! Até porque eu ainda tinha medo.

A gravidez foi um *erro* e "deve" chegar a *arrepender-se*?

Ao tempo de entrevista, a menina continua a ficar em casa, ajudando a senhora sua mãe, quando acredita ser um *erro* ter engravidado, contra o que esta lhe recomendou.

Têm um mês de separados e "aí a mamãe falou: 'eu bem que avisei tanto *pra* ti…'". A mãe chegava a relatar-lhe facetas da sua vida, mas *aí* não deu ouvido e "agora tenho aqui meu filho…" Adiante, contrariando o que afirmou na fala anterior, foi expressiva: "Eu não me arrependo, não! Nem tenho raiva do meu ex-marido!"

Vive com a mãe, depois de *noivarem, amigados* por 3 anos. Pensou casarem-se no final de 2014. Moravam em sua casa: "quando a gente gosta é assim - briga e depois volta. A vida é assim…" Todavia, na segunda entrevista (em situação de grupo focal), o

casal já reatou e a menina ambiciona não ter emprego, para ajudar a mãe a cuidar do seu filho e em tarefas de casa e da igreja.

Voltaram a residir com a mãe dela, recentemente separada, aos 46 anos, com uma meia-irmã e um irmão: "No total, nós somos oito - eu acho!" As suas irmãs são cinco, filhas de quatro companheiros da mãe, tendo sido o seu pai o último *esposo* da mãe, empregado de taberneiro.

A jovem não é já estudante, após gravidez. Teve outro namorado, com quem não engravidou, durante 2 anos. Na entrevista #5, aos 18 anos, de realce é a jovem ser evangélica.

Vive em família monoparental. A mãe tem consigo as duas filhas.

A entrevistada comenta o seguinte sobre a irmã de 17 anos: "acho que minha irmã também precisa entrar nessa conversa, porque ela é meio *desmiolada* da cabeça. Ela tem problema com esses relacionamentos. Ela diz que ela *tá* sem sorte. Sorte ela tem, mas ela não pensa no que faz." A irmã encontra-se a viajar, após separação do namorado.

A mãe, com 33 anos, é divorciada há 10 anos do seu pai, com quem *sofreu muito* (porque ele *bebia muito*), desde jovem. "Até quando ele teve a gente, não mudou o coração dele… ele ainda continua a mesma coisa".

Na entrevista #6, aos 19 anos, a menina disse que nunca conheceu o pai, que não a registou: "acho que ela [a mãe] não quer que eu *procure por ele não* [que eu o procure]."

Ela é a única mulher, dos filhos de padrasto, que diz ser *alcoólico*. A menina tem um irmão de 28 e um de 24, tendo nascido antes de outros três irmãos, um de 12 anos, um de 11 anos e um de 5 anos.

4. Discussão final

No estudo empírico evidencia-se o fator de reprodução social, com caráter intergeracional, em que a maternidade é precoce, como mãe (e avó).

Os adolescentes ou jovens adultos de quem se goste nem serão *convenientes*, mas atraem pela *diferença*, no modo de vida, no afastamento religioso, de residência e até pelo tráfico e consumo de substâncias. Tendem a separar a jovem da família, de amiga/os e da escola, segundo um padrão de mudança na intimidade/confiança. As mães são a exceção. Podem ser rejeitados por elas, detentoras da autoridade por trabalho.

O discurso de filhas é produzido por consequência de outros códigos patriarcais e gera efeitos em outros códigos convencionados.

Importa saber como agir com sinceridade e com *bom* coração.

Nas iniciativas de voluntariado de uma das autoras e do marido, médico, se debate como minorar os reflexos do enamoramento não *conveniente*, desempenho escolar e dinâmicas familiares alteradas.

Registou-se a esperada discriminação de género arreigada e a submissão delas. As meninas contam com as mães trabalhadoras e a sua casa, por vezes com rara implicação do pai ou do padrasto. Sem imagens deles como homens-pais, fazem uma idealização do garoto "fiel", "respeitador", "trabalhador", com uma futura ascensão socioeconómica.

Emancipadora? Como falar de *posições-mulher* frente a parceiros, sem serem elas o alvo por pontuada "fragilidade" e medo?

A crença no casamento *dar certo* "para sempre" é um irrealismo que ocorre no desejo de profissão de estatuto elevado. O insucesso e o abandono escolar não o antecipam. Na comunidade, a propósito da gravidez, se pode dizer algo errado como a

barriga redonda *significar* que "é menina". Pode aconselhar-se a grávida a não tomar a vacina da gripe, a comer por dois, a não pintar o cabelo, a não beber café, a não comer peixe, a não ter relações sexuais…

O que fazer *para acabar* com crenças que são erróneas?

As experiências intersubjetivas são pejadas de sensações e desejos. Os desejos são de ordem *literária*. Configuram ficções *rosa*. As convicções seguem modelos morais, em que se constroem associações por vezes erradas, chegando as *certezas* a ter mais força do que conhecimentos científicos. As crenças partem do senso comum, como a linguagem, tendo por subjacente a estrutura social em que se vive.

Vale a pena criar dúvidas nas pessoas, como quando sejam criadas comparações constantes: "as crenças são como os vírus dos computadores".

As crenças estão enraizadas e dificilmente as mudamos, tal como dificilmente mudamos superstições, valores, conceções de "eu", de realidade e de poder (de controlo). Nesse entendimento do quotidiano o defendeu Mahoney (1991): possuímos ideias (pensamentos ou representações) precocemente *mal sabidas* e resistentes à mudança.

Vivemos também com preconceitos relativos ao "desvio de norma" e, no domínio da sexualidade, uma tal margem normativa conduz a uma atitude desfavorável e *negativa* de *marginais*. Com base normativa, o estereótipo passa pelo julgamento qualitativo e, assim sendo colocado, o preconceito é anterior à experiência interpessoal. Em ausência de interação com "elas", as meninas não são como "nós". Portanto, na medida em que o julgamento seja *negativo*, é colocado um estigma na rapariga, um fenómeno psicológico (da esfera emocional) e cultural, na medida em que é reproduzido e perpetuado. Todavia, se o estigma de "défice" é visível (sensorial, auditivo ou visual), o estigma "culpada da gravidez" não é visível nas jovens *multirrepetentes*.

Portanto tal como as crenças, as superstições e os preconceitos resistem, tanto no Brasil como em outro espaço, no passado ou na globalização.

E afinal, quando se comparam crenças e vírus de computador, digamos que há antivírus atualizados nas bases de dados, que corrigem ou colmatam as falhas nos dispositivos. Os programas antivírus são reforçados, em permanência, mas haverá novos desenvolvimentos de vírus, em novas versões, pelo que se acredita dispor do novo *software*. Mas afinal os vírus *saem* mais resistentes?

Analisaram-se *formas de vida*, combinações de intenções delas e de outros, motivações, falas, ações, interesses, desejos, o que se designou de *jogos de linguagem*. Intentámos explicitar, ainda com Peter Winch (1958, p. 72), que os *jogos de linguagem* se aproximam da conceção germânica de *verstelten*: "a noção de sociedade humana envolve um esquema de conceitos que é incompatível, logicamente, com os tipos de explicações concebidas nas Ciências Naturais".

Referências Bibliográficas

Austin, J. L. (1965). *How to do things with words*. NY: Oxford University Press.

Austin, J. A., Urmson, J. O., & Sbisà, M. (1975) (Eds.) *How to do things with words - Austin* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (2003). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Harré, R., & Stearns, P. (1995). *Discursive psychology in practice*. London: Sage.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. NY: Basic Books.

Rorty, R. (1983). *La filosofia y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Catedra.

Rorty, R. (1991). *Objectividad, relativismo y verdad. Escritos filosoficos I*. Barcelona: Paidos.

Rorty, R. (1992). *The linguistic turn: Essays in philosophical method.* Chicago: University of Chicago Press.

Rueda, L. I. (2007). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias socials* (2ª ed.). Barcelona: EDIUOC.

Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the Philosophy of Language.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol: The Falmer Press.

Winch, P. (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy.* London: Routledge.

Avaliação da expressão musical das crianças imigrantes na Creche e Jardim de Infância de Évora

Benedita do Socorro Matos Santos
dra.bsms@gmail.com
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Portugal
António Nogueira de Sousa
dr.ansousa@gmail.com
Universidade de Coimbra, Portugal

Nesta comunicação, abordamos, essencialmente, a avaliação da expressão musical das crianças imigrantes na Creche e Jardim de Infância de Évora. Na perspetiva de compreender melhor como a expressão musical, no pré-escolar, contribui para a qualidade da aprendizagem e o domínio da linguagem oral, foram analisados vários estudos (Campbell, 2017; Chou, 2017; Marsh, 2017; Bursztyn & Korn-Bursztyn, 2015; Hirschman, 2013; Cudak, 2012; Snyders, 2008; Volk, 1997; Frith, 2004; Minks, 2002) conclusivos quanto ao papel essencial da música no desenvolvimento mental das crianças ao evidenciarem a forte correlação entre o ensino da música e um maior desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, físicas e sociais nas crianças. A metodologia adotada baseou-se em método qualitativo, tendo sido realizada análise de 215 fichas de avaliação de crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, relativamente ao período de 2016/2017. Foram detetadas somente 12 crianças imigrantes de várias nacionalidades: brasileira (6), cabo verdiana (3), holandesa (1), ucraniana (1), tunisina (1), num total de uma amostra de 12 crianças, correspondendo ao percentual de 5,58%. No decurso desta investigação, constatámos satisfação no comportamento das crianças e alegria no seu olhar ao experimentarem a magia da música, cantada ou conjugada com a atividade física, numa exploração de sons e ritmos através do aspeto lúdico da música. Este estudo evidenciou fatores positivos – bom relacionamento com seus pares e aprendizagem de idioma e conteúdos diferenciados – e fatores negativos – dificuldades destas crianças biculturais na linguagem oral e em matemática. A perceção metodológica de uma orientação correta possibilita saber lidar com as dificuldades encontradas para que sejam ultrapassadas.

Palavras-chave: expressão musical; imigrante; jardim de infância.

1. Introdução

A *Agenda Europeia para as Migrações no guia de acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário* (2016, p.10), no que diz respeito a Educação Pré-Escolar, salientou que a "aquisição do domínio da linguagem deve constituir-se como um dos objetivos fundamentais na Educação Pré-Escolar, em particular no caso das crianças com outras línguas maternas que não o português".

Em contrapartida, o *Português Língua não Materna: Linhas de Trabalho para à Educação Pré-escolar* (PLNM, 2016, p.06) confirma nos seus descritores de desempenho que as crianças imigrantes, para quem o português não é língua materna "têm dificuldades de comunicação em língua portuguesa e dificuldades de integração

resultantes das diferenças entre a sua cultura de origem e a cultura de acolhimento, durante a Educação Pré-Escolar".

Todavia, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 1997) garantem que os princípios gerais pedagógicos e organizativos para o desenvolvimento do currículo neste nível educativo constitui-se de um referencial comum para apoiar os educadores de infância da rede nacional na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças em contexto de aprendizagem nas escolas portuguesas.

As possibilidades de engajamento linguístico e musical proporcionadas a estas crianças de diversas nações garantem a correlação entre os saberes linguísticos através do idioma musical infantil. Vários estudos (Chou, 2017; Marsh, 2017; Hirschman, 2013) confirmam as contribuições significativas dos imigrantes para a criação e adaptação de culturas nas artes cénicas, ciências e em outras atividades culturais.

Assim, o ensino da música na Educação Pré-escolar (Campbell, 2017, Bursztyn & Korn-Bursztyn, 2015) constitui um dos fatores de bem-estar social, bicultural e aprendizagem, enriquecendo e fortalecendo as capacidades emocionais e os valores culturais específicos, pelo que deverão ser associados aos currículos, para que haja uma boa apreciação da transição linguística musical na infância.

Portanto, nesta perspetiva de compreender a expressão musical no pré-escolar como contribuição para a qualidade da aprendizagem e domínio da linguagem oral é importante trabalhar-se quer a componente linguística, quer as componentes musical e cultural, a fim de se facilitar a interação escolar e social destas crianças e promover a aquisição de conhecimentos e competências para o sucesso do seu percurso educativo em Portugal.

2.Fundamentação Teórica

O mundo globalizado está em constante movimento populacional, com conflitos e migrações, pelo que se torna oportuno o engajamento de crianças biculturais em atividades musicais de várias nações. De acordo com muitos investigadores (Marsh, 2017; Niland & St. John, 2016; Campbell, 2017; Baily & Collyer, 2006; Barrett, 2009; Wolfe, 2010; Young, 2016; Sanz, 2017; Ilari, 2016), para essas crianças, as questões de integração social, construção de identidade e manutenção e mudança cultural devem ser associadas numa base contínua de competência, habilidade, criatividade, potencialidade, bem-estar e coesão social. Nesse sentido, a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (2014, p.04) fez constar princípios de valorização, referindo que para "as culturas e tradições dos diferentes povos europeus, respeito a identidade de cada país e as suas instituições, não existem fronteiras as pessoas podem deslocar-se, trabalhar e instalar-se em qualquer país e o dinheiro e os bens podem circular livremente".

Com efeito, estudos coletivos a respeito da música nas mais variadas áreas do conhecimento, como a filosofia, a psicologia, a neurociência, a linguagem, a educação musical, a educação, a antropologia, a musicologia evolutiva, a etnomusicologia, a migração musical (Young, 2016, Campbell, 2017, Ilari, 2016, Niland & St. John, 2016, Mccarthy, 2009) proporcionam-nos, através de estudos culturais, a implementação e amplitude de novas descobertas coletivas, as lentes através das quais vemos a música e aprofundamos a compreensão sobre a função desta como um empreendimento humano e um fenómeno sociocultural.

A comissão Early Childhood Music Education (ECME) (1982, p. 01) ressalta que a "música na vida das crianças pequenas, independentemente do talento, cria um

ambiente melhorado que resulta no bem-estar e no desenvolvimento de toda a criança", dado que o bem-estar dos alunos está além da educação da música, já que a educação abrange todos os seres humanos como seres sociais e a música apenas como esforço humano (Ilari, Hafteck & Crawford, 2013).

Relativamente a compreensão intercultural, Campbell (2017) adverte que a música pode quebrar as barreiras entre vários grupos étnicos, raciais, culturais e linguísticos não só ao nível do ensino primário como também ao nível do ensino secundário. Para além de impulsionar os educadores em música, artes e outros assuntos, destaca ainda a importância de avivar-se o papel da música no currículo como uma ponte poderosa para a compreensão cultural.

Assim, a música pode ser associada a comunicação que se interliga aos seres humanos, através de falas, palavras e números oralmente em padrões rítmicos de variados tempos e tons. A linguagem corporal e a música têm a combinação rítmica que oferece contrapeso, sincronismo e coordenação ao funcionamento biológico (Matthews, Ubbes & Freysinger, 2016; Ilari, 2016), possibilitando as múltiplas formas de informação mimética, cinestésica e tátil, dando-nos, desde a primeira infância, a compreensão de equilíbrio, tempo e coordenação.

Na primeira infância, as atividades rítmicas, como música, rimas orais e outros movimentos corporais influenciam no desenvolvimento de potencialidade neural altamente complexa, aprendizagem e bem-estar (Wolfe, 2010), já que "as etapas no desenvolvimento musical são ligadas com a idade, e uma coincidência exata de um determinado nível do desenvolvimento musical com uma determinada idade é dita existir, sempre excetuando os casos incomuns de alguns indivíduos altamente dotados". (Michel, 1973, p. 14)

Sendo assim, o ato de educar as crianças imigrantes mais pequenas para ouvir, sentir, gostar, perceber e movimentar-se através da música provoca benefícios duradouros, como também ativa o seu potencial e promove, no pré-escolar, experiências vividas gratificantes não só para os alunos como também para os seus educadores (Joret, Germeys & Gidron, 2017).

Para Marsh e Dieckmann (2017), a criança imigrante aprende e ensina as suas tradições musicais, por essa razão as ações pedagógicas do educador de infância deveriam agregar estes conhecimentos para que a criança possa redescobrir o seu novo espaço de lazer, saber e entretenimento.

A música, linguagem universal, por sua vez, aproxima em todo o mundo, tanto fora como dentro dos contextos da escola e dos jogos de recreio (Marsh, 2017). Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2015, p.16) salientam que a maioria dos estudantes chega às escolas motivados, respeitosos de autoridade e "são rápidos para aprender outro idioma. No entanto, ao mesmo tempo, muitos enfrentam grandes obstáculos ao sucesso, como a pobreza, o preconceito, o trauma da própria imigração e a exposição ao mundo materialista e hedonista de seus pares nativos".

Para Regelski (2005), a prática na educação musical deve enfatizar e apreciar o seu uso constante, na medida em que faça a diferença para os estudantes e a sociedade (Young, 2010, 2011, 2016, Niland & St. John, 2016) ao associar que todas as crianças são atraídas pela música e que as capacidades de movimento, canto e jogo desenvolver-se-ão mais cedo, em relação aos seus pares, nas crianças que vivem em ambiente musical enriquecido e contínuo.

Portanto, a música e a linguagem oral devem ser avaliadas de forma constante, pois se encontram interligadas e beneficiam as crianças e jovens no seu desenvolvimento,

mental, físico e pessoal, para além de promoverem o bom andamento de sua aprendizagem, com seus pares e ao Longo da Vida.

3.Método

3.1. Seleção dos artigos

Neste estudo, recorreu-se à *Web of Science* para procurar artigos científicos sobre expressão musical no pré-escolar e sua eventual contribuição para a qualidade da aprendizagem e domínio da linguagem oral, publicados no período de 2014 a 2017. Foram identificados os artigos revisados por meio do Tópico, relacionadas as palavras-chave em combinação com o outro conjunto de palavras-chave e restringindo a grupos etários alvo empregando o operador booleano "E".

No Tópico, foram selecionadas as palavras-chave: *immigrant Children*; *musical expression; musical evaluation*; *musical immigrant children.* As palavras-chave direcionadas a faixas etárias foram: jovens crianças / música; pré-escolar / linguagem; jardim de infância / imigração; aprendizagem / exercício musical. O operador "OR" foi utilizado para combinar as palavras-chave dentro do mesmo conjunto. Além disso, a técnica de busca de truncamento foi adotada para descobrir as variações destas palavras-chave. Por exemplo, *music**, *immigrant**, *child** foram usadas para procurar literatura que incluísse as palavras: expressão, avaliação e linguagem nos campos da pesquisa-alvo.

As categorias foram limitadas às do objetivo: Música / Psicologia experimental; Neurociência / Psicologia de Investigação Educacional Multidisciplinar / Educação Pesquisa Educacional; Desenvolvimento de Psicologia / Sociologia no banco de dados. Além disso, os artigos científicos encontrados foram revisados por pares, o que garante a qualidade dos estudos. Esses artigos foram indexados em *Science Citation Index Expanded* (*SCI-Expanded*); *Social Sciences Citation Index* (*SSCI*) e *Emerging Sources Citation Index* (*ESCI*).

A pesquisa na base de dados resultou em 729 artigos para posterior seleção. Deve-se notar que os artigos selecionados para a revisão atual abordam e abrangem a exploração de questões relativamente a crianças imigrantes no pré-escolar. Pode-se também confirmar, através dos resultados deste estudo, o vasto campo para investigação de *immigrant Children* e *musical expression* correlacionadas às demais Ciências e apoiadas na pesquisa educacional relativamente à primeira infância.

3.2 Âmbito da investigação

Este estudo foi conduzido na cidade de Évora, capital da região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central, que possui uma área total de 1.309 km^2 e uma população de, aproximadamente, 56.596 habitantes.

Deste modo, o foco desta investigação, foi compreender se a expressão musical contribui para a qualidade da aprendizagem e domínio da linguagem oral de crianças imigrantes, na Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora, em Portugal.

Bowman (1998), em seus estudos sobre música, salienta que a música se encontra associada a valores importantes – autocrescimento e autoconhecimento – entre outros, que permeiam o centro de cada etapa do processo de ensino e aprendizagem.

3.3. Modelo de Investigação

Para Creswell (2014), no processo de pesquisa deverão ser selecionados indivíduos ou escolas como amostras representativas de um determinado grupo, o que está em concordância com o preconizado por outros autores (Barrett & Stauffer, 2009; Barrett, 2010). A pesquisa na área de música necessita ser ampliada por ser significativa para a vida de crianças pequenas e, cada vez mais, são reconhecidos o valor e a relevância da música na educação, devendo ainda ser considerada como forma de comunicação, interação e criação de significados pertinentes na primeira infância.

Para Saunders, Lewis e Thornhill (2009), os procedimentos para a análise de dados qualitativos podem ser altamente estruturados, enquanto outros adaptam um nível de estrutura muito mais baixo. Em relação a isso, algumas abordagens para a análise de dados qualitativos podem ser altamente formalizadas, quando associadas à categorização, enquanto outras, aos significados estruturantes através da narrativa, no que depende mais a interpretação dos dados.

Desta forma, seguimos o objeto de estudo que consistiu em compreender se a expressão musical no pré-escolar contribui para a qualidade da aprendizagem e domínio da linguagem oral das crianças imigrantes, tendo sido avaliadas as seguintes variáveis: nacionalidade, faixa etária, sexo e escolaridade. Para além disso, realizou-se o estudo da literatura na *Web of Science* para sustentar o objetivo no âmbito teórico através da seleção de autores que fundamentam a investigação em expressão musical de crianças imigrantes na primeira infância.

Na estratégia adotada relativamente à articulação dos diferentes aspetos da investigação, foi utilizado o método qualitativo. Neste caso, reunimos todas as fichas consolidadas pelos educadores e viabilizadas pela direção da Instituição no período de 2016/2017, num total de 215 fichas. Dado que se levou em consideração o objeto de estudo, separámos somente as fichas dos alunos imigrantes e que foram apenas 12 fichas. A aplicabilidade do estudo relativamente a recolha e tratamento dos dados teve lugar no período compreendido de 1 a 31 de julho de 2017, na Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora.

4.Resultados

O objetivo do estudo é compreender se a expressão musical no pré-escolar contribui para a qualidade da aprendizagem e domínio da linguagem oral de crianças imigrantes no pré-escolar em Portugal.

Na tabela 1, segundo os dados analisados na Instituição, relativamente a alunos imigrantes de 3, 4 e 5 anos de idade, o número de crianças de 3 anos de idade correspondeu a 25%, demonstraram em expressão musical “inibição quando eram expostas a cantar sozinhas” e na linguagem oral “dificuldades no idioma diferente do português”; as crianças de 4 anos de idade (33%) apresentaram, na expressão musical, “timidez” e, na linguagem oral, “timidez ao responder o que lhe é questionado e, dificuldades na pronúncia de sílabas e palavras”; as crianças de 5 anos de idade (42%), na expressão musical, “alcançaram parcialmente os objetivos propostos pela Instituição, porque já estavam familiarizadas com o ambiente” e, na linguagem oral, “os objetivos foram quase alcançados, porque se encontravam familiarizadas com alguns termos linguísticos.” Ou seja, foi constatado que as crianças imigrantes quando estão

familiarizadas com o ambiente são mais propensas ao sucesso escolar que, neste caso, corresponde às crianças de 5 anos de idade.

Já com as crianças de 3 e 4 anos, porém, isto não ocorreu pelo motivo de ainda estarem associados fatores básicos de desenvolvimento individual próprios de sua idade, "inibição = timidez (expressão musical) e a dificuldade no idioma diferente do português = dificuldade na pronúncia de sílabas e palavras (linguagem oral).

Em relação à variável sexo dos alunos imigrantes no pré-escolar, obtivemos o maior percentual nas crianças do sexo masculino o que correspondeu a 58%, em que a expressão musical se caracterizou por "memorização das canções, acompanhamento com facilidade aos ritmos e utilização dos instrumentos" e, na linguagem oral, "dificuldades com a linguagem oral/ escrita/ matemática" e quanto ao sexo feminino (42%), na expressão musical, "identificam sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo, sons da natureza e sons instrumentais; memorizam com alguma facilidade a letra de uma canção" e, na linguagem oral, "dificuldades com a linguagem oral/ escrita/matemática" que, neste contexto, a Instituição deverá buscar meios de desenvolvimento de expressão e de comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação de informação, sensibilidade, estética e compreensão da criança.

Logo, em relação a nacionalidade de crianças imigrantes no pré-escolar, observou-se que as crianças imigrantes de nacionalidade brasileira e de origem africana não demonstraram timidez na expressão musical, o oposto das crianças de nacionalidade holandesa, ucraniana e tunisina. Mas, quanto a linguagem oral, as crianças de alguns países apresentam "dificuldades com alguns termos linguísticos seguindo-se as de matemática".

Tabela 1. Dados Demográficos dos alunos imigrantes, ensino pré-escolar da Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora.

Variável	Níveis	Expressão Musical	Linguagem oral	Frequência	%
Idade	3 anos	Inibição quando eram expostas a cantar sozinhas).	(Dificuldades de crianças de idioma diferente do português em todos os itens);	3	25%
	4 anos	(Demonstração de timidez)	(Demonstra timidez ao responder o que lhe é questionado e, dificuldades na pronúncia de sílabas e palavras).	4	33%
	5 anos	(alcançaram parcialmente os objetivos propostos).	(Os objetivos foram quase alcançados).	5	42%
Sexo	Masculino	Memorizam as canções, acompanham com facilidade os ritmos e utilização dos instrumentos.	Dificuldades com a linguagem oral/ escrita/matemática	7	58%
	Feminino	Identificam sons vocais e corporais, sons do	Dificuldades com a linguagem oral/ escrita/matemática	5	42%

		meio ambiente próximo, sons da natureza e sons instrumentais; memorizam com alguma facilidade a letra de uma canção.			
Nacionalidade	Brasileira	Não demonstraram timidez	Dificuldades com alguns termos linguísticos seguindo-se as de matemática.	6	50%
	Cabo-verdiana	Não demonstraram timidez	Dificuldades com alguns termos linguísticos seguindo-se as de matemática	3	25%
	Holandesa	Demonstra timidez	Dificuldades em termos linguísticos	1	8,33%
	Ucraniana	Demonstra timidez	Dificuldades em termos linguísticos	1	8,33%
	Tunisina	Demonstra timidez	Dificuldades em termos linguísticos e matemática	1	8,33%

Fonte: Inquérito elaborado a partir das fichas coletadas na própria Instituição

5. Discussão e Conclusão

O objetivo do estudo foi compreender a expressão musical no pré-escolar e sua contribuição para a qualidade da aprendizagem e domínio da linguagem oral das crianças imigrantes em Portugal. Percebemos que, no âmbito da Conferência *International Society for Music Education* (2016), se alertava já para a qualidade da pesquisa e da pedagogia no campo da educação musical mundial e a necessidade de estimular práticas eficazes em reconhecimento do direito de cada criança à educação musical.

Em contrapartida, certos autores (Bursztyn & Korn-Bursztyn, 2015) advertem no sentido de uma maior atenção às crianças imigrantes e ao desenvolvimento de suas capacidades, já que essas crianças dependem de seus recursos internos e sua saúde mental para que, no futuro, possam tornar-se adultos empenhados e produtivos. De modo idêntico, outros investigadores (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2015) demonstraram que as crianças imigrantes são estudantes motivados e ágeis para aprender outro idioma, a pobreza, o preconceito e o trauma da própria imigração impedem-nas de progredir no sucesso escolar, profissional e em outras atividades.

Assim, a expressão musical e a linguagem oral situam-se em campos semelhantes e acessíveis no processo de ensino e aprendizagem no pré-escolar, pelo que necessitam serem avivadas e estabelecidas com características individuais, que possibilitem comportamentos favorecedores de aprendizagens significativas e diferenciadas.

E, por fim, a base teórica em consonância com os cruzamentos de dados relativamente a idade, sexo e nacionalidade nas questões de expressão musical e linguagem oral de crianças imigrantes no pré-escolar. Foram observadas, na faixa etária de 3 a 4 anos, as dificuldades das crianças imigrantes com o idioma português, o que promovia inibição nas atividades escolares. Apesar do sexo masculino atingir 58% e sexo feminino 42%, na expressão musical, ambos os sexos apresentaram sérias dificuldades na linguagem oral, na escrita e em matemática. Entretanto, quanto a nacionalidade, as

crianças brasileiras e as de origem africana não demonstraram timidez na expressão musical, o oposto das crianças de nacionalidade holandesa, ucraniana e tunisina. No entanto, no que respeita a linguagem oral persistem as dificuldades verificadas em alguns termos linguísticos e em matemática nas crianças de determinados países.

5.1 Limitações, implicações e pesquisas futuras

A principal limitação do estudo consistiu em verificar todas as fichas dos alunos no geral e retirar somente as fichas de crianças imigrantes no sentido de obter o número de amostra significativa para o estudo. Além disso, depois de serem analisados os relatórios elaborados pelas educadoras, em termos de implicação para a nossa pesquisa, referimos que as crianças imigrantes são crianças comuns e iguais a outras crianças, que merecem respeito, atenção e cuidados por parte dos países que as acolheram como nova pátria, e que as políticas voltadas para estas crianças levem em consideração a sua expressão e a sua comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, informação e sensibilidade estética. Para que as despistagens de inadaptações, deficiências ou precocidades não sejam a causa de efeitos traumáticos nas crianças em idade de pré-escolar. Recomendamos esforços no sentido da divulgação deste estudo para que outros investigadores possam considerar esta pesquisa, dando pistas para outras investigações sobre crianças imigrantes a frequentarem o pré-escolar.

Referências Bibliográficas

Baily, J., & Collyer, D. M. (2006). Introduction: Music and Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *32*(2), 167–182. https://doi.org/10.1080/13691830500487266.

Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education.* Recuperado de http://www.magisterseniusu.com/uploads/1/8/0/0/1800340/margaret_s._barrett_sandra_l._stauffer__auth.__margaret_s._barrett_sandra_l._stauffer__eds._-narrative_inquiry_in_music_education__troubling_certainty-springer_netherlands__2009_.pdf.

Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: A narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research, 7*(2), 115-133.

Barrett, M. S. (2010). *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Bowman, W. D. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford University Press.

Bursztyn, A. M. & Korn-Bursztyn. C (2015). Immigrant Children and Youth. Recuperado de https://www.abc-clio.com/ABC-CLIOCorporate/product.aspx?pc=A3858C.

Campbell, P. S. (2017). *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities*. Teachers College Press.

Chou, Chih-Lin (2017) *Potential for Adapting Music Therapy Improvisation within a Suzuki-based Music Lesson Context for Children of Chinese Immigrants*.

Recuperado de https://spectrum.library.concordia.ca/982247/1/Chou_MA_S2017.pdf.

Comissão Europeia (2014). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Representação da Comissão Europeia: Portugal.

Conferência Internacional Society for Music Education (2016). Recuperado de https://www.isme.org/

Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version -- Access Card Package* (5 ed.). Pearson.

Cudak, H. (2012). The importance of educational culture of parent in Children's social adjustment in Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy. Recuperado de http://docplayer.net/2862210-Pedagogika-rodziny-family-pedagogy-issn-2082-8411-quartely-2-2-2012.html.

Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Recuperado de *http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf*

Direção-Geral da Educação (DGE) (2016) *Agenda Europeia para as Migrações no guia de acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Agenda_Europeia_Migracoes/Documentos/agendamigracoes_guiaacolhimento_dge.pdf.

Direção-Geral da Educação (DGE) (2016) *Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre-escolar_plnm.pdf.

Early Childhood Music Education Commission (ECME). (1982). Recuperado de http://www.isme.org/our-work/commissions-forum/early-childhood-music-education-commission-ecme

Frith, S. (2004). *Popular Music: Music and identity*. Psychology Press.

Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário* (2 Ed). Lisboa: Silabo.

Hirschman, C. (2013). The Contributions of Immigrants to American Culture. *Daedalus*, *142*(3). https://doi.org/10.1162/DAED_a_00217.

Ilari, B. (2016). *Music in the early years: Pathways into the social world Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103X16642631.

Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, *31*(2), 202–216. https://doi.org/10.1177/0255761413487281.

Joret, M. E., Germeys, F., & Gidron, Y. (2017). *Cognitive inhibitory control in children following early childhood music education*. https://doi.org/10.1177/1029864916655477.

Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, *19*(1), 60–73. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525.

Marsh, K., & Dieckmann, S. (2017). Contributions of playground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. *Education 3-13*, *45*(6), 710–719. https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347128.

Matthews, D. R., Ubbes, V. A., & Freysinger. V. J (2016). *A qualitative investigation of early childhood teachers' experiences of rhythm as pedagogy*. https://doi.org/10.1177/1476718X14523745.

McCarthy, M. (2009). Re-thinking "Music" in the Context of Education. In *Music Education for Changing Times* (pp. 29–37). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_3

Michel, P. (1973). The Optimum Development of Musical Abilities in the First Years of Life. *Psychology of Music*, *1*(2), 14–20. https://doi.org/10.1177/030573567312002.

Minks, A. (2002). From Children's Song to Expressive Practices: Old and New Directions in the Ethnomusicological Study of Children. *Ethnomusicology*, *46*(3), 379–408. https://doi.org/10.2307/852716

Niland, A., & St. John,. A. P. (2016). *Special issue on early childhood music education Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103X16641855.

Regelski, T. A. (2005). Music and Music Education: Theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory*, *37*(1), 7–27. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x

Sanz, C. M. (2017). *La pareja educativa en el ámbito de la educación musical en la primera infancia (1-3 años).* Recuperado de http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/750/734.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5 ed.). New York: Prentice Hall.

Snyders, G. (2008). *A Escola pode ensinar as alegrias da música?* Recuperado de https://www.travessa.com.br/a-escola-pode-ensinar-as-alegrias-da-musica/artigo/f7203ae8-74de-4df3-810e-dc70f3dba102

Suárez-Orozco, M. M., & Suárez-Orozco, C. (2015). Children of immigration. *The Phi Delta Kappan*, *97*(4), 8–14.

Volk, T. M. (1997). Music, education, and multiculturalism. Recuperado de https://global.oup.com/ushe/product/music-education-and-multiculturalism-9780195106091?cc=pt&lang=en&.

Wolfe, P (2010) Brain matters: Translating research into classroom practice (2 ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Young, S. (2010). Infant Musicality: New Research for Educators and Parents. *British Journal of Music Education*, *27*(1), 104–106. https://doi.org/10.1017/S0265051709990271

Young, S. (2011). *Children's creativity with time, space and intensity: foundations for the temporal arts*. (D. Faulkner & E. Coates, Eds.). London: Routledge.

Young, S. (2016). *Early childhood music education research: An overview Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103X16640106.

Mobilização social e o direito a estudar em escola rural no município de Itapejara D´Oeste, Paraná, Brasil

Ivania Piva Mazur
Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, Brasil
ivaniazinha_piva@hotmail.com
Clésio Acilino Antônio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
clesioaa@hotmail.com
Nara Tatiana Costa
Colégio Estadual Mário de Andrade, Brasil
naratatianacosta@gmail.com

O artigo aborda ações de mobilização social de uma comunidade escolar acerca da garantia do direito à educação em duas únicas escolas rurais do município de Itapejara D´Oeste, Paraná, Brasil. Historicamente, a maioria dos estudantes residentes nas quatro comunidades próximas às escolas rurais tem sido direcionada, por meio do transporte escolar, para as escolas urbanas do município, o que ocasiona superlotação destas, esvaziamento nas rurais e, consequentemente, o risco de fechamento ou não abertura de turmas nas duas únicas escolas da área rural. Diante de várias iniciativas da administração regional e municipal da educação nos últimos anos, que favoreciam o fechamento de escolas rurais, a comunidade escolar toma para si o protagonismo de mobilização social que evidenciaram contradições nas políticas educacionais de acesso à educação escolar no município. As ações de mobilização social foram realizadas junto à administração municipal, Conselho Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação, demais organizações e entidades do município, pais e responsáveis de estudantes que resultaram em algumas iniciativas ao direito à educação escolar na área rural, como: a administração municipal reorganizará o transporte escolar para as escolas rurais, criação do Comitê Municipal pelo Fortalecimento das Escolas no Campo em Itapejara D´Oeste, possibilidades de abertura da turma de 6º ano para ingresso em 2018. Nesse sentido, essas ações são exemplos de práticas efetivas de participação social com o intuito de garantir o direito dos filhos das famílias camponesas estudarem na escola mais próxima de suas residências, utilizando e qualificando o conhecimento das famílias acerca das normatizações legais – leis nacionais da educação e da atenção à criança e ao adolescente, resoluções de diretrizes educacionais para escolas rurais, instruções normativas estaduais sobre matrículas escolares, lei municipal do Plano Municipal de Educação, entre outras – que justificam o direito social ao acesso à educação escolar. Ainda nesse âmbito de conhecimento, os estudos de produções científicas, relativas à temática da educação rural, por parte dos profissionais da educação, colaboraram fundamentalmente para promover as reflexões com a comunidade escolar sobre a importância da garantia do direito à escola rural e sobre os processos formativos que estão envolvidos nesses contextos educativos.

Palavras-chave: Escola rural; Transporte escolar; Direito à educação escolar em área rural.

Introdução

O artigo aborda ações de mobilização social de uma comunidade escolar acerca da garantia do direito à educação em duas únicas escolas rurais do município de Itapejara D´Oeste, Paraná, Brasil. Historicamente, a maioria dos estudantes residentes nas quatro comunidades próximas às escolas rurais tem sido direcionada, por meio do transporte escolar, para as escolas urbanas do município, o que ocasiona superlotação destas escolas, esvaziamento nas escolas rurais e, consequentemente, o risco de fechamento ou não abertura de turmas nas duas únicas da área rural.

Já no início do ano letivo de 2017 a direção do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, localizado na comunidade de Barra Grande, município de Itapejara D´Oeste, Paraná, Brasil, foi informada de que a turma de 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental não seria autorizada pela Secretaria de Estado da Educação para o ano letivo de 2018 sob a justificativa de que a turma teria "demanda reduzida de alunos" e que os estudantes teriam vaga garantida na escola localizada na zona urbana do município.

Diante das contradições presentes na realidade do município e diante da não autorização desta turma que coloca a instituição escolar na eminência de um fechamento gradativo, a comunidade escolar toma para si o protagonismo de mobilização social desenvolvendo ações junto aos pais e responsáveis de estudantes, à administração municipal, Conselho Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação, demais organizações e entidades do município, que resultaram em algumas iniciativas ao direito à educação escolar na área rural.

Breve contexto e as contradições na realidade

O município de Itapejara D´Oeste é de pequeno porte. Possui uma população total de 10.532 habitantes (IBGE, 2015), sendo que 33,65% residem no campo. É essencialmente agrícola, a agropecuária representa 41% do Produto Interno Bruto (Plano Diretor de Itapejara D'Oeste, 2006) e se constitui enquanto a principal fonte de renda econômica do município. Itapejara D'Oeste ao longo de sua história teve 44 escolas no campo (Mazur, 2016). Atualmente, porém, apenas duas escolas estão em funcionamento no campo em dualidade administrativa com compartilhamento do mesmo prédio escolar: Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes (35 estudantes matriculados em 2018) e Escola Municipal Valentim Biazussi (26 estudantes matriculados em 2018).

Mazur (2016) apontou em sua pesquisa que, em 2014, 49,88% do total de estudantes matriculados na Educação Básica em Itapejara D'Oeste utilizavam transporte escolar. Do total de estudantes que utilizavam o transporte escolar, 46,08% eram oriundos do campo. Dos estudantes oriundos do campo e que utilizam o transporte escolar, apenas 5,08% se deslocavam para as escolas localizadas no campo, sendo que a grande maioria, 94,92%, era transportada para escolas urbanas. No ano de 2015, 96 estudantes das proximidades das escolas no campo foram transportados, mas apenas 20 tiveram como escolas de destino as localizadas no campo, sendo que os outros 76 estudantes foram transportados para as escolas urbanas.

Historicamente, em Itapejara D´Oeste, os veículos escolares percorrem as comunidades próximas às escolas no campo e direcionam os estudantes para as escolas localizadas na zona urbana do município (Mazur, 2016). Tal ação desrespeita o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto ao direito do estudante ao "acesso à escola pública e

gratuita próxima de sua residência" (Brasil, 1990, s/p.), direito este também previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (Brasil, 1996). Da mesma forma, a Resolução n° 2, do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2008, está sendo desrespeitada, pois estabelece que "a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais". Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades dos estudantes, e se fizer necessária a adoção do transporte escolar, deve ser garantido o transporte desses do campo para o campo. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o deslocamento dos estudantes deverá ser feito, sempre que possível, do campo para o campo, "evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade" (Brasil, 2008).

A prática de conduzir os estudantes do campo para a zona urbana tem sido responsável pelo esvaziamento das escolas no campo e salas de aula numerosas nas escolas urbanas. No caso das escolas no campo, historicamente o número reduzido de matrículas vem sendo utilizado pelos poderes públicos para justificar políticas de fechamentos das escolas no campo pautadas unicamente em alegações econômico-quantitativas (Mazur, 2016).

No caso em questão, como os estudantes das comunidades próximas às escolas no campo são transportados para as escolas urbanas, resultou que apenas um estudante seria matriculado no sexto ano no Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes no ano de 2018. Sendo assim, não houve a autorização de abertura desta turma nesta instituição escolar pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) do Estado do Paraná, sob a justificativa de demanda reduzida de estudantes e gastos elevados ao erário público para a manutenção da turma.

As ações

As ações da comunidade escolar de Barra Grande, Itapejara D´Oeste, na tentativa de reverter a situação do fechamento de turmas e de garantir o direito à educação escolar na zona rural, partem de contradições presentes na realidade rural do Brasil e de outros países, como Portugal, e foram incentivadas por diversos estudos científicos como: Canário (2000); Ferreira e Brandão (2012); Ghedini (2015); Mariano e Sapelli (2014); Peripolli e Zoia (2011); Tibucheski (2011); Vasconcellos (1993); Vendramini (2004). Tais estudos têm demonstrado que o fechamento de escolas no campo ocasiona impactos sociais e culturais negativos, que incidem diretamente nas comunidades, municípios e regiões que têm escolas no campo já fechadas. Evidencia-se, portanto, ser inadmissível fechar escolas a partir apenas de justificativas econômico-quantitativas, pois outros impactos de ordem social e cultural necessitam ser considerados.

Além disso, pautando-se no direito do acesso à educação na escola mais próxima, previsto no ECA, LDB e na Resolução nº02/2008, dado o princípio do transporte intracampo, em abril de 2017 a comunidade escolar iniciou um processo de visitas às famílias das comunidades próximas às escolas para consultá-las sobre a possibilidade de matricularem os filhos nas escolas no campo. Constatou-se haver interesse por parte das famílias, porém estas não têm a possibilidade de matricular os filhos nas escolas no campo, já que o transporte escolar os direciona para as escolas da sede do município.

A partir desse fato, a comunidade escolar realizou diversas reuniões com as lideranças locais, administração municipal, conselho municipal de educação e diversos

segmentos envolvidos com a educação do município de Itapejara D´Oeste com o intuito de cobrar a efetivação de mudanças nos roteiros do transporte escolar e de garantir a educação no campo por meio da permanência das escolas no campo ainda existentes no município. Algo que, de certa forma, já está previsto no Plano Municipal de Educação (PME) (2015/2025) de Itapejara D´Oeste, porém não efetivado. O PME (2015/2025) prevê a manutenção do atendimento da "população do campo na Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, incentivando a permanência dos alunos em suas comunidades, priorizando o acesso as comunidades vizinhas". Previa também, para o primeiro ano de vigência do plano, a realização do "georreferenciamento de todo o transporte escolar do município" (Itapejara D´Oeste, 2015), o que não ocorreu.

Durante as reuniões realizadas, a comunidade escolar salientou que historicamente as escolas convencionais têm reproduzido uma educação que não reconhece a cultura e contexto camponês, inclusive desvalorizando-o ou inferiorizando-o. Como aponta Schwendler (2005), o direcionamento dos estudantes do campo, por meio do transporte escolar, para a zona urbana, tem tornado os sujeitos que vivem no campo, bem como suas culturas e identidades, invisíveis. Além disso, ocasionam outras situações:

> [...] Além de conviverem, muitas vezes, com o preconceito por serem do campo, cria-se e se reforça nos educandos a ideia de que a cidade é lugar do moderno e o campo do atraso, de uma cultura inferior ultrapassada. O campo é esvaziado de sentido, a cidade e a escola da cidade são vistas como espaços que oferecem mais opções de lazer, de aprendizagem, possuem mais infra-estrutura e são mais valorizadas no imaginário popular (Schwendler, 2005, p.42 *apud* Paraná, 2010, Parecer CEE/CEB N.º 1011/2010, p. 07).

Destaca-se também a grande dívida histórica com a educação dos povos do campo, já apontada por diversas pesquisas científicas aqui anunciadas. Historicamente, a educação dos povos do campo, quando ofertada, foi de forma precária ou insuficiente. Fator este, entre tantos, que justificam a luta pela Educação do Campo e pelas escolas no campo e que tem possibilitado a conquista de alguns marcos legais que as amparam. É o caso do Decreto Federal nº 7.352/2010 que institui a Educação do Campo como política pública nacional e a Resolução n° 4783/2010 que institui a Educação do Campo como política pública estadual.

Estes normativos legais estabelecem o direito à educação com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar para diferentes sujeitos do campo, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Direito baseado nos princípios da Educação do Campo e que instituem a obrigatoriedade dos poderes públicos em promover intervenções a partir das especificidades necessárias para seu cumprimento.

Além disso, a Educação do Campo é reconhecida enquanto modalidade específica de educação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da Resolução n° 4/2010 que também define a identidade das escolas do campo. Tratar como modalidade uma oferta da educação escolar significa que os segmentos sociais a serem atendidos possuem especificidades que demandam uma oferta de escolarização que considere o contexto social e cultural dos sujeitos do campo. No caso da Educação Indígena, Educação Quilombola e também da Educação do Campo são consideradas modalidades devido às especificidades socioculturais (suas relações sociais, cultura, modo de trabalho e de vida), que demandam "um conteúdo formativo distinto, ou seja: a formação escolar tem uma distinção (o

conteúdo e o método por conta das sínteses sociais que lhe constituem)" (Ghedini, 2015, p. 311).

De forma concomitante a todas essas ações, a comunidade escolar, preocupada com a questão pedagógica das instituições escolares no campo, vem realizando parceria com a UNIOESTE e Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, ambas de Francisco Beltrão, Paraná, entidades que integram a Articulação Sudoeste Por Uma Educação do Campo. A partir do segundo semestre de 2017, teve início o processo de formação continuada de professores da Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, com continuidade prevista para 2018, pelo qual propõe-se a realização de um processo de reflexão e construção de um trabalho pedagógico coerente com a concepção de Educação do Campo, o que envolverá os estudantes desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental.

Resultados e considerações finais

As ações realizadas pela comunidade escolar, registradas em ata, resultaram no comprometimento da administração municipal, na pessoa do prefeito municipal, de garantir mudanças nos roteiros do transporte escolar de forma a possibilitar o direcionamento dos estudantes residentes das comunidades próximas às escolas no campo para estas mesmas escolas a partir de 2018, previsto no ofício municipal nº 243/2017.

Criou-se, por meio do decreto municipal nº 128/2017, o Comitê de Fortalecimento das Escolas no Campo em Itapejara D´Oeste, composto por membros da comunidade escolar das escolas no campo, representantes do poder legislativo municipal e representantes dos diversos segmentos envolvidos com a educação no município, com o objetivo de trabalhar pelas escolas no campo nesse município.

Outros encaminhamentos foram elencados, como reuniões, com a presença do prefeito municipal, com pais/responsáveis pelos estudantes de 5º ano das escolas da zona urbana do município, para apresentar a escola no campo como possibilidade de matrícula para o ano de 2018. A estrutura física, sua forma de funcionamento e forma de oferta de transporte escolar, direcionado para a escola no campo, foram aspectos discutidos com os pais para tratar de seus interesses em matricular os/as filhos/as na escola no campo. As reuniões foram positivas e resultaram numa lista com 29 estudantes potenciais à matrícula, do campo e da zona urbana do município, o que comprovou o interesse das famílias em matricular na escola no campo na turma de 6º ano em 2018.

Em relação ao estudante residente na zona urbana do município, que optar pela escola no campo, houve o entendimento de que este não terá acesso a uma educação descontextualizada com a realidade do campo, uma vez que o município é essencialmente agrícola e muitas famílias, mesmo residentes na zona urbana de Itapejara D´Oeste, frequentemente trabalham no campo em aviários ou em diversos setores da agricultura e agropecuária. O fato de possibilitar que estudantes da zona urbana se direcionem para as escolas no campo, contribuirá para a permanência dessas instituições no campo, o que poderá contribuir com a permanência das famílias e jovens neste espaço.

Diante disso, outra ação resultante do trabalho realizado pela comunidade escolar foi a realização de reuniões junto ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco e Ministério Público com a presença do prefeito municipal, com o intuito de reivindicar a abertura da turma de 6º ano e anunciar a disponibilidade do transporte escolar direcionado às escolas no campo.

O ano letivo de 2017 se encerrou sem uma resposta definitiva em relação à autorização da abertura da turma de 6º ano na escola no campo. Isso causou inseguranças acerca das possibilidades em favor das escolas no campo em Itapejara D´Oeste a partir de 2018. Todo o trabalho gerou desgaste físico e emocional a toda a comunidade escolar. Todavia, deixou a certeza de que a luta deverá ter continuidade nos próximos anos em favor do direito ao acesso à educação escolar em escola rural.

Referências Bibliográficas

Brasil. Casa Civil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.* Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

Brasil. Casa Civil. (1990). *Lei N°8.069 De 13 De Julho De 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.

Brasil. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. (2008). *Resolução Nº 2, De 28 De Abril De 2008.* Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf.

Brasil. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. (2010). *Resolução CNE/CEB Nº 4, De 13 De Julho De 2010***.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: contributos para a construção de um estudo. *Educação, Sociedade & Cultura, 14*, 121-139.

Ferreira, F. De J.; Brandão, E. C. (2012). Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. In VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI (pp. 1-15). Marília, SP: UNESP. Recuperado de http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf.

Ghedini, C. M. (2015). *A Produção da Educação do Campo no Brasil***:** das referências históricas à institucionalização. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). Recuperado de http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=411120&search=parana|itapejara-d`oeste|infograficos:-historico.

Itapejara D'Oeste. (2015). *Lei Nº 1588/2015.* Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Itapejara D'Oeste para o decênio de 2015/2025. Itapejara D'Oeste.

Itapejara D'Oeste. Prefeitura Municipal. (2006). *Plano Diretor*. (Documento digitalizado).

Mariano, A. S., & Sapelli, M. L. S. (2014). Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In 6 Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2 Seminário de Direitos Humanos (pp. 1-16). Toledo, Paraná: UNIOESTE. Recuperado de http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/trabalhocompleto.html.

Mazur, I. P. (2016). *O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR:* o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Francisco Beltrão – PR,2016. Recuperado de http://tede.unioeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2540.

Paraná. Casa Civil. (2010). *Resolução 4783 - 28 de Outubro de 2010*. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Recuperado de http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1.

Paraná. Conselho Estadual de Educação. (2010). *Parecer CEE/CEB N.º 1011/2010.* Recuperado de http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf.

Peripolli, O. J.; Zoia, A. (2011). O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. *ECS, Sinop/MT*, 1(2), 188-202. Recuperado de http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435/273.

Tibucheski, J. K. (2011). *Educação rural no município de Araucária/PR:* de escolas isoladas a escolas consolidadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, Curitiba. Recuperado de http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-10-30T174521Z-277/Publico/EDUCACAO%20RURAL%20NO%20MUNICIPIO%20DE%20ARAUCARIA.pdf.

Vasconcellos, E. A. (1993). Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? *Cadernos de Pesquisa, 86,* 65-73. Recuperado de http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf.

Vendramini, C. R. (2004). A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva, 22*(01), 145-165. Recuperado de http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/09_artigo_vendramini.pdf.

Guia prático para educar uma sexualidade feliz

José Manuel Resende
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
josemenator@gmail.com
David Beirante
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
dbeirante@gmail.pt
Luís Gouveia
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
lcgouveia86@gmail.pt

Em outubro de 2016 foi divulgado o mais recente Referencial de Educação para a Saúde, cujo subtema "afetos e educação para a sexualidade" nos interessa particularmente dado o âmbito da investigação sociológica empreendida a este propósito. Tendo como horizonte o cumprimento das metas e objetivos definidos pela Organização Mundial de Saúde e para a Estratégia da EU2020, este documento fornece um quadro de referencia multidimensional e pluridisciplinar no que concerne ao desenvolvimento de projetos escolares, que visem concretizar a exigência antropológica de capacitar crianças, adolescentes e jovens para o desenvolvimento de uma cidadania sexual responsável, saudável e feliz. Esta intenção, feita experiência nas práticas que preformam os quotidianos escolares, trazem novas injunções sobre as formas institucionais concretas que regem a sexualidade juvenil, ao mesmo tempo que reativa antigas controvérsias, objeto de conflitos políticos mais severos e mais abertos. Não fosse o campo da sexualidade particularmente sensível ao excesso ou défice de zelo, ao refinamento das modalidades educativas, à exatidão das proporções entre íntimo e público, à (des)conformidade com as políticas públicas delineadas para a saúde juvenil, objeto de múltiplas disputas e fonte de discórdia entre os diferentes protagonistas, quer sejam educadores, alunos ou familiares. Com efeito, a educação sexual leva a combinar elementos políticos e morais do trabalho pedagógico dos educadores com as tribulações da juventude contemporânea, o que por si só torna difícil a fixação de consensos quanto ao que deve ser educado, quando e como deve ser educado. Propomos assim questionar o que traz o supracitado referencial, enquanto guia para a educação sexual, tentando dar conta de como os atores ajuízam a conformidade do mesmo nas artes de educar para uma sexualidade feliz nas escolas.

Palavras-Chave: Educação Sexual; Políticas públicas; Íntimo; Público

Introdução

As entidades públicas, nacionais e internacionais não têm conseguido estabilizar guias práticos no que diz respeito à educação para a Sexualidade nas escolas, quer em termos de orientações focadas a informar o público no geral, quer em termos de diretrizes que apostam em informar os públicos escolares. Os exercícios investidos em formas de qualificação (Thévenot, 1986) que são requeridos para educar a sexualidade das crianças, adolescentes e jovens nas escolas, cujo objetivo principal é habilitar os mesmos para a adoção de atitudes de responsabilidade individual e social neste âmbito, são

frequentemente objeto de tensão, tanto nas escolas como no espaço público generalizado, pois os seus contornos públicos e políticos assentam em problemáticas de natureza sensível.

Com efeito, tendo em conta o mais recente Referencial de Educação para a Saúde, as relações tensas que são possíveis descortinar entre o eixo geral de como educar para a saúde e as questões de cariz mais particular vinculadas à sexualidade, trazem zonas problema que os representantes das entidades públicas, dentro e fora das escolas, têm tido dificuldade em lidar. Aliás, convém recordar que a educação sexual entra como diligência escolar justamente para responder a contrariedades ligadas à sexualidade, que assumem no espaço público essas zonas problema com incidências múltiplas e genéricas mas que se distinguem justamente pelos seus efeitos, quer nas famílias, quer no mundo do trabalho, quer ainda na generalidade dos contextos de sociabilidade. Das doenças sexualmente transmissíveis à gravidez precoce na adolescência, da necessidade em se desenvolver uma educação onde se planeie a gravidez a questões associadas ao ensinamento da puericultura, as entidades públicas são hoje mais do que nunca confrontadas com a exigência proveniente de diversas associações cívicas com o intento de introduzir nas suas atividades momentos escolares dedicados à sua discussão. Ora, economizar pela convenção a matriz educativa de questões a partir das quais a educação da sexualidade faz a sua entrada nas escolas públicas portuguesas tem sido tarefa árdua, uma vez que o próprio objeto é propenso a encetar mudanças ao longo de ciclos temporais não lineares. Assim, compreender a natureza inacabada de um guia orientador para esta temática só é possível se a sua historicidade for analisada a partir dos confrontos a que esta se encontra permanentemente sujeita dentro e fora das escolas.

Apesar da sexualidade aparecer nestes "guias práticos" sempre ligada à felicidade, ou dito de outra forma, de ser um meio para que os seres humanos experimentem a felicidade pela valorização da intimidade, do amor e da sexualidade enquanto "fontes de gratificação e realização pessoal" (Aboim, 2013, p. 13), as qualidades que são descritas e narradas para que a atividade sexual produza aquele efeito recortado como um feito, obriga a diversos exercícios propensos a trabalhos qualificadores, quer do processo, quer dos seus eventuais resultados. Decorre destes exercícios um conjunto de novas injunções que assumem hoje configurações diversas, ao mesmo tempo que reativa antigas controvérsias, reconhecidas como questões fraturantes, outrora objeto de conflitos políticos intensos. É o caso da controvérsia gerada em torno da despenalização da interrupção voluntária da gravidez – questão referendada em 1998 –, e que foi objeto de contendas em diversas arenas públicas mobilizando então uma série de coletivos de atores. Desta feita, a questão da interrupção voluntária da gravidez, vulgo aborto, não assumindo os mesmos contornos polémicos sobre a sua despenalização, volta à berlinda da discussão pública, quando o mencionado guia referencial sugere que este seja um tema a pedagogizar a partir do 2º ciclo do ensino básico. No presente artigo analisamos as posições críticas manifestadas por diferentes atores face à problemática enunciada com o propósito de estender esta análise a uma questão de maior alcance: o que traz à escola a inserção dos afetos na educação sexual?

Para tal, usamos como ilustração empírica um conjunto de narrativas captadas através de entrevistas semiestruturadas a docentes envolvidos na educação sexual escolar e em fóruns públicos promovidos e divulgados pela comunicação social, revelando os pontos de vista plurais dos atores face à polémica anunciada, ao mesmo tempo permitindo dar conta de como estes ajuízam a conformidade e o ajuste dos guias referenciais para educar a sexualidade e os afetos.

2. De uma visão preventiva à ligação da educação para a sexualidade com os afetos

Pensar a sexualidade como objeto que se escolariza, isto é, que é passível de ser tratado pelo trabalho e pelas relações pedagógicas a cargo dos professores, exige da nossa parte dois exercícios importantes para compreender o caráter instável dos guias traçados nesse sentido. De um lado, é preciso integrar a escolarização da educação para a sexualidade nos diferentes contextos da sua historicidade; do outro, é notória a sua ligação às crenças e aos quadros doutrinários que compõem as experiências societais dos indivíduos ao longo das suas trajetórias interrelacionais e intergeracionais. Ora contemplar no domínio das relações entre os quadros doutrinais e as experiências societais dos sujeitos, observando-se aqueles nexos a partir dos seus efeitos nas formas como os indivíduos operam juízos sobre a sexualidade, levam-nos também a considerar introduzir nesta equação a problemática da temporalidade. Esses juízos alteram-se ao longo das transições geracionais ao se envolverem em colisões que são constitutivas das suas experiências, ou de múltiplos acontecimentos que contribuem para que estas se produzam e se acomodem às suas histórias, num vai e vem entre aquilo que instigam, fazendo-as confrontar com a aceitação ou não de discutir e debater os problemas trazidos pela sexualidade, e tomar como indiferente ou mesmo indecente o seu questionamento como bem em si (Dodier, 2005). Não há escolarização da sexualidade sem história. E a historicidade desta, nos seus modos de a fazer, não aparece desgarrada das histórias dos sujeitos que se anexam à sua educação nas escolas públicas. Para além dos professores e alunos, as fontes de onde saem os problemas associados à sexualidade, que se publicitam depois, e que por causa disso tendem a entrar no menu da sua escolarização, fazem com que os protagonistas se juntem a esta história, nomeadamente os pais e os profissionais de saúde. Não obstante, as formas de coordenação das ações entre uns e outros não têm sido fáceis. E as dificuldades ou ausência de coordenação entre eles podem também decorrer da indiferença de uns ou do seu evitamento da parte de outros que obstam não fazer da sexualidade e dos problemas que os seus atos afetam uma questão de manifesta pertinência para ser tratada como objeto escolar (Resende; Beirante & Gouveia, 2018).

Apesar das resistências, das dúvidas e desconfianças que a educação sexual tem vindo a suscitar, a sua entrada na escolarização, tem sido feita a partir dos focos formativos direcionados para os comportamentos de risco que uma sexualidade vivida de forma imprudente comporta. O intuito destas sessões era sobretudo preventivo. É certo que não se descartava a possibilidade de se elucidar questões mais sensíveis que eventualmente tocassem os domínios dos atos sexuais em si. Mas os tempos dedicados a outras questões colaterais à problemática da sexualidade ou eram esquecidos, ou eram obstados, sujeitos quase à impugnação, em face da sua natureza parcimoniosa. Falar-se, por exemplo, do prazer ou dos afetos que a sexualidade proporciona, são temas que se querem ausentes mesmo que de uma forma mais encoberta estejam presentes. Sendo que a sua manifesta presença transformava-se sempre em algo inoportuno em resultado da delicadeza de os tornar quesitos passíveis a se reverterem em temáticas para discussão em aula.

Se os requisitos para a entrada dos afetos ou do prazer só timidamente pareciam ver a luz do dia nas sessões dedicadas à educação para a sexualidade, a problemática da violência no namoro, as questões do assédio sexual ou moral como uma das manifestações da violência e do desrespeito às mulheres, aos homossexuais, aos transgénero, etc., talvez tenham contribuído para uma mudança de azimute. De um foco obscurecido ou mesmo ausente, os afetos e o prazer ganham luz nas novas orientações

definidas para educar para uma sexualidade feliz. Estas orientações, aliás, soam hoje, como problemas que a escola urgentemente tem de tratar porque os sinais são veiculados no espaço público como alarmantes. Esta mudança é reconhecida por docentes envolvidos na educação sexual escolar antes ainda do lançamento deste novo referencial. Por exemplo, nas palavras de uma docente entrevistada:

> [...] não se trata apenas de uma questão de evitamento de doenças sexualmente transmissíveis ou de contracepção, isso foi ao princípio, agora é um todo mais exigente e também mais interessante que engloba outras questões que afetam o dia-a-dia dos nossos alunos [...] existem novas tendências, novas modas, novas formas de comunicação, novas perspetivas de como se vivencia o sexo e a sexualidade no geral. Toda uma mudança que se opera a grande velocidade na sociedade graças à proliferação e ao sucesso das redes sociais entre jovens, e que faz com que outros valores e um vasto leque de escolhas no âmbito afetivo tomem lugar. Mas ao mesmo tempo traz perigos [...] Novas formas de discriminação, de violência, de humilhação dos mais desprotegidos, de *bullying*, etc. É aqui, mais numa componente afetiva do que propriamente sexual, que a escola precisa atuar. (Excerto de entrevista a professora coordenadora do PES, 52 anos, Escola no Centro de Lisboa, Maio de 2015)

É certo que os temas trazidos para a educação sexual escolar ao longo de quase uma década arremetem para ações pedagógicas que têm vindo a ser concretizadas em função da prevenção, visando orientar comportamentos que possam recortar perigos para a saúde individual ou pública. Os assuntos da sexualidade tratados na escola são por isso desde o princípio afetos à informação de pendor biomédico. Hoje a educação sexual traz para as escolas "um todo mais exigente [...] que engloba outras questões que afetam o dia-a-dia dos nossos alunos", como afirma a professora entrevistada.

Há um propósito ventilado pelo Referencial de Educação para a Saúde que dá sinais de pretender que a educação sexual saia da sombra de uma visão biomédica para adentrar em questões mais prementes que afetam os quotidianos juvenis. Questões que a professora relaciona com mudanças societais e que se operam hoje a grande velocidade, por isso exigem compor o domínio da prevenção com outro que leve em conta uma "componente mais afetiva". Isto implica integrar assuntos que afetam e criam afetos. Ou noutros termos, é uma mudança que leva de uma visão biomédica a uma visão biopsicossocial.

3. O aborto é matéria de educação sexual nas escolas?

3.1. Da estupefação indignada à petição pública

Para retirar todas as consequências deste arrazoado o referencial aposta na identificação de seis subtemas que servem de suporte aos quadros de aprendizagem a desenvolver neste domínio. Um dos subtemas que desencadeou um debate acirrado em diferentes arenas públicas está relacionado com a preparação para a maternidade e a paternidade. De entre as informações requeridas do referencial destaca-se o seguinte: o que traz ao casal a decisão da gestação de um novo ser?

Num momento histórico em que a escassa natalidade dá origem a uma disforme pirâmide demográfica, a procriação transforma-se numa zona problema. É imperativa a procriação de modo a atenuar os efeitos de um envelhecimento populacional em crescendo. Para além dos efeitos económicos, nomeadamente naquilo que diz respeito,

por exemplo, à sustentabilidade da segurança social, há outras consequências que incidem nas sociabilidades e solidariedades familiares. Em paralelo apostar na gestação de filhos, requer, segundo os técnicos que elaboram o texto, que o casal pondere bem as condições presentes e futuras necessárias para os criar segundo padrões no plural adequados do ponto de vista de critérios de proteção, de educação, etc.

No entanto, considerar ou não ter filhos também implica um olhar sobre outras possibilidades que outrora não se traduziam em objetos de discussão pública. Entre estas, e no quadro ou não dos exercícios requeridos por um planeamento familiar, iniciar a gravidez ou mantê-la pode vir a tornar-se, por razões diversas, numa questão problemática. Neste sentido, e ainda seguindo as preocupações manifestadas neste guia, esta questão aparece integrada no plano de intervenção escolar no vasto domínio da sexualidade.

Aparentemente, a discórdia que vai ser espoletada em dezembro de 2016 por um cidadão, parece recair exclusivamente no facto de os técnicos das direções-gerais dos Ministérios da Saúde e da Educação terem optado por introduzir a apresentação e discussão deste tema no início do 2º ciclo do ensino básico. E eleger neste ciclo o tema como questão a ser discutida no âmbito da educação sexual é prematuro, dado que no momento de transição entre o fim da escolarização de 4 anos e o início da seguinte, os alunos ainda não apresentam, segundo este cidadão, maturidade suficiente para discutir as distintas perspectivas que a sociedade produz sobre a gravidez, e neste âmbito, tocar também em outras categorias como fertilidade, infertilidade, adoção e contracepção.

Ao tornar pública a sua discórdia, o seu promotor concentra toda a sua atenção na discussão em torno da interrupção voluntária da gravidez. As propostas avançadas pelo guia são todas obscurecidas por uma questão que assume um protagonismo crítico de primeira grandeza. Ora, o assunto eleito captura os restantes, secundarizando-os, e distingue-se de todos, uma vez que traz para o espaço público um problema que é permanentemente foco de controvérsia e de debate.

O tema da interrupção voluntária da gravidez aparece de novo como uma questão fraturante. É um tema que pela sua própria natureza transporta para o espaço público o questionamento sob pelo menos três ângulos. O primeiro versa sobre o direito de interromper a vida fetal, e quais as circunstâncias passíveis de o exercer. Não existindo o direito de o fazer, o segundo ângulo de discussão alude à obrigação e ao dever do Estado em proibir a referida interrupção, a não ser que a mulher aborte naturalmente. O terceiro examina se esse direito existe, e está autorizado pela lei geral, e a decisão de prosseguir ou não com a gravidez até ao final está exclusivamente nas mãos da corporeidade de quem pode ou não procriar o feto até ao prazo medicamente estabelecido.

Para além do tema controverter os pontos de vistas antropológicos sobre o início da vida no ventre da mulher grávida, o guia, ao trazer a discussão deste tema para o 2º ciclo do ensino básico, acentuou a polémica. Apesar do cuidado em colocar a discussão deste assunto no âmbito de uma preparação pensada, amadurecida, de modo a que a decisão de ter um filho seja devidamente ponderada, não deixa de assinalar, que compete à educação para a sexualidade afetuosa o desenvolvimento de capacidades críticas nos alunos a partir da idade escolar dos 10 aos 12 anos que lhes possibilite acolher as "diferentes perspectivas que a sociedade tem perante a gravidez, e a parentalidade" (RES, 2016, p.80).

A 9 de dezembro de 2016 aparece no espaço público uma petição que expressa a indignação do cidadão agastado com os propósitos deste guia referencial. Sob o signo de que o Estado não pode usurpar o direito que compete às famílias de decidir se se deve ou não educar os filhos de tenra idade sobre questões como o aborto. O cidadão que

assume o manifesto inscrito na petição, concentrando toda a atenção neste único tópico, deixa de lado outros eixos que fazem parte do projeto de educar para a sexualidade nas escolas públicas portuguesas.

Dando ênfase à sua repulsa, a petição é enunciada por uma exclamação: "*Aborto é matéria de educação sexual: Diga não!*". Perante esta forma de qualificar o objeto controverso, o cidadão denuncia o facto de haver uma pretensão do Estado de incluir o aborto no documento orientador que está a ser elaborado pela Direção-Geral da Educação. E interroga-se.

> Qual a necessidade educativa subjacente à apresentação do conceito de aborto e das técnicas abortivas a crianças de tenra idade? Acaso estarão esses alunos suficientemente desenvolvidos para entenderem o drama da decisão de abortar, que marca tantas mulheres para o resto das suas vidas? É um verdadeiro absurdo ensinar crianças que é legítimo e justo matar bebés no ventre materno. Não se vislumbra outra intenção senão a de doutrinar desde a infância, numa ação equivalente às dos regimes totalitários. O Estado não pode tomar o lugar dos educadores! (Anónimo, 2016)[1]

O teor do texto expressa o escândalo. O dramatismo semântico é uma das propriedades fundamentais para que o tema denunciado seja suficientemente mobilizador de outras vontades assentes nas mesmas crenças que condenam a abordagem na escola do tema do aborto em crianças de "tenra idade". Estas, para além de criticarem a precocidade da discussão do tema no processo de escolarização, atendem a um outro problema mais geral: a discussão do aborto na arena pública que é a escola.

3.2. E o que dizem os professores?

Coligir os propósitos patentes no Referencial de Educação para a Saúde com as modalidades de educar a sexualidade nas escolas é sempre susceptível de criar constrangimentos entre educadores e educandos, dada não só a sensibilidade dos temas que lhe são implícitos, mas também os dispositivos usados com este intuito poderem revelar-se algumas vezes inadequados e até opressivos, sobretudo quando recaem sobre populações estudantis mais vulneráveis. A experiência dos professores neste âmbito leva-os a adequar os exercícios pedagógicos ao serviço da educação sexual com o intuito de evitar tensões, dilemas e controvérsias que frequentemente surgem nos encontros geracionais entre uns e outros. Da experiência adquirida no exercício de funções, os professores procuram a ação que melhor convém (Thévenot, 1990) às circunstâncias desses encontros como resposta às contingências situacionais que se lhe apresentam. Dessas experiências, materializadas em modalidades de agir criativo (Joas, 1996), podemos extrair características que à primeira vista não são evidentes pois dependem do investimento relacional que cada um depreende como necessário e suficiente para concretizar as finalidades que os "guias práticos" enumeram.

Com o intuito de perceber qual o posicionamento crítico dos professores em relação à questão anteriormente aludida, decidimos incluir no guião das entrevistas semiestruturadas as seguintes questões:

> Concorda com a proposta do Governo para que a interrupção voluntária da gravidez seja incluída no programa de Educação Sexual do 2º ciclo? Faz sentido explicar esta questão a crianças de 10 a 12 anos? Se tivesse que introduzir este tema no 2º ciclo como o faria?

[1] https://www.citizengo.org/pt-pt/lf/39489-aborto-educacao-sexual-em-portugal-diga-nao

Perante estas questões obtivemos um conjunto de respostas rico em diversidade do qual extraímos, por economia de espaço, dois excertos que ilustram posições contrastantes face à problemática enunciada. Assim, o professor F. evidencia a sua discordância da seguinte forma:

> Não concordo de todo! São muito novos para ouvirem falar de um assunto tão delicado como é o da interrupção da gravidez. Muitas dessas crianças poderiam ter uma interpretação errada do que se trata realmente este procedimento. Algumas delas ficariam certamente horrorizadas tanto pelo processo que envolve como pelo resultado do mesmo. Se o tivesse de fazer, fazia-o à minha maneira. Quero dizer, passando discretamente por cima do assunto. (Professor de F.Q., 58 anos, Escola na periferia urbana de Lisboa)

O ponto crítico exposto por este professor assenta por um lado na falta de maturidade dos alunos e por outro na delicadeza do objeto a educar. Evidencia, portanto, a ameaça que paira sobre o nexo (composição) entre o tema da interrupção voluntária da gravidez e a interpretação que os alunos daquela faixa etária poderiam fazer do mesmo. Enfatiza para tal o horror – provocado por uma novidade surpreendente – que a abordagem deste tema poderia trazer como consequência da sua aparição prematura, "tanto pelo processo que envolve como pelo resultado do mesmo."

À terceira pergunta, sobre o modo de fazer esta abordagem no 2º ciclo do ensino básico, este professor assume simplesmente não fazer a menção ao aborto, dando um sentido particular ao "não fazer" como forma de fazer mas "à sua maneira". Para o mesmo, "não fazer" é simplesmente usar uma técnica de evitamento que passa por ignorar o assunto de forma discreta.

Diferente é a opinião veiculada por M., uma professora de Português que leciona numa escola básica de um agrupamento de escolas no centro de Lisboa. Respondendo às mesmas questões afirma:

> Claro que sim. Quanto mais cedo as crianças estiverem informadas melhor. Se não o fizermos nas escolas, mais cedo ou mais tarde elas obtêm essas informações, mas neste caso não podemos ter a certeza se estarão a ser bem informadas e quais os meios de informação que lhes fazem chegar a mensagem. A educação sexual foi criada exatamente com o propósito de evitar esse perigo de contaminação da informação, que circula não só entre pares como também na internet ou nas redes sociais. A escola deve ser o local por excelência onde os alunos devem obter este tipo de informação. Penso que não teria qualquer dificuldade em educar as crianças incluindo este tema. Basta adequar o tema às idades dos alunos. (Professora de Português, 34 anos, Escola de Lisboa)

Se no primeiro caso, o professor salienta o perigo de desvelar o que na sua opinião deve permanecer por estas idades velado, esta professora manifesta uma opinião que vai no sentido oposto, ou seja, que a entrada educativa sobre este tema deve ser antecipada para que os alunos não corram o risco de obter informação deturpada por outras vias. Segundo esta professora, a ação que convém (Thévenot, 1990) é a de antecipar para precaver o "perigo da contaminação da informação que circula não só entre pares como também na internet ou nas redes sociais", legitimando a escola como o espaço mais indicado para o fazer. Coerente com o restante discurso, diz que a abordagem não lhe traria dificuldades bastando para isso "adequar o tema às idades dos alunos".

Notas conclusivas

O Referencial de Educação para a Saúde é um documento subscrito por técnicos da Direção-Geral da Saúde e da Educação que surge como um guia prático compilando um conjunto diversificado de temas que estão hoje sujeitos a exercícios de pedagogização a cargo dos professores, alinhados com as áreas disciplinares destinadas à educação para a saúde. Dos cinco eixos temáticos escolhidos um deles é dirigido à sexualidade. Contudo é curioso notar que os autores convencionam a educação para a sexualidade como uma extensão dos afetos. Neste sentido, é de pressupor que as políticas dos afetos, que hoje são um dos principais dispositivos da pedagogia como prática protagonizados genericamente pelos professores no ensino básico e secundário, e que estão presentes em diversos espaços e tempos na escola e na escolarização (Resende, 2011), se estendam agora aos eixos estruturadores do tema educar para a sexualidade. Isto é, afetos e educação para a sexualidade estão numa relação recíproca uma vez que, tal como salienta a Organização Mundial de Saúde, cuja citação é reproduzida neste documento, a sexualidade

> é uma energia que nos motiva para encontrar o amor, contacto, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos, e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (RES, 2016, p.69).

A natureza nuclear da sexualidade como expressão dos afetos é aqui concebida na sua acepção holística, uma vez que educar a sexualidade a partir dos afetos, não deixa de afetar positivamente a "corporeidade e a alma", ou por outras palavras, toca substantivamente o corpo na sua integralidade: da parte física às emoções expressas pelos sentidos. Os sentimentos podem ser tratados nas artes de fazer a pedagogia da causa, como categorias que qualificam a boa sexualidade, ou por outras palavras, que habilitam o trabalho em prol de uma sexualidade feliz.

É certo que o destaque destes sentimentos e do seu uso adequado ou em conformidade com as *boas práticas*, exige a sua contextualização nos diferentes ambientes por onde circulam os alunos: dos ambientes familiares sociais e culturalmente distintos uns dos outros, aos ambientes escolares que atravessam a escolarização cada vez mais prolongada. Conotando-as no quadro dos ambientes que potenciam experiências saudáveis para a aquisição de competências educativas neste domínio, o documento dá-lhes outras valências, uma vez que "a sexualidade suporta afetos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza" (RES, 2016, p.80). Na senda das dicotomias cujos lados se excluem mutuamente, as sensações apontadas são elementos de aprendizagem que o tirocínio educativo não pode de modo algum reprovar.

Referências Bibliográficas

Aboim, S. (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*: Lisboa: Relógio de Água Editores, Lda.

Dodier, N. (2005). O espaço e o movimento no sentido crítico. *Fórum sociológico*, 13/14, 239-277.

Joas, H. (1996). *The creativity of action.* Chicago: University of Chicago.

Resende, J. M. (2011). Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa. In J. M. Resende (Ed.), *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

Pereira, F. & Cunha, P. (2016). *Referencial de Educação para a Saúde.* Lisboa: Direção-Geral da Educação e Direção-Geral da Saúde Ed.

Resende, J. M.; Beirante, D., & Gouveia, L. (2018). Educação sexual entre a escola e a família: afinidades difíceis de afinar? *RASE-Revista de Sociologia da Educação Espanhola*, 11(1), 101-115.

Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Pharo, & L. Quéré (dir.). *Les formes de l'action*. Paris : Ed. de l'EHESS.

PARTICIPAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E ASSOCIATIVISMO

“Quereis ter bons alunos, promovei o escotismo”. Apologias e aplicabilidades do método de Baden-Powell na rede escolar de Lisboa (1913-1926)[1]

Gonçalo Brito Graça
PIUDHist / Centro de Estudos de História Religiosa - UCP
ggraca@campus.ul.pt

O presente artigo aborda o período inicial do escotismo português, quando as várias associações de *boy-scouts* adotaram diferentes posições de crescimento em Lisboa durante a Primeira República. O debate em torno da sua finalidade, enquanto instrumento de enquadramento da juventude no horário extraescolar, torna-se o cerne desta problemática, e materializa-se no objeto argumentativo de alguns pensadores da pedagogia moderna. De momento, poder-se-á afirmar que o método de Baden-Powell se transformou num instrumento de ação política, permanente até à revolta de 28 de maio de 1926, segmento de uma disputa ampla que condicionou a interação entre o associativismo escotista e as instâncias legislativas.

Palavras-Chave: *scouting*; liceus; Lisboa.

Estado da questão e metodologia

O presente trabalho intitulado *“Quereis ter bons alunos, promovei o escotismo”. Apologias e aplicabilidades do método de Baden-Powell na rede escolar de Lisboa (1913-1926)* tem por objeto uma aproximação teórica ao papel do associativismo escotista, enquanto instituição educativa extracurricular da juventude de Lisboa, no balizamento cronológico assinalado. O período inicia-se pela criação da primeira unidade da *Associação dos Escoteiros de Portugal* (adiante AEP) num estabelecimento escolar na capital (em 1913, a Academia de Estudos Livres organizou o seu grupo de escoteiros, o Grupo nº 2, hoje estabelecido na Calçada da Ajuda), e o seu término coincide com o fim da Primeira República e a consequente instauração da Ditadura Militar.

O número de estudos sobre os inícios do escotismo em Portugal é escasso, com agravamento para o presente quadro teórico. As primeiras incursões historiográficas a este associativismo internacionalista foram iniciadas na década de 1990, e o trabalho pioneiro de Simon Kuin (1993) sobre a génese (escotista) da Mocidade Portuguesa permitiu abrir novas linhas de investigação acerca da sua relevância política, sobretudo na paramilitarização desta milícia juvenil estatal. A produção deste artigo científico propiciou ainda vários estudos sobre outras organizações sociais do século XX, tais como o Movimento Nacional-Sindicalista (Pinto 1994; Pinto 2015), a Legião Portuguesa

[1] O presente artigo pretende ser um ensaio para uma investigação mais alargada. Devido a vários fatores, não foi possível consultar a totalidade de arquivos históricos dos estabelecimentos liceais erguidos na Primeira República em Lisboa. Aproveito para agradecer a disponibilidade das professoras Elsa Ferreira (Escola Secundária Pedro Nunes) e Dora Oliveira (Escola Secundária Gil Vicente) na concessão de acesso à documentação histórica. Sem elas, este artigo dificilmente seria redigido.

(Rodrigues 1996), a Mocidade Portuguesa (na sua vertente feminina, ressalte-se o estudo de Pimentel 2001), ou ainda a Cruzada Nacional Nuno Álvares Pereira (Leal 1999). No entanto, o associativismo escotista ficou relegado para um plano secundário.

Somente no crepúsculo da centúria se observou algum progresso. Paulo Fontes (2000) e Luís Aguiar Santos (2002), dois investigadores ligados à história religiosa, introduziram a importância político-social dos escoteiros, e este avanço proporcionou novos enfoques. Acrescente-se o trabalho de Fernando Costa (2000) no âmbito das Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, e a tese de mestrado de Ana Cláudia Vicente (2004b). Todos os autores supracitados reconheceram a relevância do objeto de estudo e, ao se debaterem com a escassez de material empírico, resultado de uma inacessibilidade aos arquivos associativos, recorreram maioritariamente aos órgãos oficiais de comunicação para fundamentar os seus argumentos historiográficos.

Também na área da história da educação convém ressalvar algumas abordagens interessantes. A ressalva ao enquadramento da juventude em horário extraescolar foi efetuada por Fernando Catroga, que observou o impacto dos batalhões escolares na transição do século XIX para o XX. Já em 1990 este autor mostrara as ruturas ideológicas no que concerniu à criação dos futuros cidadãos numa perspetiva moderna da escola, neutra em matéria religiosa, mas já militarizados (Catroga 2010). Anos mais tarde, Joaquim Pintassilgo (1998) salientou o impacto do *scouting* na aplicação e coadministração da *Instrução Militar Preparatória*. Jorge Ramos do Ó (2003) dedicou algumas páginas à problemática da militarização da juventude escolar e a sua relação com o Grupo dos *Escoteiros de Portugal* no Liceu Pedro Nunes, e quatro anos depois, Joaquim Pintassilgo apresentaria a comunicação "As práticas educativas do Escutismo numa perspectiva comparada. O debate no campo pedagógico, em Portugal e no Brasil, nos anos 10 e 20 do séc. XX" (Pintassilgo & Nery 2007). Por sua parte, José Augusto Palhares (2008), numa perspetiva sociológica, analisou o impacto da escola enquanto espaço de democracia entre os caminheiros, jovens escoteiros na faixa etária 18-22 anos; e João Afonso (2009) evocou o papel dos dirigentes escotistas no projeto educativo protestante nos inícios do século XX.

O acesso ao arquivo histórico do *Museu do Corpo Nacional de Escutas*, e a consulta do acervo de boletins individuais da AEP permitiu rever as bases documentais de alguns argumentos já apresentados, e abona ao estudo do escotismo enquanto entidade reguladora dos tempos livres da juventude. A análise à correlação entre associativismo escotista e enquadramento social da juventude escolar em Lisboa procurará problematizar a natureza compósita destas organizações, e observar as interferências estatais a partir de 1913, tendo em conta a função discursiva que os escoteiros ocuparam na manutenção do *status quo* republicano. Torna-se essencial a compreensão da heterogeneidade do tecido deste associativismo internacionalista-juvenil fora da órbita da *Instrução Militar Preparatória*, relativamente à sua relação com outros agentes sociopolíticos, sobretudo nos anos antecedentes ao Golpe Militar de 1926.

Contudo, este objeto de estudo ainda carece de aprofundamentos analíticos de teoria social. A escassez de documentação produzida (e arquivada) limita o mapeamento dos grupos de *boy-scouts* na rede escolar da capital portuguesa, mas não impede uma reflexão sobre o mesmo.

Apologias e aplicabilidades do *scouting* na rede escolar de Lisboa (1913-1926)

A génese do escotismo em Portugal é referida com alguma regularidade nas obras historiográficas generalistas, assim como também existe um manancial de informação disponível na *web*, pelo qual não nos deteremos neste ponto[1]. Convém apenas relembrar que, no ano de 1912, o periódico *Ilustração Portuguesa*, pelo menos em quatro ocasiões, instou ao valor social do *scouting* como meio educador da mocidade, com títulos sugestivos de "Como se cria o espírito militar" ou "As mulheres no exército alemão". O número de agosto do mesmo ano dedicou um espaço à descrição do grupo de Macau, em exercícios militares bem definidos, liderados pelo comandante Melo Machado. Este militar seria o fundador da segunda unidade em Lisboa, instalada na *Academia de Estudos Livres*, no ano seguinte.

Importa referir que, desde cedo, a introdução do *scouting* em Portugal foi moldada por um debate fraturante, exógeno, fruto da conjuntura internacional de "paz armada" no período pré-Grande Guerra. E a partir da observação do Grupo nº 1 – *Associação Cristã da Mocidade* e do Grupo nº 2 – *Academia de Estudos Livres/Sociedade de Instrução Militar nº 2*, poder-se-á constatar que o escotismo irradiou na cidade de Lisboa essencialmente por duas vias ideológicas. Uma antibelicista, em muito baseada nas ações de Primeiros Socorros, influenciada pela projeção mediática de organizações filantrópicas como a Cruz Vermelha, e respaldada sobretudo pelos credos protestantes. Outra militarista, que aspirava a incorporar-se como agente da *Instrução Militar Preparatória*, através da introdução de técnicas e táticas pedagógico-militares na sua componente formativa. *Grosso modo*, estes dois campos opostos, tanto na vertente pedagógica como no enquadramento da juventude escolar, estão na génese identitária da AEP.

Uma terceira via surgiu no mesmo espaço temporal e permitiu a introdução do escotismo na rede escolar, estatal e privada. Vários intelectuais republicanos, muitos deles ligados ao Partido Democrático, observaram a pedagogia de Baden-Powell como disciplina suplementar e aplicável nos principais liceus e escolas de Portugal. Em setembro de 1913, Sá de Oliveira, reitor do Liceu Pedro Nunes, convidou várias personalidades ligadas à escola para o coadjuvarem na primeira direção do terceiro grupo de Escoteiros de Portugal. Entres estes contam-se Ricardo Borges de Sousa (desportista), António Borges (militar) e João Nolasco, negociante em Xangai (Cardoso 1914). Observa-se um leque variado de personalidades, capacitados para a formação dos jovens, e provenientes de distintas áreas profissionais. Uma conceção pedagógica moderna, flexível, em que se procurava uma amplitude de conhecimentos que a escola por si só não oferecia. A experiência do Grupo nº 3 – *Liceu Pedro Nunes* teve algumas repercussões no acréscimo do escotismo na rede escolar e permitiu equilibrar os campos opostos de militaristas e antibelicistas. Não foi por acaso que no mês seguinte, aquando da visita oficial do embaixador da Argentina ao Liceu Pedro Nunes, a festa de receção foi preservada pela guarda dos escoteiros "que fiscalizavam rigorosamente as entradas" (*Anais* 1913/Nov-1914/Mar; pp. 257-269).

O estímulo à adoção do *scouting* na rede escolar foi repetido em vários órgãos de comunicação escotistas e a sua ascensão coincide com a larga permanência de governos do Partido Democrático. Em 1915, a Escola Normal, no Largo do Calvário, abria o Grupo nº 5; o Liceu Camões apadrinhava os Grupos 11 e 15; e o Liceu Passos Manuel e a Escola D. Maria Pia promoviam a abertura dos Grupos nº 12 e nº 15,

[1] Num outro artigo recentemente publicado, explicamos a introdução do escotismo em Portugal (Graça, 2017). Para um conhecimento mais aprofundado, recomenda-se a leitura do artigo de Ana Vicente (2004a).

respetivamente. O Grupo nº 14, instalado inicialmente numa sede provisória na Rua das Pedras Negras, transferiu-se em 1916 para o Liceu Gil Vicente (Magalhães 1915). Por volta de 1918, a Associação Académica da Escola Pátria, estabelecida na Rua Gomes Freire nº 189, também criou o seu grupo de escoteiros, filiados na AEP com o nº 22. Por enquanto contabilizam-se sete grupos na rede escolar de Lisboa entre 1913 e 1918, mas o número poderá ter sido superior.

O fascínio pelos *boy-scouts* não era de todo uma novidade em Portugal. Vários pensadores e pedagogos republicanos estavam cientes do crescimento deste associativismo pela Europa e frequentemente dedicavam alguns louvores ao método de Baden-Powell. Logo em outubro de 1913, J. Cardoso Gonçalves afirmava no Congresso do Livre Pensamento que no escotismo "encontramos uma escola de bondade […] A Escola laica deve adoptar o scoutismo, expungindo-o de toda e qualquer preocupação sectária" (*Anais* 1913; pp. 204-209). As suas posições sobre a trilogia Natureza-Progresso-Solidariedade, indispensáveis na formação de qualquer cidadão e insuficientes na escola republicana à data, eram entendidas como indispensáveis e urgentes. Este autor abordara ainda a moral dos jovens, dos estudantes, das futuras gerações, sem recorrer ao tema belicista em voga na época. Além de ser um adepto convicto da metodologia do *scouting*, sabe-se pouco das consequências da sua tese.

Em 1915, numa cerimónia na *Sociedade de Estudos Pedagógicos*, e na presença do Ministro da Instrução Sebastião de Magalhães Lima, o pedagogo Braga Paixão defendeu o papel dos escoteiros no desenvolvimento da revolta a 14 de maio contra Pimenta de Castro, porque foi

> justamente por dúvidas que então se levantaram acerca da proficuidade e possibilidade da adopção deste processo educativo que um dos nossos consócios interessados no movimento partiu a iniciativa de ser tratado o assunto […] Não pode a Sociedade de Estudos Pedagógicos, em minha opinião, ser estranha a este importante movimento e à atmosfera de simpatia que em volta dele se criou depois dos factos aludidos (Paixão 1916).

Mas Magalhães Lima já conhecia o escotismo. Enquanto jornalista de *O Século* procurou que Paulo Osório, o seu correspondente em Paris, lhe oferecesse descrições sumárias da orientação dos *Eclaireurs de France* (*Boletim*1913/maio; pp. 4-5). E até 1926 tanto *O Século* como a *Ilustração Portugueza* ofereceram de forma regular um retrato do quotidiano escotista das principais urbes portuguesas.

As apologias à pedagogia escotista ascenderam a outros vultos da Educação em Portugal. Em 1915, António Faria de Vasconcellos referiu no seu célebre livro "Une École Nouvelle en Belgique" que a "L'École nouvelle est un laboratoire de pédagogie pratique. Elle cherche à jouer le rôle d'éclaireur ou de pionnier des écoles d'Etat en se tenant au courant de la psychologie moderne dans les moyens qu'elle met en œuvre" (Vasconcellos 1915; sublinhado nosso). E João de Barros (1916) na obra "Educação Republicana" fez questão de caracterizar "o scoutismo, escola de energia e de solidariedade". A metodologia escotista era falada, comentada, criticada e fomentada nos principais círculos pedagógicos.

Podemos observar ainda nestas afirmações a subtileza do enquadramento da juventude via-escola. No entanto, as proporções mediáticas de alguns casos políticos, e implícitas nas dinâmicas associativas, mostram que a cúpula presidencial, à época liderada por Bernardino Machado, legislou a sua função sem conseguir taxar a controversa questão militar (Graça 2017):

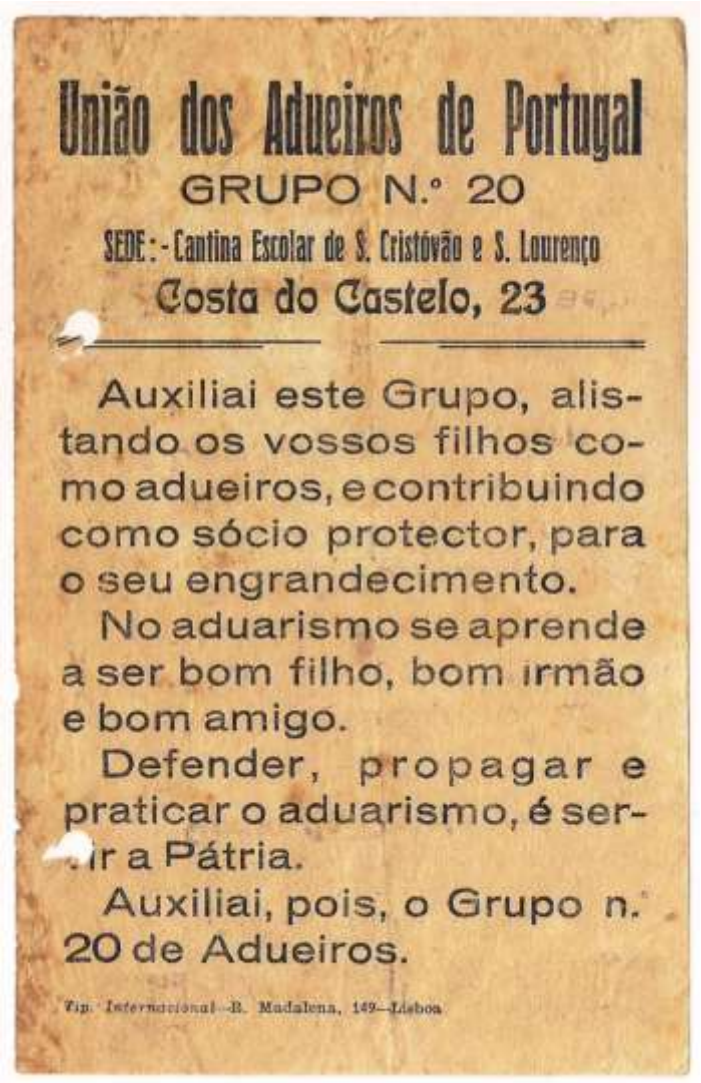
> […] Atendendo aos resultados que a Associação dos Escoteiros de Portugal tem conseguido alcançar e as provas concludentes que esta instituição tem dado sobre a sua capacidade para estabelecer e difundir o Escotismo pelo País, como bem o demonstram os actos de abnegação, coragem e patriotismo praticados pelos seus escoteiros, principalmente por ocasião da revolução do 14 de Maio e nos incêndios do Depósito de Fardamentos e da Escola Naval, actos que tem merecido por parte do Governo e outras entidades oficiais as mais elogiosas referencias […] Considerando ainda que, embora não sendo uma instituição de carácter militar, o Escotismo é um dos processos de preparar a mocidade para o desempenho dos seus deveres militares, contribuindo assim dum modo muito proveitoso para a realização do programa militar que a República estabeleceu […] (Decreto 3120-B, de 10 de Maio de 1917)

Desconhecemos o impacto nacional desta medida legislativa, mas observamos que a partir desta data houve um decréscimo de grupos da AEP na rede escolar olissiponense. É plausível que as principais organizações de docência não aceitassem facilmente esta adjudicação à *Instrução Militar Preparatória*, ou simplesmente o fornecimento de soldados para a Grande Guerra, formados pelo escotismo dentro das escolas. O biénio 1917-1918 transforma-se assim num hiato historiográfico pelo silêncio da documentação, e o número de dúvidas supera o das certezas.

Outra associação escotista, a *União dos Adueiros de Portugal* (adiante UAP), fundada na cidade do Porto em 1914 pelo alferes Barros Basto, e com um forte cariz positivista, também interferiu na gestão escolar em Lisboa, sobretudo a partir de 1918. Os Adueiros também contaram com o apoio de diversos ramos do republicanismo e mostraram-se como principais adversários à AEP. A título de exemplo, o Grupo nº 20 estabeleceu-se na *Cantina Escolar de São Cristóvão e São Lourenço* (Fig.1) e uma fotografia disponível no Arquivo Histórico Militar mostra-nos um grupo de adueiros junto da Administração Escolar de Lisboa (*Grupo de escoteiros…* n.d.). Ambos documentos situam-se na década de 1920. A concorrência entre as associações de escoteiros e de adueiros nas escolas terá sido marcada por várias razões na disputa pela afirmação e reconhecimento de um capital social diferenciado por parte dos diversos protagonistas, sobretudo pela coincidência de decréscimo de grupos de escoteiros da AEP na rede escolar. De facto, os *Escoteiros de Portugal*, aquando do término da Grande Guerra, conheceram um processo de crise interna, com a secessão de vários grupos por todo o país e o desinteresse no *scouting* escolar poderá ser observado também a partir deste prisma. Seria a perda de prestígio do Partido Democrático? Se sim, aproveitar-se-iam os adueiros desse espaço em aberto para se introduzirem no meio escolar em Lisboa? Desconhecemos a resposta, e praticamente até 1923 há uma ausência de documentação que possa ilustrar esse silêncio heurístico[1].

[1] Até ao momento desconhece-se o paradeiro da principal documentação oficial produzida pelos órgãos centrais e regionais da UAP.

Figura 5: "União dos Adueiros de Portugal - Grupo 20" (década de 1920)


União dos Adueiros de Portugal
GRUPO N.º 20
SEDE:-Cantina Escolar de S. Cristóvão e S. Lourenço
Costa do Castelo, 23

Auxiliai este Grupo, alistando os vossos filhos como adueiros, e contribuindo como sócio protector, para o seu engrandecimento.

No aduarismo se aprende a ser bom filho, bom irmão e bom amigo.

Defender, propagar e praticar o aduarismo, é servir a Pátria.

Auxiliai, pois, o Grupo n.º 20 de Adueiros.

Tip. Internacional—R. Madalena, 149—Lisboa

Fonte: Arquivo Histórico do Museu do CNE, Lisboa (Doc. Não-indexado)

A instauração do escotismo católico em Braga

A partir de 1923 o movimento escotista português assistiu ao surgimento de outra nova entidade. Em Braga, e sob forte contestação das duas grandes associações, a de Adueiros e a de Escoteiros de Portugal, surgiu o *Corpo de Scouts Católicos Portugueses* (*Corpo Nacional de Scouts* em 1925; e *Corpo Nacional de Escutas*, a partir de 1934), entidade exclusivamente católica. Inicialmente com poucos adeptos em Lisboa, e muito menos na rede escolar da capital, os escoteiros católicos agitaram o xadrez político nacional e cresceram rapidamente a norte do rio Douro. A facilidade de se instalarem nas paróquias permitiu-lhes dispor de maiores capacidades logísticas, com sedes fixas para reuniões e atividades semanais. Ao contrário de Adueiros e Escoteiros da AEP, os *scouts* católicos não necessitavam de alugar espaços ou debaterem-se com semelhantes dificuldades financeiras. O seu rápido crescimento constituiu uma ameaça aos principais defensores da escola laica e despertou a aversão dos sectores republicanos apoiantes da estrutura da AEP.

A aprovação dos estatutos do então *Corpo de Scouts Católicos Portugueses* em 26 de novembro de 1923 (Portaria nº 3834 do Ministério do Interior) só seriam ratificados em maio de 1924. No mês seguinte, o Decreto nº 9791, de 12 de junho, estabelecia que só "se consideram escoteiros apenas aqueles que pertençam a essa Associação [dos Escoteiros de Portugal], isto para todos os efeitos legais, chegando a estabelecer-se as penalidades […] para todas as pessoas que sendo estranhas a Associação usem distintivos sob qualquer forma ou imitação".

Uma terceira medida seria emitida através do Decreto nº 10289, de 12 de novembro de 1924, apenas cinco meses depois. O segundo artigo deste decreto é deveras interessante para entender como as instâncias governamentais categorizaram a AEP em lugares cimeiros no enquadramento da juventude. O artigo é explícito:

> A Associação dos Escoteiros de Portugal orientará especialmente o escotismo nas escolas de ensino técnico dependentes do Ministério do Comércio e Comunicações, tendo em atenção o meio social em que são recrutados os alunos, a sua preparação profissional e vida escolar [sublinhado nosso].

O decreto fora assinado a duas mãos por Manuel Teixeira Gomes e Henrique Sátiro Lopes Pires Monteiro, este último também membro do Conselho Nacional da AEP e militar de carreira com a patente de tenente-coronel. O impacto deste decreto na expansão dos *Escoteiros de Portugal* na rede escolar em Lisboa ainda continua por averiguar. As consequências expansionistas surtiram efeito não em Lisboa, mas em urbes como Figueira da Foz, quando nesse mesmo ano o escoteiro Henrique Queiroz de Barros, filho do pedagogo João de Barros e originário desta localidade, dirigiu-se à vila costeira para

> lançar as bases de fundação dum grupo de escoteiros, contando já, para isso com a cooperação do professorado e da direcção da Associação Escolar dos Alunos da Escola Comercial. Afirmava o jornal local que Em breve deve ficar constituído nesta cidade, com alunos da nossa Escola Comercial, um grupo de escoteiros da classe «Juniors» para o que vão iniciar trabalhos os professores srs. Dr. Ernesto Gomes Tomé e dr. Francisco Aguas de Oliveira e a direcção da Associação Escolar (*Escotismo* 1924, Janeiro 08)

Também fora de Lisboa, em 1925, surgiu uma obra essencial para esta questão, da autoria do professor António Augusto Martins, ex-líder regional da UAP no Porto, e que merece alguma atenção. Num pequeno livro intitulado "Manual do Escoteiro Escolar" este autor defendeu a instauração do escotismo nas redes escolares, com a condição de que o aluno deveria escolher a integração posterior, ou nos Adueiros de Portugal ou na AEP. Discordante da legislação promovida por João de Barros, pelo facto de este ter dado exclusividade aos *Escoteiros de Portugal* na gestão escotista do Ensino Primário, idealizou um novo movimento escotista (ou até pré-escotista), os denominados "escoteiros escolares" (Graça 2017, p. 202). Seria interessante averiguar se as interferências dos Adueiros de Portugal nos meios escolares de Lisboa tiveram alguma influência desta obra pedagógica.

Por fim, uma individualidade indissociável de toda esta problemática - Álvaro Viana de Lemos -, pedagogo da «Educação Nova», fundador da Liga de Instrução de Viana do Castelo em 1907, dinamizador das atividades da Universidade Livre de Coimbra entre 1925 e 1932 e empreendedor do escotismo em Coimbra, entre 1925 e 1928 (Ferreira 2018, p. 26). Para Lemos, o escotismo colmatava as deficiências da instrução escolar, através de atividades físicas e morais, e vocacionadas ao género masculino, dos 12 aos

16 anos. Um outro modelo de "Homem Novo" e a resposta necessária aos principais perigos que afetavam a juventude: onanismo, tendências mórbidas, boémia, vida leviana, extensível à maioria dos estudantes. Para combater estas tendências, os rapazes deveriam procurar a prática do *self-government* nos espaços naturais, o sentido da responsabilidade e a disciplina inerente à dinâmica de grupo. Só assim se moldariam os corpos perfeitos e se poria um fim ao excesso de individualismo. Num período em que a AEP conhecia um razoável descrédito, logo nos inícios de 1925, Viana de Lemos tomou a iniciativa de participar numa das sessões da Iª Conferência Nacional de Escotismo, onde defendeu a necessária colaboração entre escoteiros e autoridades civis. Mas qual o impacto de crescimento nas escolas de Lisboa? E fora de Lisboa?

Conclusão

No presente texto mostrou-se que, desde 1913, o método de Baden-Powell se transformou num instrumento de ação política-ideológica no sistema escolar de Lisboa, segmento de uma disputa ampla que condicionou a interação entre o associativismo escotista e as instâncias legislativas. A instauração da Ditadura Militar abrandou o decurso das apologias e aplicabilidades do *scouting* nos liceus, mas não o extinguiu. O Decreto 13.086, de 26 de janeiro de 1927, mostra ainda o concurso para a contratação de um professor de escotismo para o Asilo D. Maria Pia, promulgado pelo ministro das Finanças, general Sinel de Cordes, com salário equiparado aos restantes docentes.

Já na década de 1930, com o advento do corporativismo e da oferta de vários modelos ditatoriais central-europeus para o enquadramento da juventude, a tutela estatal portuguesa sobre as organizações escotistas foi ensaiada através de agências nacionais respaldadas pela Ditadura Militar/Estado Novo; primeiro com a *Organização Escotista de Portugal* em 1932, depois pela embrionária *Associação Escolar Vanguarda*. Em contraste, o Núcleo de Propaganda Educativa "Novos de Portugal", liderada por Sá de Oliveira (reitor do Liceu Pedro Nunes) e Manuel Gomes dos Santos (simultaneamente Presidente da Comissão Executiva da AEP e secretário dos "Novos de Portugal") procurou reativar o escotismo nas escolas, já numa vertente semi-obrigatória, mas que o Ministério da Educação não aceitou de bom grado. A nível local, no Liceu Pedro Nunes, em 1933, o professor Braga Paixão organizou uma sessão de esclarecimento e apresentou Miss Pope, presidente das *Girl-Guides Association*, para promover a abertura de um novo grupo, ao qual se convidaram alunas dos Liceus Maria Amália e D. Filipa de Lencastre (*Escotismo feminino* 1933; p. 313). Um projecto sem muito êxito.

O encerramento do *scouting* escolar de Lisboa efetivou-se de forma definitiva com o despoletar da Guerra Civil Espanhola. A instauração da *Organização Nacional das Mocidades Portuguesas* conglomerou as várias associações escotistas e guidistas na cúpula do Estado e interditou a sua continuidade nos liceus, transferindo os seus recursos dirigentes para as juventudes estatais. Contudo, a proposta pedagógica de Baden-Powell permaneceu válida e apta para o enquadramento social da juventude portuguesa, transfigurada nos modelos de vida em acampamento propostos pelas Mocidades Portuguesas.

Recursos Documentais e Bibliográficos:

(n.d), Grupo de escuteiros [fotografia], (Cota: PT/AHM-FE-CAVE-JB-GR-1-0686_m0001.jpg). Arquivo Histórico Militar, Lisboa. Recuperado de https://arqhist.exercito.pt/viewer?id=156791&FileID=1110319

(n.d; década de 1920), União dos Adueiros de Portugal - Grupo 20 [pagela], (Cota: Documento não-indexado). Arquivo Histórico do Museu do Corpo Nacional de Escutas, Lisboa.

Afonso, J. A. M. (2009). *Protestantismo e educação. História de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.

Anais da Academia de Estudos Livres - Universidade Popular (1913), 7/8 (pp. 204-209). Lisboa: Lamas & Franklin.

Anais da Academia de Estudos Livres – Universidade Popular (1913, Novembro – 1914, Março), 9/10 (pp. 257-269). Lisboa: (n.p.).

Barros, J. de (1916). *Educação republicana*. Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.

Boletim das Sociedades de Instrução Militar Preparatória (1913, Maio), 1ª Série, nº 1; 4-5. Lisboa: Ed. Sociedades nº 2 e 5.

Cardoso, A. B. (1914) Relatório do Grupo de Escoteiros do Liceu de Pedro Nunes. In *Anuário do Liceu Central de Pedro Nunes. Ano Escolar de 1912-1913* (pp. 142-147). Lisboa: Casa Portuguesa.

Catroga, F. (2010). *O republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910* (3ª ed.). Alfragide: Casa das Letras.

Costa, F. (2000). Os cavaleiros da nova era: Os scouts. In M. C. Proença, L. Vidigal, & F. Costa (Org.), *Os descobrimentos no imaginário juvenil (1850-1950)* (pp. 138-143). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

Escotismo Feminino (1933), *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, Ano II, nº 5 (p. 313). Lisboa: Escola Tipográfica – Oficinas de São José.

Escotismo Vai formar-se um grupo de «Juniors» nesta cidade (1924, Janeiro, 08), *A Voz da Justiça* [Figueira da Foz], p. 1.

Ferreira, N. M. (2018). *A Escola Normal de Lisboa em Benfica (1916-1930*). Lisboa: Livros Horizonte.

Fontes, P. (2000). Escutismo; Imprensa católica. *Dicionário de História Religiosa de Portugal*, Vol. II C/I (pp. 168-172; 423-429). Rio de Mouro: Círculo de Leitores

Graça, G. B. (2017) Resistências à instrução militar no escotismo português (1913-1926). *Violência política no século XX. Um balanço* (pp. 195-208). Lisboa: IHC/Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de https://coloquioviolenciapolitica.files.wordpress.com/2017/12/violencia_politica_sec_xx.pdf

Kuin, S. (1993). A Mocidade Portuguesa nos anos 30: Anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar da juventude. *Análise Social*, *122*, 555-588.

Recuperado de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223291360Q2mKP8gs4Te87DJ5.pdf

Leal, E. C. (1999). *Nação e nacionalismos. A Cruzada Nacional D. Nuno Álvares Pereira e as origens do Estado Novo (1918-1938*). Lisboa: Edições Cosmos.

Magalhães, M. L. (1915, Novembro 26) [*Ofício de Maria Luísa Magalhães, presidente do Grupo nº 14, ao Reitor do Liceu Gil Vicente*] (Documento não indexado). Arquivo da Escola Secundária de Gil Vicente, Lisboa.

Paixão, B. (1915) Escotismo. Comunicação à Sociedade em sessão de 14 de julho de 1915. *Revista de Educação Geral e Técnica (Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos*), *IV*(2), 106-111.

Palhares, J. A. (2008). Os sítios da educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, *27*, 109-130. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_jose.pdf

Pimentel, I. F. (2001). *História das organizações femininas do Estado Novo*. Lisboa: Temas & Debates.

Pintassilgo, J., & Nery, A. C. (2007). As práticas educativas do Escutismo numa perspectiva comparada. O debate no campo pedagógico, em Portugal e no Brasil, nos anos 10 e 20 do séc. XX. Comunicação apresentada no *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana - Contactos, cruces e luchas en la Historia de la Educación Latinoamericana*. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4035

Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

Pinto, A. C. (2015). *Os camisas zuis e Salazar. Rolão Preto e o fascismo em Portugal*. Lisboa: Edições 70.

Ramos do Ó, J. (2003) *O Governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno ideal (último quartel do século XIX – meados do século XX*); (pp. 584-593). Lisboa: Educa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ribeiro, E. (1982). *História dos escoteiros de Portugal*. Lisboa: Aliança Nacional das ACM de Portugal.

Rodrigues, L. N. (1996). *A legião portuguesa. A milícia do Estado Novo 1936-1944*. Lisboa: Editorial Estampa.

Santos, L. A. (2002). Protestantismo e escutismo. In C. M. Azevedo (Dir.), *História religiosa de Portugal. Religião e secularização* (Vol. 3, pp. 455-456). Lisboa: Círculo de Leitores.

Vasconcellos, A. F. de (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé. Recuperado de http://blogs.ua.pt/meirelescoelho/wp-content/uploads/2011/10/1915-FV-0.pdf

Vicente, Ana Cláudia (2004a) A introdução do escutismo em Portugal. *Lusitania Sacra*, 2ª Série (16); 203-45. Recuperado de https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4476/1/LS_S2_16_AnaCSDVicente.pdf

Vicente, Ana Cláudia (2004b). *A Introdução do Escutismo em Portugal, 1911-1942*. Tese de mestrado em História Social Contemporânea [orient. António Costa Pinto]. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Jogos de poderes juvenis numa associação de estudantes em Angola

Leda Filomena Pedro Gonçalves
Instituto de Educação, Universidade do Minho
risandra2014@yahoo.com.br

A nossa comunicação, enquadra-se no âmbito do doutoramento que estamos a realizar, e tem como estudo a análise e reflexão das dinâmicas micro-políticas num estudo de caso numa escola e na sua associação de estudantes Angolana. Em Angola, poucos estudos foram realizados em prol do associativismo juvenil. No entanto, é necessário conferir importância à participação estudantil e à educação para a democracia e conhecer a intervenção das associações de estudantes na representação e defesa dos interesses dos alunos e na gestão democrática das escolas. O objetivo principal da comunicação resume-se em: i) compreender o *plano das orientações para a ação* e a *ação* da Associação de Estudantes da escola Ómega; ii) analisar a participação dos estudantes, e iii) compreender as relações micro- políticas existentes na associação dos estudantes. A metodologia que privilegiamos para esta investigação é a análise documental, observação não participante, conversas informais e entrevistas exploratórias. Quanto aos resultados preliminares obtidos, os dados da investigação direcionam-se no sentido em que a associação de estudantes, apesar de se encontrar inscrita no organigrama da Escola, não detém um organigrama próprio e, por isso, assenta em relações entre os seus membros pautadas por uma certa informalidade, mas que ao mesmo tempo funciona como uma *anarquia organizada* onde os seus membros reconhecem os seus papéis e funções. No entanto, esta forma organizacional leva também à mobilização de diversos jogos de poder por parte dos estudantes, mas também de alguns professores, nomeadamente dos professores que pertencem aos órgãos de gestão da Escola. Nos dados da observação, entrevistas exploratórias e conversas informais, apontam para um poder de *influência* muito grande por parte destes professores, que aproveitam algumas *zonas de incerteza* (Crozier & Friedberg, 1977) da Associação de estudantes para liderarem o processo de tomada de decisões dos estudantes. Por um lado, os estudantes da Associação consideram, nos seus discursos, os professores como "conselheiros". No entanto, por outro lado, observamos que o papel destes professores vai muito mais além do que o mero conselho e representam atores centrais do processo decisório da própria Associação de Estudantes, secundarizando os poderes formais dos estudantes da Associação.

Palavras-chave: associativismo; escola; juventude

Introdução

Todo e qualquer estudo tem a sua razão de existir, razão pela qual nos propusemos em estudar de forma pormenorizada a AE, isto é compreender o modo de atuação dentro da Instituição, bem como analisar a relação existente entre os seus membros, os órgãos de gestão da Escola e os professores. Com o exposto, podemos perceber que a falta de transparência na resolução de problemas dentro da organização, vem a ser um fator determinante para uma possível "anarquia". Desta feita, verifica-se

que a ambiguidade vem a ser um fator determinante dentro da Associação em estudo, pelo facto de estarem envolvidos dentro da Associação de Estudantes, professores e a Direção da Escola de uma forma geral.
O nosso estudo, tem como objetivo principal: compreender o *plano das orientações para a ação* e a *ação* (Lima, 1992) da Associação de Estudantes da escola Ómega; analisar a participação dos estudantes, e compreender as relações micro- políticas existentes na associação dos estudantes.

1. Breve enquadramento sobre a sociologia das organizações

Do ponto de vista organizacional, toda a sociedade tem uma estrutura social e cada comunidade dentro de uma sociedade, pode ser caraterizada por esta dimensão de organização social, assim como pode cada grupo dentro de uma comunidade. Nesta linhagem de ideias, percebe-se que os homens dentro da sociedade são guiados por uma conduta que regula seus direitos e deveres sendo o Estado o principal agente regulador. É nesta vertente que Blau e Scott (1977, p. 17) afirmam que:

> Os standards sociais que prevalecem e a estrutura das relações sociais servem para organizar a conduta humana dentro da coletividade. Na medida em que as pessoas preenchem mais ou menos, com sucesso as expetativas de seu próximo, na medida em que o grau desse sucesso, por sua vez, influencia suas relações com os outros e suas condições também afetam suas inclinações para aderir a normas sociais e suas chances de atingir objetivos valiosos, seus padrões de comportamentos se tornam socialmente organizados.

Assim, as organizações sociais, aparecem "sempre que os seres humanos vivem juntos" (Blau & Scott, 1977, p. 17).

Desta feita, a diversidade é um fator preponderante nas organizações, pelo facto de fazer referência clara a identidade. Para tal, é de salientar que o estudo da sociologia desempenha um papel essencial a nível social.

Para tal, abordaremos a sociologia das organizações afirmando que, é necessário que dentro das organizações todos se empenhem para que haja desenvolvimento; se assim não acontecer, cai-se na ideia defendida por P. Bernoux (s.d., p. 19) em que "toda a 'preguiça' é de facto relativa às normas de comportamento do grupo. É preciso por isso explicar não a travagem individual, mas a norma de travagem estabelecida pelo grupo".

A compreensão da motivação como elemento fundamental para o bom desempenho e alcance dos objetivos na organização, é determinante para o evoluir da mesma. Deste modo e tendo em consideração as lideranças e gestão implementadas nas organizações, S. Tumbula (2012, p. 77), argumenta que "tudo se joga a partir do paradigma administrativo que colocamos no centro da organização. Se for o mundo - dos -sistemas a determinar o mundo- da- vida, obviamente teremos políticas de liderança mais burocratas, ditadas do exterior, do estilo de Estado Educador". Doutra forma, "se pelo contrário, o mundo-da-vida ocupar o centro, isto significa para a organização, mais autonomia e mais auto-governo, o que permite organizar a vida da instituição através de referenciais culturais próprios, de valores, de objetivos coerentes e adequados à realidade de todos os intervenientes" (Tumbula, 2012, p. 77) na ação.

2. Modelos de análise organizacional

2.1. Modelo Burocrático

Há muito tempo que pensar em fenómeno burocrático, é pensar em Weber, pelo facto ser o maior percursor nesta área que muito influenciou outros autores a interessarem-se no seu estudo, criticando e até mesmo prosseguindo com suas ideias. É nesta ótica que destacaremos em primeiro lugar Weber e posteriormente outros.

No que tange a caraterização da burocracia, Weber as identificou esclarecendo que no processo burocrático,

> - A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior;
> - As normas que regulam o exercício de um cargo podem ser regras técnicas ou normas. Em ambos os casos, se sua aplicação pretende ser plenamente racional, torna-se imprescindível a especialização;
> - No tipo racional é questão de princípio que os membros do quadro administrativo devam estar completamente separados da propriedade dos meios de produção e administração. Funcionários, empregados, trabalhadores vinculados ao quadro administrativos não fazem seus os meios materiais de produção e administração;
> - No tipo racional, há também completa ausência de apreciação do cargo pelo ocupante. Onde existem "direitos" ao cargo – como no caso dos juízes e, atualmente no de uma crescente proporção de funcionários e mesmo trabalhadores.
> - Atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registrados em documentos, mesmo nos casos em que a discussão oral é a regra ou mesmo prescrita.
> - A autoridade legal pode ser exercida dentro de uma ampla variedade de formas diferentes (Weber, 1971, p. 17).

Especificando claramente o tipo de autoridade legal, Weber vai mais além e faz referência ao mesmo como sendo "o tipo mais puro de exercício que emprega um quadro administrativo burocrático". Para este tipo de autoridade, "somente o chefe supremo da organização ocupa sua posição de autoridade em virtude da apropriação, eleito ou designação para a sucessão. Mas mesmo assim sua autoridade consiste num âmbito de competência legal". É nesta vertente que o autor faz referência alegando que o conjunto do quadro administrativo subordinado à autoridade suprema é formado, no tipo mais puro, de funcionários nomeados que atuam conforme os seguintes critérios:

> - São individualmente livres e sujeitos à autoridade apenas no que diz respeito a suas obrigações oficiais;
> - Estão organizados numa hierarquia de cargos claramente definida;
> - Cada cargo possui uma esfera de competência, no sentido legal, claramente determinada;
> - O cargo é preenchido mediante uma livre relação contratual. Assim, em princípio, há livre seleção;
> - Os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas;
> - São remunerados com salários fixos em dinheiro, na maioria das vezes com direitos a pensões. Somente em determinadas circunstâncias a autoridade empregadora, especialmente nas organizações privadas tem direito de rescindir o contrato. Mas o funcionário é sempre livre para demitir-se. A escala salarial é inicialmente graduada de acordo com o nível hierárquico; além deste critério, a responsabilidade do cargo e as exigências do *status* social do ocupante podem ser levadas em conta;

- O cargo é considerado como a única ou, pelo menos principal ocupação do funcionário;
- O cargo estabelece os fundamentos de uma categoria. Existe um sistema de "promoção" baseado na antiguidade, no merecimento ou em ambos. A promoção depende do julgamento dos superiores;
- O funcionário trabalha inteiramente desligado da propriedade dos meios de administração e não se apropria do cargo;
- Está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controle no desempenho do cargo (Weber, 1971, pp. 19-20).

Esta administração referenciada, apresenta suas atividades como se fossem superiores à pessoa humana, pelo facto de pôr em destaque em primeiro lugar as funções e como cada um deve desempenhar.

2.2. O Modelo Político

O modelo político, apresenta um enquadramento teórico bem diferente do modelo burocrático, como aponta Silva (2004, p. 232) ao referir acerca do modelo político, "embora reconhecendo a existência de uma estrutura, de autoridade, considera que esta é apenas uma das bases de poder dentro da organização, e não necessariamente a mais importante". Deste modo, ao contrário da abordagem democrática que tem como foco principal a cooperação, "o modelo político põe em realce o carácter endémico do conflito e considera como que o líder pode retirar o seu prestígio da defesa de interesses particulares e por se concentrar na totalidade do sistema" Silva (2004, p. 232). A estrutura organizacional apoiando-se na teoria política, salienta que a mesma, "não se apresenta como estável nem está concebida para satisfazer os critérios de eficácia organizacional, refletindo antes em cada momento, os interesses dominantes" Silva (2004, p. 232).

Já na perspetiva de Costa (1996), ao abordar em prol dos modelos políticos de organização, sustenta que os mesmos "afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores deste modelo organizacional apontam como caraterizadores da organização escolar" (p. 73). Deste modo, destaca

> A escola como um sistema político em miniatura, cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; Os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional; as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processo de negociação; Interesses, conflito, poder e negociação são palavras - chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional (Costa, 1996, p. 73).

Visto que o tema em destaque faz referência aos jogos de poderes é de tamanha importância a passagem a seguir abordada por Carvalho (2003, p. 31):

> Se, por lado, o conflito pode construir uma porta fechada ao entendimento entre indivíduos e grupos, por outro lado funciona como um 'monitor' do jogo de poder entre as partes, que medem forças reforçando a interação, desafiando-se na procura de

soluções alternativas e estimulando a resolução de problemas pela descoberta de novas informações e de factos relevantes para a negociação.

Nesta ótica foram efetuadas várias análises para melhor compreensão dos modelos políticos. Para tal, é importante perceber que dentro do modelo político, existe uma grande relação de forma sistemática entre os conceitos de interesse, conflito, mudança, poder, estratégia e táticas, que passaremos a decifrar um pouco mais a baixo.

2.3. Modelo da Ambiguidade

Na perspetiva de Torrinha (1998), a ambiguidade, é "a qualidade ou estado do que é ambíguo, ou seja, aquilo que pode ter mais do que um sentido ou significado".

No entender de Bush, (2003, p. 134) "os modelos ambíguos incluem todos os pontos de vista que enfatizam incertezas, imprevisibilidades e dúvidas nas organizações, no entanto, não constituem ainda um conjunto coerente de conceitos na análise organizacional". Os seus pressupostos básicos difundiram-se sobretudo a partir de algumas metáforas bem conhecidas: *garbage can; organized anarchies; loosely coupled systems.* A partir destas metáforas é possível identificar os elementos centrais desta perspetiva que agrega as abordagens que realçam a incerteza e imprevisibilidade nas organizações. A ênfase está na instabilidade e complexidade da vida institucional. Estas teorias, segundo Bush (2003), afirmam que "os objetivos organizativos são problemáticos e que as instituições experimentam dificuldades em ordenar as suas prioridades. A ambiguidade é uma característica que prevalece nas organizações complexas, tais como as escolas e as universidades".

Para o autor, os modelos ambíguos apresentam suas particularidades, assumem que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações: "Não há claridade sobre os objetivos das instituições e seus processos não são propriamente compreendidos. A participação em volta do ambiente político é um fluxo de membros que optam pelas decisões e oportunidades" (Bush, 2003, p. 134).

Assim, mais adiante o autor afirma que os modelos ambíguos apresentam as seguintes caraterísticas: em "primeiro lugar, carência na claridade relativa aos objetivos da organização. Muitas instituições são criadas, mas têm objetivos inconsistentes e pouco esclarecedores" (Bush, 2003, p. 134)*;* também, mais adiante destaca em segundo lugar que, os modelos ambíguos "assumem que as organizações apresentam uma tecnologia problemática, pelo que, os seus processos não são compreendidos adequadamente". E nesta base percebe-se que "as instituições não são claras na forma como as expetativas emergem das suas atividades, isto é, nem sempre é certo, por parte das organizações de serviços, qual a necessária tecnologia fornecida aos clientes onde a tecnologia de modo a que as suas necessidades sejam satisfeitas" (Bush, 2003, p. 134). Assim tal acontece com a organização escolar, quando a educação não é clara na forma como os estudantes adquirem os conhecimentos e habilidades pelo que o processo de ensino, concentrando-se dúvidas e incertezas. É nesta perspetiva que o autor vai mais além referenciando Bell (1980, p. 188) que em suas investigações afirma que a ambiguidade se difunde nas funções centrais da escola:

> Os professores não têm certeza acerca da maneira que eles querem que os estudantes aprendam, acerca de que coisa têm de aprender e como, porque sobre todas as coisas a aprendizagem toma lugar. O processo de ensino é compreendido inadequadamente e, portanto, os alunos não podem aprender de maneira efetiva com as tecnologias básicas disponíveis nas escolas, isto é, nem sempre é compreendido devido a que seus

propósitos são somente pouco reconhecidos (…) desde a tecnologia utilizada o processo de ensino aprendizagem é inseguro e se enfoca em ambiguidade (Bush, 2003, p. 136).

Em terceiro lugar, os teoristas ambíguos dizem que as organizações caraterizam-se pela "carência de fragmentação". Neste caso, normalmente as instituições estão divididas em grupo que têm coerência interna, assente em valores comuns e objetivos. Os nexos entre os grupos são mais ténues e imprevisíveis (Bush, 2003, p. 136).

3. Nota Metodológica

Durante a investigação, foram realizadas seis (6) entrevistas aos professores e três (3) aos alunos, com o objetivo de constatar o nível de conhecimento e de participação dos mesmos na Associação de Estudantes, porque durante a observação por nós constatada, verificou-se um certo desconhecimento do funcionamento da Associação de Estudantes (AE), tanto por parte dos membros que a compõem, dos alunos, bem como os professores; observamos também que a Direção da Associação está composta por alguns professores intitulados de "conselheiros", a mesma AE não possui um Estatuto na qual os alunos possam se orientar para o exercício das suas funções, a AE é composta por um presidente e seus membros, mas que as decisões e algumas propostas são efetuadas e aprovadas pelo professor intitulado "conselheiro" e posteriormente estas decisões são também aprovadas ou reprovadas pelos membros superiores da escola (Diretor e Subdiretores). Ainda segundo as conversas informais obtidas pelos alunos, o Professor "conselheiro" e o que também constatamos, é que durante o meado de um mandato fez-se novas eleições e as razões apresentadas, deveu-se ao facto de falta de transparência do anterior presidente da AE, a Direção da Escola achou melhor terminar com aquele mandato e convocar novas eleições, esta que foi encabeçada pelo Professor "conselheiro". Pelas conversas informais que tivemos com os estudantes, mostraram um enorme desconhecimento do seu verdadeiro papel dentro da AE, razão pela qual tanto a intervenção dos professores como dos Órgãos de Gestão da Escola é tida como normal. Mas também mostram um descontentamento por alguma intervenção dos mesmos órgãos de gestão da escola, quando se referiam a questão dos valores monetários. Esta investigação, permitiu-nos obter uma visão geral acerca do funcionamento e atuação da Associação de Estudantes da Escola em questão.

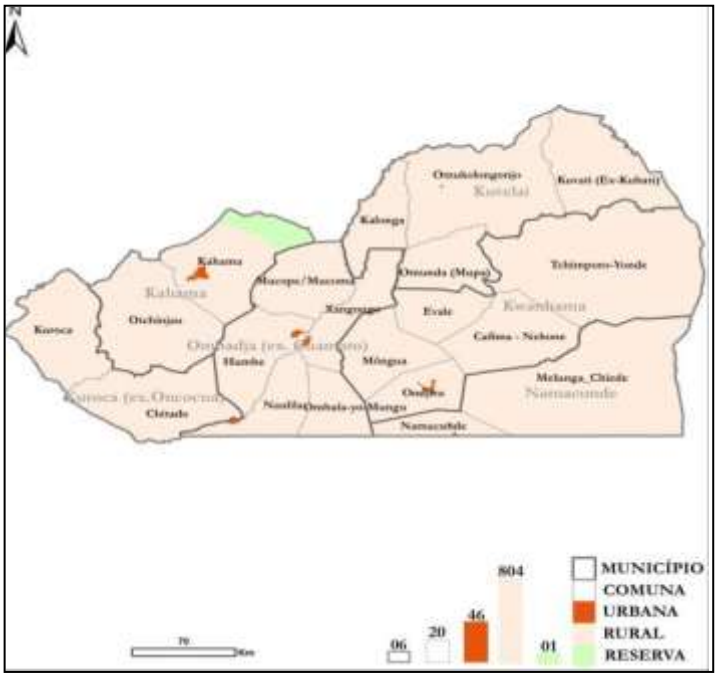
4. Uma Associação de Estudantes à luz dos Modelos Organizacionais

A Escola Ómega é pública, criada em 1994 e localiza-se na Província do Cunene, Município do Okwanhama, comuna de Ondjiva, O Cunene é uma província situada a sul de Angola, faz fronteira com a província da Huíla, ao norte, com a República da Namíbia, ao sul, com a província do Cuando-Cubango, ao leste, e com a província do Namibe, ao oeste, como visualizamos no mapa de angola que reproduzimos abaixo:

Figura 1 - Mapa de Angola

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Angola [INEA] (2014)

Figura 2 - Cartograma- Municípios, Comunas e localidades do Cunene, 2014



Fonte: INEA (2014)

O Cunene, é uma província caraterizada por uma população que tem como principal atividade a pastorícia e a agricultura de subsistência, é disso que depende a sua economia. Tendo por base o resultado do Inquérito de Cobertura do Censo 2014 efetuado no País neste caso concretamente na província do Cunene, chegou-se a conclusão de que:

> "Os resultados definitivos do Censo 2014, mostram que em 16 de maio de 2014, a população residente do Cunene era de 990 087 habitantes, dos quais 462 056 do sexo masculino (47% da população total residente) e 528 031 do sexo feminino (53% da população total residente)".

Desta feita, verificou-se que, o índice de masculinidade (rácio homens/mulheres) é cerca de 88, o que significa que existem 88 homens para cada 100 mulheres. Os municípios de Ombadja e do Cuvelai, apresentam o índice de masculinidade mais baixo, onde existem 86 homens por cada 100 mulheres, e no extremo oposto encontra-se o município de Namacunde com cerca de 94 homens por cada 100 mulheres. O município mais habitado é o Cuanhama, com 374 529 de residentes. Enquanto que o menos habitado é o do Curoca com 41 087 pessoas. No que tange a proporção da população com 0-14 anos é de 48% e a de idosos (65 ou mais anos) é de 4%. A idade média da população é de 21 anos. Constatou-se que entre a população com 18-24 anos, 4% completou o II ciclo do ensino secundário e cerca de 1% entre a população com 24 ou mais anos, concluiu o ensino superior. Relativamente ao mercado de trabalho, concluiu-se que apenas concentra 30% da população com 15 ou mais anos, sendo que as atividades do sector primário (Agricultura e Pesca) concentram 64%, as do sector secundário (Indústria, Construção e Energia) concentram 4% e as do sector terciário (Serviços) 18%. Entretanto 15% não declarou a sua atividade económica.

De acordo o estudo realizado, observou-se que o número médio de pessoas por agregado familiar é de 5,3. A maioria dos agregados familiares são chefiados por homens (50,1%), enquanto que as mulheres chefiam 49,5% dos agregados familiares e que o número de unidades habitacionais é de 187 352. Cerca de 93% das habitações estão ocupadas pelos proprietários e 4,2% são arrendadas. É nesta perspetiva que o acesso à água apropriada para beber abrange, apenas 23% dos agregados familiares, enquanto o acesso ao sanitário apropriado abrange 12% dos mesmos. A grande maioria dos agregados familiares (84%), despeja os resíduos sólidos, ou lixo, ao ar livre.

No que tange ao processo de ensino, verifica-se que a nível provincial de acordo com os resultados obtidos também do Inquérito de cobertura do Censo 2014, 36% da população com 5-18 anos de idade, encontrava-se fora do sistema de ensino. E que a proporção da população com 24 ou mais anos com formação superior representava menos de 1%. Os homens detêm a liderança com 0,8%, contra os 0,4% das mulheres. O município do Cuanhama apresenta a maior proporção da população com ensino superior concluído com 1%. Os restantes municípios proporções inferiores a 0,5%.

Relativamente ao tema em questão e tendo em consideração as investigações efetuadas e o discurso obtido pelos entrevistados durante a nossa investigação, concluiu-se que as opiniões recolhidas partem do pressuposto de que, a atual situação da Associação de Estudantes na escola Ómega se caracteriza pela emergência da presença de novos factores que o diferenciam, profundamente do modelo de associativismo estudantil, pelo facto de se observar bastante ambiguidade dentro da Associação. É neste âmbito que observaremos algumas respostas dos alunos relativamente a seguinte questão: desde que foi criada a Associação de Estudantes, o que mais destaca na sua ação desde a sua criação? Eis as respostas fornecidas por intermédio de entrevistas exploratórias "Quer dizer, os alunos, nesse caso, passam as informações, as suas preocupações à Associação

de Estudantes e a mesma faz chegar ao órgão orientador da Escola. Nesse caso, o quê? A Direção", outro ainda afirma "Eh, é o intercâmbio entre os colegas, eh, normalmente, tem sido muito positivo e os planos de atividades que nós levamos à Direção da Escola, nós estamos sempre a ter bons êxitos".

O processo de decisão nesta AE centra-se, sobretudo, nos professores que agem como conselheiros pondo em maior realce a presença de professores como conselheiros em que toda e qualquer decisão a tomar pelos membros da Associação, devem ser aprovadas por estes pondo em segundo lugar o papel do presidente, bem como de toda equipa, tornando-os dependentes. É nesta base que voltamos aos dizeres de Lima (1998), quando afirma que as práticas associativas nas escolas, nem sempre são executadas com rigor pelos "múltiplos e profundos constrangimentos e controlos efectivos" (p. 16). Seria indispensável que se desse uma autonomia a associação de estudantes para a execução das suas atividades.

Pelo que se tem observado e pelo que foi recolhido por intermédio de entrevistas, percebe-se logo que há uma influência por parte daqueles que detêm o poder, é neste âmbito que voltamos as ideias de Lima (1998) onde sustenta que

> Os programas concebidos e as regras estabelecidas, os requisitos formais e processuais, e até alguma formação disponibilizada, não deixam de se constituir como elementos de socialização e de controlo, mesmo que indirecto, ora fornecendo meios de afirmação para uma actuação mais interveniente e participativa, ora banalizando esta intervenção através de determinadas concepções de associativismo e institucionalizando certas práticas associativas (pp-16-17).

Uma outra caraterística que marca os dirigentes da Associação da Escola em questão e que foi bastante referenciada pelos entrevistados junta-se a aquilo que Lima (1998) veio a referir em suas abordagens ao estudar o associativismo estudantil na escola secundária em Portugal

> os alunos dirigentes associativos, encontram-se fortemente dependentes da "abertura" e da 'boa vontade' dos órgãos e responsáveis escolares; enquanto "dirigentes" e representantes legítimos dos alunos, vêem a dimensão política da sua actuação subordinada à vertente pedagógica (e até disciplinar) e sempre que esta é invocada logo lhe pode ser conferida conotação *política*, facilmente tornada possível com regras *pedagógicas* consideradas incontornáveis (Lima, 1998, p. 17).

Concluindo, é de salientar que quando há total dependência das hierarquias escolares, os planos de ação da associação de estudantes não são concretizados pelo facto de se ver reduzida a capacidade de iniciativa e de mobilização diminuídas e quase vigiados. É preciso também ter-se presente que o associativismo escolar dever ser dinâmico e trazer cada vez mais inovações para que os envolvidos se interessem mais por ele.

Conclusão

Os modelos organizacionais foram de tamanha importância no estudo desta temática, porque nos fizeram perceber os aspetos que caraterizam a centralidade, justiça e injustiças para benefícios pessoais e não só dentro da organização. A escolha do tema, deveu-se pela pouca clareza em termos de direção da AE, porque sendo ela uma AE como

o nome nos revela, a presença de professores e dos órgãos de gestão da escola na tomada de decisões não seria necessária. Por não haver estatutos, nem regulamentos "tudo pode acontecer" porque nada contraria.

Bibliografia

Bernoux, P. (n.d.). *A sociologia das organizações*. Porto: Editora RÉS.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed). London: SAGE Publications.

Blau, P. M. & Scott, W. R. (1977). *Organizações formais: Uma abordagem comparativa*. São Paulo: Atlas.

Carvalho, J. C. (2006). *Negociação*. Lisboa: Sílabo Lda.

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.

Instituto Nacional de Estatísticas de Angola. (2014). *Inquérito de Cobertura* (Censo). Cunene.

Lança, R. (2012). *Como formar equipas de elevado desempenho*. Lisboa: Editora Escolar.

Lima, L. C. (1992). A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.

Lima, L. C. (1998). Introdução. Entre presenças intermitentes e estruturas ausentes. In L. C. Lima (Dir.), *Por favor, elejam a B. O associativsmo estudantil na escola secundária* (pp. 11-26). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária: Continuidades e routuras na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto(Angola)*. Braga: Universidade do Minho. CIEd.

Stoer, S. (1992). Sociologia da educação e formação de professores. In A. J. Esteves & S. R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 53–63). Porto: Edições Afrontamento.

Torrinha, F. (1998). *Dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Editora Notícias.

Tumbula, S. (2012). *Culturas organizacionais e liderança nas escolas. A gestão por valores*. Luanda: Editora Texto.

Weber, M. (1971). Os fundamentos da organização burocrática: Uma construção do tipo ideal. In E. Campos (Org.), *Sociologia da Burocracia* (2ª edição, pp. 7–28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

A atuação das casas familiares rurais no baixo sul da bahia, brasil: juventude rural em foco

Adelcio Menezes de Sousa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
adelciosousa2006@hotmail.com
Mila Fiusa Wanderley Rocha
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
milafw@gmail.com
Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
rose.mubarack@ufrb.edu.br

Apresenta-se um estudo referente a atuação das Casas Familiares Rurais no Baixo Sul da Bahia, Brasil, provedoras de processos formativos voltados para a população rural desse território geográfico e de identidade. Trata-se de três instituições educacionais: Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN), Casa Familiar Agroflorestal de Nilo Peçanha (CFAF) e Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFRI), que promovem o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio através da Pedagogia da Alternância na modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Cada Casa Familiar tem seu foco formativo: Técnico em Agropecuária (CFR-PTN), em Florestas (CFAF) e em Agronegócio (CFRI), todos estes integrados ao Ensino Médio. Atualmente, possuem 307 alunos em formação nessas Instituições, oriundos de 09 municípios do Baixo Sul da Bahia. Tais instituições estão inseridas no território geográfico e de identidade do Baixo Sul da Bahia, região com riquezas naturais e o potencial humano contrapondo-se à pobreza da população, no litoral e no interior, exibindo o claro paradoxo Riqueza versus Pobreza ao alcançar mais de 50% da população e a região possui um IDH de 0,63 (IBGE, 2010). A pesquisa está embasada teoricamente com os estudos: Oliveira (2013), Estevam (2003), Andrade e Andrade (2012), entre outros. Sendo assim, o objetivo geral foi estabelecido na pretensão de estudar o processo formativo das instituições educacionais mencionadas. Dentro da necessidade de se obter informações para a pesquisa, realizou-se uma coleta através de pesquisa documental e publicações disponíveis relativas às instituições e seus processos formativos. A pesquisa consubstanciou um levantamento descritivo destas iniciativas educacionais voltadas para a juventude rural do Baixo Sul que subsidie diagnósticos para implantação de políticas públicas para a categoria teórica aqui evidenciada. Pretende-se ao final deste trabalho, descrever o processo formativo desenvolvido pelas Casas Familiares, cujo objeto social se ancora na formação de jovens empreendedores rurais apropriados de conhecimentos a serem aplicados ao campo, a partir da promoção da educação profissional com estímulo ao Protagonismo Juvenil e Comunitário, ao Associativismo e ao Cooperativismo e Produção Sustentável, promovendo a inclusão socioprodutiva e a efetiva realização na atividade rural.

Palavras-chave: jovens; rurais; protagonismo.

Introdução

Propor e efetivar uma Educação capaz de atender as necessidades e perspectivas da população rural, sobretudo, os anseios dos jovens camponês, constitui-se um dos maiores desafios a ser enfrentado atualmente. Os estudos recentes apontam para um cenário desolador, dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgados em 2014, informa que 4.084 escolas do campo encerram suas atividades, na última década, esses números chegam a 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Poucas experiências têm andado na contramão deste panorama.

O Brasil é um país de dimensões continentais e essencialmente agrário. No entanto, possui um histórico de concentração de terras excludente que inviabilizou o desenvolvimento das populações rurais, negando principalmente o direito básico à educação. Esse modelo político-econômico demasiadamente nocivo provocou graves sequelas materializadas em pobreza e invisibilidade para a população camponesa, cujos reflexos são sentidos até os dias atuais.

A educação para a população campesina nasce a partir das contestações pelos movimentos sociais, na perspectiva de garantia do direito à educação, a terra, ao trabalho, a igualdade social, também no campo. A dignidade humana precisa ser efetiva para a população rural. Assume-se aqui, o caráter de construção de alternativas, um contraponto a uma sociedade sob a égide do capitalismo predatório.

O recente destaque que a Educação do Campo e as demais iniciativas para a população campesina veem tendo nas últimas décadas é resultado do enfrentamento da cultura dominante na sociedade brasileira que insiste em afirmar que o campo é lugar de atraso e decadência. Foi preciso uma intensa resistência e aguerrimento para garantir políticas públicas direcionadas à educação e para além disso, que contemplasse a valorização da história, o saber local, o jeito de viver e produzir, que reforçasse a identidade do campo.

Os dados oficiais disponíveis atualmente relativos aos indicadores educacionais evidenciam a disparidade entre o campo e a cidade. A clara desvantagem do campo em relação às escolas urbanas expõe a efetividade das políticas públicas direcionadas ao primeiro, estas políticas tiveram atuação pífia e não deram conta de promover a tão sonhada equidade educacional.

Discutir a realidade da juventude rural hoje, implica um olhar mais atento às suas lutas, sonhos e angústias o seu lugar junto à família. Significa pensar nos problemas e nas perspectivas possíveis. Esses jovens se veem na fronteira entre manter-se no campo ou migrar para os centros urbanos à procura de melhores condições de vida. No entanto, se ficar no campo significa encarar uma dura realidade de privações e de falta de perspectivas, migrar para as cidades traz outras sérias consequências como enfrentar o crescente desemprego, a pobreza e a violência.

Com o intuito de mitigar esse cenário desolador que a juventude rural está exposta, iniciativas têm sido executadas no Território do Baixo Sul da Bahia, entre elas destaca-se as Casa Familiares Rurais, Instituições de Ensino que ofertam uma educação diferenciada e contextualizada com as necessidades deste público-alvo. O processo formativo desenvolvido dura três anos, tem como Pedagogia base, a relizada em Alternância, nesse modelo o estudante passa uma semana em período integral, com aulas na sala, adquirindo os pressupostos teoricos e no campo, praticando os conhecimentos - esse período é conhecido como tempo-escola; e duas na propriedade de sua família, aplicando os novos conhecimentos sob a orientação e acompanhamento de um monitor, que realiza

periodicamente visitas técnicas às propriedades, a esse ciclo é conhecido como tempo-comunidade.

Dessa forma, como objetivo geral, pretende-se estudar o processo formativo das instituições educacionais mencionadas. Entre os especifos tem-se, descrever o território geografico e de identidade que as instituições estão inseridas, assim como, fazer um levantamento de dados referente as Casas Familiares do Baixo Sul da Bahia. Metodologicamente foi realizada uma pesquisa documental e publicações disponíveis relativas às instituições e seus processos formativos, aliado ao levantamento descritivo destas referidas iniciativas educacionais voltadas para a juventude rural do Baixo Sul que subsidie diagnósticos para implantação de políticas públicas para a categoria teórica aqui evidenciada.

No referido território, encontra-se instaladas três Casas Familiares Rurais, sendo elas, a Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN), a Casa Familiar Agroflorestal (CFAF) e Casa Familiar Rural de Igrapiuna (CFR-I), todas credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) e conveniadas com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no âmbito do Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR), ofertando Curso Técnico integrado ao Ensino Médio.

Este texto propõe uma discussão referente atuação das Casas Familiares Rurais no Território do Baixo Sul da Bahia no contexto das políticas sociais governamentais voltada para a educação e suas configurações. Dessa foram, divide-se em três seções. Inicialmente é apresentado brevemente as caracteristicas do território geografico e de identidade do Baixo Sul da Bahia, o estado da arte da pedagogia da Alternancia, base do processo formativo das Casas Familiares Rurais da região e suas caracteristicas individuais. Por fim, serão apresentadas as considerações finais discorrendo sobre os pontos observados na realidade estudada.

1. O território do Baixo Sul da Bahia

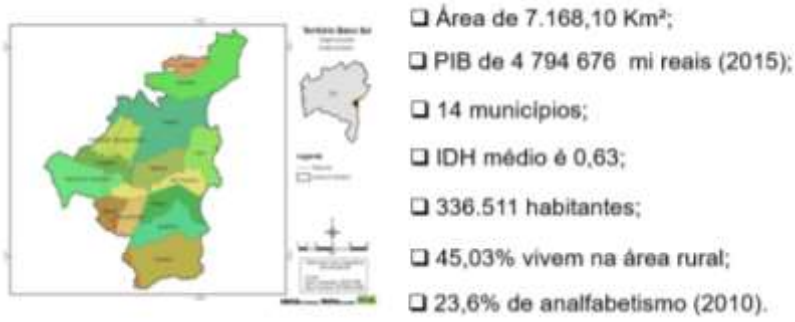
O Território Baixo Sul da Bahia abrange uma área de 7.168,10 Km² e é composto por 14 municípios: Aratuípe, Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Gandu, Nilo Peçanha, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães, Piraí do Norte e Presidente Tancredo Neves. A população total do território é de 359.121 habitantes, dos quais 168.061 vivem na área rural, o que corresponde a 46,79% do total. Possui 22.048 agricultores familiares, 1.412 famílias assentadas, 39 comunidades quilombolas e 1 terras indígenas. Seu IDH médio é 0,63 (Sead, 2018).

Localizado a cerca de 300 km da capital do Estado da Bahia, o Baixo Sul é uma das regiões mais antigas do Brasil. Conserva ainda um dos últimos remanescentes da Mata Atlântica, rico em biodiversidade, além de cerca de 120.000 hectares de canais de estuários e manguezais, berçário da vida marinha. Por isso, se constitui hoje em uma das áreas de maior relevância para a preservação ambiental do planeta.

O Baixo Sul é uma região com riquezas naturais (água abundante, remanescente de florestas, clima agradável e solos férteis, se convenientemente manejados) e o potencial humano (representado pela população jovem e em idade produtiva). Contrapondo-se à exuberância natural, à rica história, ao valioso patrimônio cultural e à larga potencialidade econômica, existe a pobreza da população, no litoral e no interior, exibindo o claro paradoxo Riqueza x Pobreza. A pobreza alcança mais de 50% da população e a região possui um IDH de 0,63 (Ibge, 2010).

Dentre seus graves problemas, destacam-se: atividade rural de subsistência, sem acesso às novas tecnologias; degradação do meio ambiente; ausência de perspectivas profissionais, em especial, para os jovens do meio rural; a exploração do trabalho infantil; crescimento do êxodo rural e a inexistência de condições materiais adequadas para os pequenos agricultores familiares.

Imagem 1 – Mapa e dados do Território



Fonte: IBGE, (2018) com adaptações.

1.1. A pedagogia da alternância

A pedagogia da alternância surgiu na França em, 1935 como Casa Familiar Rural no povoado de Lot et Garonne. A iniciativa partiu de um grupo de pais agricultores que buscavam solucionar dois grandes problemas. De um lado, as questões relacionadas ao ensino regular que, por ser direcionado para as atividades urbanas, levava os adolescentes campesinos a abandonar a terra. E de outro lado, a necessidade de fazer chegar ao campo à evolução tecnológica de que precisavam. Criaram então à primeira "Casa Familiar Rural", lá chamada de Maison Familiale Rurale, onde os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos, tal prática foi chamada de "Pedagogia da Alternância" (Gimonet, 2007).

A pedagogia da alternância é uma metodologia de organização do ensino escolar que agrega diferentes experiências formativas difundidas ao longo de tempos e ambientes distintos, seu intuito é uma formação profissional (Teixeira et al., 2008). Trata-se de uma proposta pedagógica, ainda pouco difundida no Brasil. Ela foi criada em decorrência da observação de alguns agricultores franceses, perante a rejeição e desmotivação de seus filhos, em face da pedagogia desenvolvida nas escolas urbanas que frequentavam (Queiroz et al., 2006) .

Tendo como metodologia base os processos educativos alternados, que ocorrem nos viveres e saberes difundidos entre tempo-escola e tempo-comunidade. Sendo assim as escolas conhecem e adotam a alternância como potencialização do processo educativo. Uma vez que, é uma pedagogia que não nega a autonomia do sujeito, e que tem como objetivo o desenvolvimento do jovem do campo de forma integral tanto nos aspectos profissional quanto intelectual. O desenvolvimento dessa pedagogia visa atender especificamente os adolescentes do meio rural. Assim ressalta-se no adolescente o senso de responsabilidade, a criatividade individual, a valorização do trabalho em equipe além de incentivar responsabilidade, cooperação e solidariedade (Queiroz et al., 2006).

A solidificação da Pedagogia da Alternância e sua utilização, sobretudo por escolas do e no campo tem provocado profundos debates nos últimos tempos. Esse modelo de

pedagogia propõe uma formação que parte de um processo de construção do conhecimento entre os dversos atores da comunidade escolar, o jovem/aluno, a família e o monitor. O monitor geralmente é um profissional das Ciências Agrárias que acompanha o processo educacional do jovem durante os três anos de formação, realizando visitas na unidade-família, estabelecendo uma relação de confiança, disciplina e respeito, cabe a ele nortear o jovem, influencia-lo e inserir a unidade-família no processo de formação do jovem. Aqui os componentes curriculares são elaborados de acordo com a realidade do educando, facilitando o aprimoramento da qualidade da produção agrícola (Oliveira, 2013).

Tem-se como marco da vinda da Pedagogia da Alternância para o Brasil, a década de 60, trazida da Itália sob influência das Escolas Famílias Agrícola (EFAS). O primeiro estado brasileiro a implantar a experiência foi o Espirito Santo - ES, sobre a intermediação da Igreja Católica assim como na França (Oliveira, 2013). Nesse contexto, ocorreu a fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1968, que é uma entidade civil mantenedora das EFAs, que se caracteriza como uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração Cristã (Andrade; Andrade, 2012).

O movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil está dividido em dois momentos distintos: de um lado, o movimento das (EFAs) Escolas Famílias Agrícolas, influenciado pelas experiências italianas, de outro lado o movimento que reúne as (CFR) Casas Familiares Rurais (Estevam, 2003). Embora as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desenvolvam suas metodologias a partir da Pedagogia da Alternância, há uma diferença quanto a organização do tempo/escola e tempo/família dos jovens em relação as Casas Familiares Rurais (CFRs). Na primeira os alunos ficam quinze dias na escola e quinze dias na propriedade, com a família. Já na segunda o educando permanece uma semana na escola e duas semanas com a família.

O processo de implantação das Casas Familiares Rurais (CFRS) no Brasil se deu por outro viés histórico. No final da década de 1970, uma equipe governamental do Ministério da Educação ficou conhecendo a experiência numa viagem realizada á França. Após conhecerem o funcionamento das Casas Familiares Rurais iniciaram as discussões para a implantação de uma Casa Familiar Rural no Brasil (Oliveira, 2013).

A primeira região a receber uma Casa Familiar Rural, foi o Nordeste no estado de Alagoas, mais precisamente, o município de Arapiraca, na década de 1980. Mas por conta de uma serie de problemas políticos daquele município, a Casa Familiar Rural foi fechada. Contudo, outras regiões brasileiras também se interessaram pela proposta de ensino por alternância.

No Território do Baixo Sul da Bahia, a origem das Casas Familiares Rurais está relacionado com a concentração das atividades da Fundação Odebrecht nessa região. A Instituição envolveu inúmeros atores coordenados pelo Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade – PDCIS, que a partir do ano de 2003 por meio de um modelo de Governança Participativa, ou seja, envolvendo a comunidade, o Poder Público (Governos Federal, Estadual e Municipal), iniciativa privada e sociedade civil, iniciou a implantação das referidas unidades de ensinos. (Fundação Odebrecht, 2018).

2. As Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia

2.1 A Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves

A CFR-PTN é uma Instituição de Educação Profissional, formada por uma Associação de Pais/produtores rurais qualificada como Organização Civil de Interesse Público (OSCIP), regida instrumentos juridicos, a exemplo do Estatuto Social e Regimento Escolar. Está situada na Fazenda Novo Horizonte, BR 101, Km 315, no município de Presidente Tancredo Neves - Bahia.

Fundada em agosto de 2002, a execução de seus projetos iniciou-se em junho de 2003, a partir do convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) a partir da articulação com o PDCIS. Desde então, a CFR-PTN, vem tendo os apoios da Fundação Odebrecht, Governo Estadual através da Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura (SEAGRI) e Secretaria de Educação (SEC), Mitsubishi Corporation, Fundação Banco do Brasil (FBB), Conselho Municipal dos Direito da Criança e Adolescente de Presidente Tancredo Neves (CMDCA), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

A CFR-PTN é uma escola para formação de jovens entre 14 e 19 anos, conta com que onze turma formadas, num total de 328 jovens beneficiados, por meio de um sistema de aprendizado de alternância, em cursos de duração de três anos e ensino de nível médio profissionalizante. Em maio de 2009, o Conselho Estadual de Educação - CEE reconheceu formalmente o Curso de Educação Profissional Técnica em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, tornando a primeira Casa Familiar Rural a certificar com Ensino Médio integrado ao Técnico no Estado da Bahia.

Segundo descrição dos documentos institucionais, a missão da CFR-PTN consiste em promover a Educação Profissional de qualidade a jovens, estimulando a permanência no campo e na Agricultura Familiar. Em sinergia permanente com a Cooperativa dos Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves (COOPATAN), tem como objetivo a formação de jovens comprometidos com o desenvolvimento de suas comunidades e da região, visando a erradicação do êxodo rural e reduzindo a exposição às maiores mazelas que atinge os jovens rurais.

Na formação os jovens/estudantes são instruídos com conhecimentos técnicos e específicos das diferentes culturas e criações e a respeito do associativismo/cooperativismo e administração rural, tornando-os a elaborar e implantar projetos de negócios agropecuários em suas propriedades, garantindo assim, geração de renda para a unidade família, consolidando o processo educativo associado à qualificação profissional para trabalho.

O processo educativo desenvolvido pela CFR-PTN, para além de ser uma Tecnologia Social certificada pela FBB está inserido no Programa de Escola Associadas a Unesco (PEA), tendo suas ações direcionadas ao combate a baixa escolaridade na região em que atua, uma vez que alia a metodologia de implantação de projetos socioprodutivos pelos jovens inseridos no processo de formação, busca-se a erradicação da pobreza, que ainda persiste nos municípios do Baixo Sul da Bahia, uma vez que, tal metodologia proporciona a geração de trabalho e renda.

Tabela 1 – Dados Institucionais

	Informações relevantes
Fundação	02/08/2002
Alunos em formação em 2018	112
Alunos formados	328
Municípios atendidos	06
Comunidades rurais atendidas	71
Docentes	10
Duração do curso	03 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Imagens 2 e 3 – A CFR-PTN

Fonte: Acervo da Instituição, 2018

Fonte: Acervo da Instituição, 2018

2.2 A Casa Familiar Agroflorestal

A Cfaf é uma associação de natureza educacional privada sem fins lucrativos, fundada em 2005, reconhecida como OSCIP pelo Ministério da Justiça, credenciada no Conselho Estadual de Educação da Bahia, que oferece um curso de educação profissional de nível técnico em Florestas integrado ao ensino médio regular de forma contextualizada.

A base metodológica é a Pedagogia da Alternância, que consiste na articulação dos saberes entre a teoria e a prática, no espaço e tempo de formação, de forma contextualizada à realidade do campo, onde os estudantes passam uma semana em imersão na Cfaf e duas semanas nas áreas produtivas de suas famílias por um período de três anos, aplicando os conhecimentos.

A instituição une o conhecimento tradicional e o técnico, adaptando o ensino à realidade e aos recursos naturais disponíveis. Inserida em um ambiente onde há predominância de comunidades quilombolas, a Cfaf incorpora à grade curricular essa origem cultural, abordada por meio de ações que aproximam os jovens da história de seus ancestrais, resgatando sua identidade e as tradições locais (Fundação Odebrecht, 2018).

Tabela 2 – Dados Institucionais

	Informações relevantes
Fundação	21/06/2005
Alunos em formação em 2018	106
Alunos formados	302
Municípios atendidos	09
Comunidades rurais atendidas	37
Docentes	10
Duração do curso	03 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Imagens 4 e 5 – A CFAF

Fonte: Acervo da Instituição, 2018

Fonte: Acervo da Instituição, 2018

2.2 A Casa Familiar Rural de Igrapiuna

Informações do sitio da Fundação Odebrecht fornece a descrição similar para as três instituições, assim, da mesma forma que as demais, a Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFR-I) oferece o curso de Educação Profissional Técnica em Agronegócio integrado ao Ensino Médio a jovens da zona rural. A formação dura três anos e tem como base a Pedagogia da Alternância, uma semana em período integral, com aulas na sala (teórica) e no campo (prática), e duas na propriedade de sua família, aplicando os novos conhecimentos sob a orientação e acompanhamento de um monitor, que realiza periodicamente visitas técnicas às propriedades.

Sua estrutura é composta por salas de aula, de administração e de professores, além de refeitório, laboratório de informática, biblioteca e quadra poliesportiva. Conta ainda com uma unidade da Indústria do Conhecimento - iniciativa do Serviço Social da Indústria (Sesi) que viabiliza a instalação de centros multimídia em municípios de baixa renda (Fundação Odebrecht, 2018).

Tabela 3 – Dados Institucionais

	Informações relevantes
Fundação	26/07/2007
Alunos em formação em 2018	100
Alunos formados	189
Municípios atendidos	09
Comunidades rurais atendidas	52
Docentes	11
Duração do curso	03 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Imagens 4 e 5 – A CFR-I

Fonte: Acervo da Instituição, 2018

Fonte: Acervo da Instituição, 2018

3. Resultados e discussões

Segundo dados do Projeto Politico Pedagógico das instituições e informações de Sousa e Garcia (2017, pag. 11 a 14), descreve a metodologia base utilizadas no bojo do processo formativo das Casas Familiares do Baixo Sul da Bahia. São eles:

a) Plano de Estudo: é a maneira de organizar a comunicação com a família e a Casa Familiar/Unidadade escolar. Esse Caderno retrata as atividades desenvolvidas na escola e na propriedade;

b) Ficha Pedagógica: Caderno com todos os temas estudados num ciclo, assim, os educandos levam para discutir com a sua família e fazem reflexão sobre o tema da Alternância programado no Plano de Estudos;

c) Visita à unidade-família: a visita é algo comum na realidade social do campo de atuação da Casa Familiar/Unidadade escolar. Os monitores visitam à família quando o educando está em sua casa, e a espontaneidade desse momento é fruto de uma troca de ideias sobre questões sócio pedagógicas e técnico-agrícolas ligadas diretamente ao meio familiar e escolar. Nesse sentido, a visita é um dos instrumentos sociopedagógicos de promoção ao fortalecimento de vínculos escola-família.

d) Pesquisa Participativa Coletiva (PPC) e Seminários Rurais: têm a finalidade de levar o educando a conhecer sua comunidade através da Pesquisa Participativa, onde é feito um diagnóstico da comunidade, através de levantamento dos serviços básicos de saúde e educação, saneamento básico e estrutura da comunidade, uso de agrotóxico, utilização de Equipamento Individual (EPI) e preservação ambiental e logo depois, socializado através de um seminário, geralmente aos domingos para e com a participação da população local;

e) Ações Multiplicadoras: A Instituição tem se consolidado como um centro de formação para jovens que levam os conhecimentos adquiridos para suas comunidades, promovendo assim, o desenvolvimento de suas unidade-famílias e agricultores familiares do entorno. Infere-se que a transferência de tecnologia agrícola é um compromisso da Instituição com o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

f) Projeto Educativo-Produtivo (PEP): Consiste na implantação de um módulo de 01 a 02 hectares (ha) de uma cultura, a exemplo da mandioca, banana, abacaxi e aipim, com apoio da unidade-família, que assume a mão de obra e da Instituição que apoia com a doação de insumos agrícolas e preparo de áreas. Os PEP's permitem aos educandos colocar em prática o conhecimento adquirido na Casa Familiar/Unidadade escolar, além de possibilitar a geração de renda com a colheita para a família.

g) Visita e Viagem de Estudo: São realizadas em centro de pesquisas e de produção agropecuária com característica diferente da vivencia pelos educandos ancoradas no tema da Alternância.

4. Considerações Finais

As CFRs do Baixo Sul da Bahia, Brasil propõem uma educação contextualizada cuja práxis pedagógica baseia-se no trabalho como princípio educativo, fomentando a geração de trabalho e renda e o compromisso com o meio ambiente.

Busca-se a transformação social e econômica, evitando o grande fluxo do êxodo rural. Sugerindo uma educação no campo e para o campo através de ações associativista e o cooperativismo.

Em observações baseadas em documentos institucionais demonstram que processo formativo desenvolvido contrapõe-se fortemente à prática educativa conduzida historicamente de forma fragmentada e com a relação teoria-prática dicotomizada ou sobrepostas, verifica-se seguramente uma conexão sólida entre o saber sistematizado e o saber não-sistematizado de forma interdisciplinar.

Nesse aspecto, as Casas Familiares Rurais do Baixo Sul da Bahia são centros de formação que propõe inovações consistentes estruturada sob o tripé Educar, Produzir e Disseminar como uma estratégia alinhada ao alcance do desenvolvimento rural. Educar através de todas as metodologias inseridas no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, trazendo uma formação contextualizada; Produzir alicerçado nos projetos educativos-produtivos, visando a geração de trabalho e renda e por fim, Disseminar, relacionando-se com as ações desenvolvidas nas comunidades que os jovens estão inseridos, com o objetivo de transferência de tecnologias agrícolas e consequentemente, desenvolvimento também destas.

Referências Bibliográficas

Andrade, G. S., & Andrade, E. S. (2012). *Historiando a pedagogia da alternância e a escola família agrícola do sertão da Bahia*. Caderno temático V: Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo Revista eletrônica de Cultura e Educação: Entrelaçando. N. 6. Volume 2. Agência de Notícias do Baixo Sul. Recuperado de http://www.baixosul.org.br/modulos/infoInstitucionais/index.php

Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves. (2017). Recuperado de http://www.coopatan.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=77.

Estatuto Social, 7ª VERSÃO (2014).

Estevam, D, O. (2003). *Casa Familiar Rural. A formação com base na Pedagogia da Alternância.* Florianópolis: Insular.

Frigotto, G. (1983). Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In *Conferência Brasileira de Educação, 2., 1982,* Belo Horizonte. Anais.

Fundação Odebrecht (2017). Recuperado de http://www.fundacaoodebrecht.org.br/PDCIS/Iniciativas/.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAs*. Petrópolis, RJ; Vozes.

Ibge - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. (2017) Recuperado de http://www.ibge.gov.br/cidades/topwindow.htm?

Oliveira, A. P. (2013). *Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância: Uma metodologia viável para a educação no campo.* II Encontro de Pesquisas e Praticas em Educação do Campo da Paraíba. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.

Queiroz, J. B. P., Silva, V. C., & Pacheco, Z. (2006). *Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo*. Ed. Universa.

Projeto Politico Pedagogico (2017).

Teixeira, E. S., Bernartt, M. L. & Alves, T. G. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa.* Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811390002.

Sead - Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. (2018). Recuperado de http://sit.mda.gov.br/download.php.

Sousa, A. M., & Garcia, R .P. M. (2017). *Pedagogia da alternância como base do processo formativo da casa familiar rural de presidente tancredo neves, bahia: potencialidades e limitações.* Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil.

O protagonismo infantojuvenil e suas competências empreendedoras como iniciativas educativas e profissionais numa organização social e ética

Marisa Batista
Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades-Lisboa
CEIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
marisa.investigadora@yahoo.com

Essa comunicação é parte integrante da tese de doutoramento em construção *O Cidadão do Mundo e a Organização Ética Escolar* que investiga as inter-relações sociais e multiculturais da Escola e a cultura produzida neste ambiente como fatores fundamentais à qualidade de ensino, inclusão social e ao bem-estar coletivo. A investigação desenvolve-se com a metodologia explicativa, dedutiva e fenomenológica e acontece com a análise in loco de um Agrupamento de Escolas da Região Centro de Portugal com a educação comparada de uma escola de São Paulo no Brasil. Os resultados são recolhidos com aplicação de inquéritos de satisfação e bem-estar aos docentes, de cariz quantitativo, análise documental e de narrativas, entrevistas semiestruturadas e observação direta. Conjetura-se de que os alunos possam agir como sujeitos de suas aprendizagens, representadas no Projeto Educativo da instituição, envolvendo diretores, professores e a comunidade. *Ousadia e proatividade* é o que faz a diferença na gestão de uma organização e o diretor de escola deve potencializar espaços à criatividade e à imaginação ao protagonismo infantojuvenil, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades sustentáveis e empreendedoras nos alunos que rompam com velhos paradigmas do currículo cartesiano inovando a velha instituição escolar. O termo empreendedorismo começou a ser utilizado por académicos das áreas económicas, mas é preciso despertar na escola à ação empreendedora como participação efetiva dos adolescentes e jovens pertencentes à *Sociedade Bit*, virtual e global. Aspetos sociais fortalecem a essência humana com o empreendedorismo, dentre elas a confiança pessoal, autonomia, inventividade e a paixão naquilo que se faz. Muitos profissionais da educação, ao desenvolverem o projeto empreendedor, empenham-se em encontrar crianças e jovens que se identificam com a vontade de criar, porém essas competências podem ser apreendidas e ensinadas. Todos são capazes de contribuir disseminando a autonomia e a tolerância, abolindo o preconceito e a discriminação. Sendo a escola o lugar de partilhar ideias, perspetivas, igualdade de oportunidades e conhecimentos, o *Aprender a Fazer* do empreendedorismo infantojuvenil é uma possibilidade à construção plena da cidadania cosmopolita, multicultural e solidária. A democracia, o protagonismo infantojuvenil e a participação na escola dividem responsabilidades e trazem à tona práticas educativas fundantes nos padrões éticos de mediação e de consciência coletiva.

Palavras-chave: Protagonismo infantojuvenil; empreendedorismo; organização escolar

Introdução

Ao traçarmos uma trajetória bibliográfica investigativa do *Protagonismo Infantojuvenil* descobre-se uma diversidade de informações e de conceitos que permeiam organizações sociais e não-governamentais, associações e sociedades dum período situado entre a década de 80 do século XX até aos dias atuais.

Nessa relação entre jovens e instituições o empoderamento (*empowerment*) é atribuído aos jovens como forma positiva de participarem e envolverem-se em várias atividades escolares e socioeducativas (Liberato, 2005). Desta forma, abandona-se a passividade de um processo educativo que muitas vezes é marcado por um descontentamento e distanciamento destes protagonistas das aprendizagens que lhas são propostas. Segundo Regina Magalhães de Souza (2009) em sua investigação de análise discursiva intitulada "Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz", esses jovens por vezes são vistos como um *aglomerado de indivíduos* que: "estabelecem relações de negociação com os outros indivíduos enquanto realizam atividades que beneficiam a si próprios e à coletividade" (p. 10).

No entanto, Souza (2009) indica que essas relações tidas como protagonismo implicam uma ação coletiva de 'fazer coisas' e não traduz o discurso próprio e autónomo destes jovens. A autora esclarece que essa atitude não ajuda os jovens na constituição política e legítima de suas personalidades, tornando-se um dispositivo medíocre de formação na identidade desta juventude.

A Resolução nº 64/134/2010 da ONU que marcou o início do ano de 2010 como o Ano Internacional da Juventude: *Diálogo e Compreensão Mútua* afirma ser mais do que urgente "difundir entre os jovens os ideais da paz, do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, de solidariedade e dedicação aos objetivos de progresso e desenvolvimento". Portanto, remete-nos a compreender que após oito anos desta resolução devemos despertar nessas individualidades consciências críticas e políticas fortalecendo-os como verdadeiros soldados contra: as guerras civis, a exclusão social, a discriminação, o desemprego, a pobreza e a fome.

Porém, sabe-se que a escola como organização social viva almeja atingir objetivos em um espaço de atuação, de vivências e de interações fundamentais ao desenvolvimento proactivo de suas crianças e de seus adolescentes. Entende-se o dinamismo deste século onde estamos submersos a uma série de atividades simultâneas e interligadas com o mundo, sugere-se portanto, a construção de cidadãos cosmopolitas que rompam com padrões isolados, preconceituosos, estandardizados e locais. É fulcral inserir-se no cenário global com tolerância, entusiasmo, criatividade e comprometimento. A escola tem essa função e nos dias de hoje evidencia-se promover de acordo com os 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável do planeta, estabelecidos por 193 países signatários da ONU, à contemplação da Agenda 2030 em desenvolver e incentivar jovens e crianças à política de paz na contribuição de um mundo justo, igualitário e pacífico.

Para tanto, é necessário também o empenho proactivo e empreendedor do diretor de escola à frente da gestão político-pedagógica da instituição que rompa com os velhos paradigmas oferecendo rumo à instituição com a garantia de espaços abertos, participativos, dinâmicos e democráticos. Esse gestor educacional deve assegurar o protagonismo a esses jovens e crianças para que esses seres iluminados possam atuar de forma responsável nas sociedades com contributos que visam buscar a equidade e a justiça social entre todos (Lück, 2017).

Contudo, em maio de 2016 a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou um relatório alarmante "Crescendo de forma desigual: diferenças de género e

socioeconómicas na saúde e no bem-estar dos jovens", que retrata hábitos e consumos na adolescência e que "a experiência com a escola pode ser crucial no desenvolvimento da autoestima e de comportamentos saudáveis". Essencialmente, essa conclusão faz parte de um inquérito realizado pela organização que é aplicado de 4 em 4 anos com alta representação na Europa e na América do Norte. Divulga-se o relacionamento dos jovens com: a escola, os colegas e a família. Segundo o site educare.pt, em reportagem de divulgação desta pesquisa realizada em 16.05.2016 participaram 200 mil alunos de 42 países. A organização *Educare* divulga dados preocupantes deste relatório da OMS sobre os estudantes portugueses:

> Quando comparados com jovens de outros países, os adolescentes portugueses estão mais insatisfeitos com a vida e gostam menos da escola. Em Portugal, os alunos estão menos satisfeitos com a vida que os colegas de outros países. 83% dos rapazes e 74% das raparigas de 15 anos dizem-se bastante satisfeitos, quando a média dos participantes neste inquérito é de 87% e 79%, respetivamente. O gosto dos alunos de 15 anos pela escola parece estar a piorar. Em 1997-1998, os alunos portugueses eram os segundos, numa lista de 28 países, a dizer que gostavam da escola. Na avaliação de 2001-2002 descíamos para a 8.ª posição. Em 2005-2006 pior, ficávamos na 22.ª posição, quatro anos depois subíamos um lugar, para 21º. Nesta última avaliação, realizada em 2013-2014, os níveis de satisfação com a escola são os piores de sempre colocando o país na 33.ª posição. As respostas foram recolhidas entre 6 mil alunos de 11, 13 e 15 anos a frequentarem, o 6.º, 8.º e 10º anos (Lobo, 2º para.,2016).

Portanto, o sentimento de pertença, participação e de bem-estar precisam ser levados em consideração pelo sistema educacional português buscando melhores resultados com o sucesso escolar dos alunos, equilíbrio mental e satisfações pessoais de seus atores. Todos sabemos que sentir-se bem além de denotar princípios relacionados com a saúde também dão sinais do nosso desejo em buscar assunção de patamares mais elevados na vida. Se esses jovens não estão satisfeitos é preciso dar-lhes vozes para que antes de tudo possam deixar as suas más perceções sobre a escola, e essa, ouvi-los como reconhecimento de suas importâncias à emancipação educativa. Paulo Freire aconselha:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1987, p. 57).

A tese de doutoramento em construção, que tem a temática *O Cidadão do Mundo e a Organização Ética Escolar* propõe investigar as inter-relações sociais que acontecem entre pares e todos stakeholders na instituição escolar. O objetivo central é identificar se as relações sociais estabelecidas contribuem para um ambiente humano e solidário necessário ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos e da própria organização. É preciso demonstrar como as culturas juvenis e multiculturais são compreendidas e canalizadas pelo currículo oculto, formal e intercultural da escola. Elas são impregnadas de símbolos e significados e são contextualizadas na investigação e confrontadas pela pesquisa bibliográfica, observação direta, entrevistas (Yin, 2001), análise das narrativas (Goodson, 2007) e aplicação de inquéritos de satisfação e bem-estar aos docentes (Coutinho, 2014). O objeto de estudo é o confronto com a educação

comparada com um Agrupamento de escolas situado na Zona Centro de Portugal e outro localizado no Brasil na Zona Norte em São Paulo.

1. Criatividade, inovação na escola e a linguagem da sociedade bit

Ao falarmos de criatividade recorremos à sua ontogénese do ser social perentoriamente explicando que existem múltiplas dimensões do seu conceito. No entanto, a intenção da investigadora nesta comunicação é aliar a promoção da criatividade no ambiente educacional como possibilidade às práticas educativas que promovam o protagonismo infantojuvenil reflexo do empreendedorismo. Vygotsky (2008) afirma ser possível através das relações sociais a constituição de uma consciência, portanto, essa consciência pode ser configurada na via da estética através da linguagem. Contudo, a estética que trabalha a arte a favor da emancipação do ser humano explora a sensibilidade como alternativa para que a "educação possa ser pensada a partir da beleza" (Alves, 1981, p. 09):

> Seria compreensível e mesmo defensável um apelo para que os valores estéticos fossem incluídos em nossos currículos. Ninguém negaria que a beleza tenha sido deles banida de forma espantosamente radical. Por boas razões, é claro. Afinal de contas a sensibilidade artística parece não oferecer contribuição alguma, seja ao desenvolvimento, seja à segurança do país… Bem diz o ditado popular que "beleza não põe mesa". Claro que coisas úteis são mais importantes que coisas belas. Mas mesmo o mais endurecido materialista estaria disposto a concordar em que a arte, às vezes, tem certas utilidades. Por bem ou por mal o fato é que vivemos numa civilização que cultivou e cultiva a apreciação de valores estéticos, não sendo possível ignorar que a arte é bom assunto para conversações à mesa, boa ideia para presentes, quando não se constituem diversão terapêutica: a alienação estética produz sonos mais repousantes…

A essência no ato de criar consiste em significar e compreender algo novo segundo Ostrower (1978). E nessa dimensão Ostrower (1978) e Bronfenbrenner (2011) coincidem ao salientarem o contexto cultural em que o homem interage. Para Ostrower (1978) a realidade social e os valores em que se fundamentam a vida disseminam à criatividade enquanto potencialidade humana que desenvolve-se dentro de uma determinada cultura.

> Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 1978, p. 09).

Entende-se que as formas de perceção a tudo que rodeia o homem não acontece gratuitamente ele é a referência. A partir do homem vincula-se todo fenómeno criativo envolto de sentimentos ligados por um nexo de sentidos, mas nasce de uma ordenação interior em que é complexamente significado dentro deste próprio homem interprete de todos esses fenómenos que lhos circundam (Ostrower, 1978, p. 09). Destarte, *educar é conhecer e saber*. Aos pesquisadores o ato educativo aciona a dimensão simbólica (Lacan, 1967) que nos remete ainda à clássica afirmação de 'eficácia simbólica' defendida por Levi Claude Strauss. Mas, só é possível compreender o mundo através de um sentido que lhe é atribuído, ou seja, das significações que temos e dão-se através dele:

> Por intermédio dos símbolos o homem transcende a simples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si próprio como objetos de compreensão. Pela palavra, o universo adquire um sentido, e o homem pode vir a conhecê-lo, emprestando-lhe significações. Portanto, na raiz de todo o conhecimento subjazem a palavra e os demais processos simbólicos empregados pelo homem (Duarte Júnior, 1998, p. 13).

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) defende que a importância da linguagem é tão soberanamente grande que o homem só poderá interagir, partilhar, trocar saberes, experiências e informações utilizando-se do artifício desta ferramenta social:

> Uma palavra não se refere a um objeto simples, mas a um grupo ou a uma classe de objetos e, por conseguinte, cada palavra é já de si uma generalização. A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade duma forma totalmente diferente da sensação e da perceção. Esta diferença qualitativa se encontra implicada na proposição segundo a qual há um salto qualitativo não só entre a total ausência de consciência [na matéria inanimada] e a sensação, mas também entre a sensação e o pensamento (Vygotsky, 2008, p. 11).

A língua global, a linguagem cibernética, com suas abreviações que se espalham pelo mundo através da Internet repletos de códigos emocionais (emoticons) e a dependência do Homem diante das tecnologias traz a complexidade de assimilação dos valores, de tolerância e de interculturalidade revelando à Sociedade da Informação. Essa Sociedade é quantitativa e origina a *Sociedade Bit*, transformando a informação em conhecimento e impulsionando o Homem a compreendê-la. Muda-se padrões de comportamentos para um efetivo aprendiz ao longo da vida que segundo Almeida (2004, p. 231)" é a antecâmara da Sociedade do Conhecimento, por via não do desencanto nas tecnologias, mas através do seu uso equilibrado e sustentado".

Segundo o autor, as novas representações simbólicas, com os seus novos códigos, orientados por dígitos binários, 0 e 1, que fazem parte do dia-a-dia (Almeida, 2004, p. 11)," como o Binário da Informação e da Tecnologia, o Binómio da Informação e da Tecnologia, a Bilateral da Informação e da Tecnologia, a Bagagem da Informação e da Tecnologia, a Bateria da Informação e da Tecnologia."

O homem consegue aceder ao conhecimento no processo de sentir e simbolizar retransmitindo-lho no processo interativo com a linguagem e a expressão. *A arte é a ponte* que liga os dois contextos ao expressar sentimentos que o simbolismo não consegue exprimir e significando todas as coisas da vida e do mundo. No entanto, não é com a produção artística que a investigadora se preocupa, mas com o espaço artístico democraticamente oferecido como via de expressar o conhecimento e o saber contruído. Duarte Júnior, (1998) esclarece:

> O conhecimento do mundo advém, desta forma, de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam. Contudo não há linguagem que explicite e aclare totalmente os sentimentos humanos. Não se pode, nunca, descrever com palavras como é a dor de dente ou como é a ternura que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos, outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos e, então, a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética (Duarte Júnior, 1998, p. 14).

Perrenoud (2000), lembra-nos que a escola deve favorecer a pedagogia diferenciada e os métodos ativos, portanto incentivar os alunos e professores a usarem a criatividade, principalmente através do vetor arte, é resolver velhos e antigos problemas educacionais com novas metodologias. Esse movimento de responder de forma restaurativa, o obsoleto problema da participação e da motivação nos espaços educacionais, denomina-se *inovação e mudança.* Batista (2017) refere-se à utopia necessária na escola, que pode tornar-se viável quando todos unem-se contra a desigualdade social:

> É na escola que se formam indivíduos e posteriormente as coletividades. É nela que estão contidos todos os tipos de gentes, é o local em que a juventude transborda as suas energias, e em paralelo todo o tipo de sortes as esperam. Sonhar com a escola que faz a diferença, é construir uma utopia, que poderá ser realidade, com todos unidos em ações solidárias e concretas. Fracassar nesse espaço, é fazer aumentar as estatísticas da criminalidade, da ociosidade e da vadiagem. Lutar com todas as forças contra a 'cábula devoradora da civilização' é opor-se à concretização de pessoas como '*Maximiliem*', citado na obra de Daniel Pennac [2007], *Mágoas da Escola*. O caso típico, das minorias, incompreendidas, mal assistidas e desamparadas, mas que constantemente se fazem presentes nas organizações europeias, e em especial em Portugal, e que lamentavelmente contribuem para o fracasso institucional (Batista, 2017, p. 31).

Incentivar, favorecer e concretizar projetos pessoais e coletivos nas escolas é também aconselhado pela UNESCO que afirma que é o caminho real de fazer nascer talentos e potencialidades criativas: "Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal" (Delors et al., 1998, p. 16).

É preciso romper com o arcaico paradigma educacional de *transmissão bancária* (Freire, 1998) e renunciar à gestão de uma *escola morta* sem movimento, padronizada, sem cores e débil. Na Globalização Pós-moderna e com a *Sociedade Bit* o conhecimento é mutante e a inovação escolar caminha com o compasso do mundo. Entende-se que quaisquer instituição se não inovar em sua atuação geral está fadada ao aniquilamento contextualiza Drucker (2001, p. 34):

> A sociedade, a comunidade e a família são instituições conservadoras. Elas procuram manter a estabilidade e impedir as mudanças, ou pelo menos torná-las mais lentas. Mas a organização moderna é uma força desestabilizadora. Ela precisa estar organizada para *inovar e a inovação*, como o grande economista austro-americano Joseph Schumpeter disse, é a 'destruição criativa'.

2. Alunos empreendedores, a mobilidade e o multiculturalismo em ação

Compreende-se que os alunos que têm oportunidades de serem *empreendedores* são àqueles e àquelas que constroem com criatividade suas próprias aprendizagens. Quando são chamados a resolver problemas de alta complexidade demonstram competências arrojadas e por vezes, outras soluções e outros procedimentos nunca dantes imaginados pelos seus professores (Pereira & Santos, 1995). Nesses casos, muitas dessas soluções inéditas, são adotadas, elogiadas e reconhecidas. Por vezes, alunos e professores em projetos especiais demonstram através da expressão artística talentos e potencialidades. Mas todos sabemos que são poucas as instituições que permitem que os

seus alunos desenvolvam inventividade e criatividade em seus espaços. Muito promissor seria se as aulas fossem participativas e dinamizadas com essas iniciativas do que serem cansativas e exaustivas denunciadas pelos alunos como sendo: *jurássicas e expositivas*.

É evidente que existe uma cobrança externa à escola em relação aos alunos que são formados para que sejam capazes de resolver problemas, decodificar informações, interpretar manuais, raciocinar logicamente e analisar a conjuntura mundial. Morin (2001, p. 13) corrobora com este entendimento ao afirmar quais as qualidades do ensino neste século, reconhecido como o "conhecimento valorizado hoje na sociedade global, informacional e planetária". Porém, dentre as várias competências que são necessárias aos alunos do século XXI, está a criatividade, o dinamismo, a proatividade, o espírito colaborativo, a responsabilidade, a criticidade e a autonomia (Perrenoud, 1999), e essas podem ser adquiridas em uma escola que possua virtuosismo. Batista (2017, p.161), contextualiza a problemática da escola que não conquista seus alunos e aconselha:

> O aluno precisa sair da inércia de acompanhar o pensamento do professor e ser capaz de criticamente criar as suas próprias hipóteses. Ele precisa de colocar as 'mãos na massa', aprender a fazer e, ainda, a fazer junto, em grupo. A Escola é um lugar único, em que todos os ambientes e pessoas interagem o tempo inteiro, e com essa dinâmica, uns aprendem com os outros.

A escola, na maioria dos casos está arraigada de atitudes homogéneas. A velha estratégia de uniformização ignora e esquece as identidades que cada aluno possui e o seu tempo de aprendizagem. Os alunos carregam uma bagagem cultural em sua ontogênese humana. Sabe-se que a mobilidade demográfica pelo mundo é um fator na atualidade. Nos países europeus a migração ronda índices nunca registados segundo os dados da União Europeia:

> Em 2015, imigraram para um dos Estados-Membros da UE-28 um total de 4,7 milhões de pessoas, enquanto pelo menos, 2,8 milhões de emigrantes são dados como tendo deixado um Estado-Membro da UE. Estes valores não representam os fluxos migratórios de/para o conjunto da UE, dado que incluem igualmente os fluxos entre diferentes Estados-Membros (EUROSAT, 2015).

As pessoas buscam outras oportunidades e possuem esperanças quando realizam o processo de mobilização em encontrarem empregos melhores e de garantirem melhores condições de vida escolhas ligadas à melhoria da dignidade humana. Em Portugal, percebe-se um grande fluxo migratório dos brasileiros, ucranianos, asiáticos, africanos e árabes. Inserir na cultura das escolas o multiculturalismo interativo é fazer emergir o reconhecimento identitário (Taylor, 1997) e o movimento intercultural (Candau, 2001) garantidores da igualdade, da justiça, da inclusão social, do processo de paz, da democratização e da participação popular.

O processo de acesso e permanência destas crianças e jovens perpassam pelo reconhecimento identitário de suas nacionalidades, religiões, condições económicas e culturais ocasionando a interculturalidade em um exercício pleno de tolerância, respeito e de diversidade, combatendo a discriminação e a exclusão social, fatores esses que privilegiam o insucesso e o abandono escolar. Batista (2017, p. 161) contextualiza:

> Ressalta-se, contudo, que o respeito pelo multiculturalismo e a pluralidade cultural são necessários. Cada aluno, como humano individual, tem as suas características, as suas histórias, os seus contextos, os seus dinamismos, as suas crenças e os seus tempos de aprendizagem. […] Se é responsabilidade de todos no ambiente escolar, desenvolver

competências, para que as crianças e os jovens participem ativamente no mundo e no mercado de trabalho, devem-se então criar na Escola, obrigatoriamente, ações para a prática empreendedora [Drucker, 2001], incentivando a mudança de mentalidades [Morin, 2001; Gadotti, 1998] e propiciando a ação-reflexão-ação [Freire, 1998] na prática quotidiana dos professores.

Conclusões

O Protagonismo Infantojuvenil como prática educativa incentiva o empreendedorismo, despertando a criatividade e a inovação no contexto escolar. Dar espaço à atuação aos seus principais atores que são os alunos, poder-se-á garantir o empoderamento às crianças e jovens para atuarem junto à Sociedade Civil, capacitando-as com responsabilidade, inventividade e autonomia. Infelizmente, poucos são os professores e diretores de escola que usam a liberdade de cátedra, a arte e a criatividade para despertarem no currículo oculto e formal a inovação, o arrojo e o dinamismo garantindo uma pedagogia diferenciada com métodos atinados.

Com a realidade mundial da Sociedade Bit e de mobilidade planetária faz-se mais do que necessário trazer o multiculturalismo interativo para o interior das escolas. Esse movimento à Interculturalidade reconhece os diferentes, amplia bagagens culturais e altera formas de compreensão e de tolerância com o outro e com o mundo. Se as crianças e os jovens pudessem de facto ter espaços para demonstrarem suas liberdades de expressão e de pensamento nas ações escolares, principalmente com linguagens artísticas e cibernéticas, dentro de limites estabelecidos teriam certamente um magnetismo natural pelo ambiente escolar.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI aconselha ser um dos quatro pilares da educação *Aprender a Fazer. Sabe-se,* que na ética fundante do trabalho escolar o compromisso e o envolvimento de todos nos projetos educativos, com abertura democrática e participação garantem o fortalecimento coletivo de todos os profissionais, professores, alunos e famílias. É a partir daí que a Sociedade Civil divide responsabilidades com o diretor de escola para revelar talentos e potencialidades essenciais à formação humana.

Referências Bibliográficas

Alves, R. (1981). A utilidade e o prazer: Um conflito educacional. In J. F. Duarte Júnior, *Fundamentos estéticos da educação* (pp. 9-11). São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Delors, J., Al-Mufti, I, Amagi, I, Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., …, & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora / Unesco Brasil / MEC-Ministério da Educação e do Desporto.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Batista, M. (2017). *A gestão no espaço: Como atingir uma Pedagogia de Excelência?* Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas

Candau, V. M. (2001). Multiculturalismo e direitos humanos. In Brasil, *Construindo a Cidadania: desafios para o século XXI* (pp 43-48). Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática* (2 ed.). Coimbra: Almedina.

Almeida, R. R. de (2004). *Sociedade bit. Da sociedade da informação à sociedade do conhecimento* (2 ed.). Lisboa: Quid Juris, Sociedade Editora.

Drucker, P. F. (2001). *O melhor de Peter Drucker*. Barueri, SP: Nobel Editora.

Duarte Júnior, J. F. (1998). *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, S.P.: Papirus Editora.

EUROSTAT(2015) Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migrationandmigrantpopulationstatistics/pt#Principais_r.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (7 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1998). Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In MEC. *Salto para o futuro. Construindo a escola cidadã: Projeto político-pedagógico* (pp. 15-22). Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf, acedido em 04/01/2018

Lacan, J. (1967). *O ato psicanalítico. Seminário 1967-68. Livro XV. Notas de Curso*. Recuperado de https://pt.scribd.com/document/353682850/LACAN-Jacques-O-seminario-livro-15-O-ato-psicanalitico-1967-68-pdf

Liberato, A. C. T. (2005). *Empreendedorismo na escola pública: Despertando competências, promovendo a esperança!* [digital]. Brasília, DF: SEBRAE.

Lück, H. (2017). *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

Morin, E. (2001). *A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.

Lobo, A. (2016). *OMS lembra que a escola dita a saúde dos jovens*. Recuperado de https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=111703.

Ostrower, F. (1978). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Pennac, D. (2007). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora.

Pereira, H. J., & Santos, S. A. (1995). *Criando seu próprio negócio: Como desenvolver o potencial empreendedor*. São Paulo: USP-Sebrae.

Perrenoud, P. (1999). *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Souza, R. M. (2009). O conceito de protagonismo juvenil. In B. Espindula (Org.). *Protagonismo da juventude brasileira: Teoria e memória* (pp. 10-24). São Paulo: Instituto ArteCidadania/Centro de Estudos e Memória da Juventude.

Taylor, C. (1997). *Multiculturalismo.* Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. Recuperado de http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2 ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

Educação infantil e equipamentos culturais no município de Maceió

Ana Maria dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
profadecrianca@gmail.com
Cristina Carvalho
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
cristinacarvalho@puc-rio.br

O trabalho ora apresentado é parte de nossa Tese de Doutoramento em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil, e tem como objetivo pesquisar a relação entre educação infantil e equipamentos culturais no município de Maceió, Estado de Alagoas, Região Nordeste do Brasil. Pensar a formação cultural de crianças pequenas nos convoca a compreendê-la como educação dos e para os sentidos, educação que humaniza e que tem como princípio compreender a criança situada na história e na cultura e, portanto, como ser capaz de se apropriar das dinâmicas relacionais em que está imersa. Tomamos como referência os estudos de Kramer (1998, 1998, 2006), kuhlmann Jr. (2000, 2010), Arce (2006, 2013), Corsino (2009), Carvalho (2016), Ostetto (2005), Leite e Ostetto (2012) e Verçosa (2002), contaremos também com as contribuições de Corsaro (2002, 2005, 2011), Sarmento (2002, 2007, 2009, 2011) e Cohn (2009). Estendemos equipamentos culturais e pontos de cultura como artefatos da cultura humana que contribuem para a promoção da formação estética, ética e humano-cultural de crianças, jovens e adultos, possibilitando o conhecimento das múltiplas dimensões das quais o tornar-se humano vai se constituindo. O estudo nos convida a pensar a criança pequena não apenas em sua condição de cidadã e sujeito de direitos sociais, mas também em suas relações com o mundo natural e social e tudo que nele existe, logo, é neste contexto que a instituição de educação assume a função de proporcionar experiências com as mais diferentes representações e significados presentes no acervo cultural da humanidade. Por meio de pesquisa bibliográfica, constatamos que os estudos que versam sobre a infância e a cultura no município de Maceió ainda não têm recebido a devida atenção no âmbito das pesquisas, desse modo, nossa investigação se apresenta como uma necessidade de construir um conhecimento mais consistente sobre esse campo de estudo tão amplo e complexo e de buscar compreender os possíveis atravessamentos entre as políticas e as práticas pedagógicas na educação infantil, na formação cultural e na sua materialidade e efetivação junto às crianças pequenas no referido contexto social, político e cultural.

Palavras-chave: educação infantil; equipamentos culturais; município de Maceió.

Introdução

O trabalho ora apresentado é fruto de algumas reflexões iniciais presentes em nossa pesquisa de doutoramento em educação que se encontra em curso e cujo intuito é

analisar a relação entre educação infantil e equipamentos culturais no município de Maceió, Estado de Alagoas, Brasil.

O interesse em estudar a referida temática se justifica pelo fato de se tratar de um objeto ainda inexplorado nos estudos sobre a infância no contexto em que pretendo investigar. Parte-se inicialmente de uma revisão de literatura e os temas abordados voltam-se para a relação entre infância, cultura, equipamentos culturais, educação infantil e formação cultural, lançando um olhar para essa relação no interior de creches e pré-escolas no município de Maceió. Trata-se, portanto, de um trabalho de pesquisa bibliográfica e, ao mesmo tempo, de uma pesquisa de campo, cujo ponto de partida advém de algumas reflexões e indagações sobre a formação cultural de crianças pequenas a partir da mediação da instituição de educação infantil em sua relação com os equipamentos culturais.

Estudar a formação cultural da criança pequena em Maceió/AL consiste em uma resposta ética e política às crianças, jovens e adultos que constroem suas histórias e a história daquele lugar de forma silenciosa e invisível e cujas experiências estéticas, plásticas, poéticas são fundadas nas sutilezas das relações que mantém com os outros e com o mundo. Estruturadas que são sob uma ordem que é da natureza do afeto, da emoção, do desejo, da imaginação, do fascínio pelas narrativas, nutridas e sustentadas com e pela experiência.

Assim, esse estudo reconhece a criança como ser social e de direitos e concebe a infância como uma construção sócio-histórica e cultural. Entende que considerar a criança como sujeito inventivo, que indaga o mundo e os fenômenos que nele se apresentam, implica em uma reorientação acerca do olhar que se lança sobre ela, tanto no plano das pesquisas quanto no interior da formação de professores e das práticas que se efetivam no cotidiano das creches, pré-escolas e escolas.

Assume-se aqui a premissa de que entender a criança na contemporaneidade requer abandonar perspectivas hegemônicas tradicionais que têm tratado a infância sob uma ótica universal e naturalizante que desconsidera o contexto em que a criança e a infância se constroem e são construídas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12) apresentam uma definição de criança como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos".

Em consonância com essa definição de criança expressa nas Diretrizes (2010), entende-se que as práticas cotidianas das instituições que cuidam e educam crianças pequenas precisam vislumbrar a construção de um repertório cultural amplo e diversificado, integrado aos saberes provenientes das experiências infantis, construídas junto a seus grupos de origem, articulando-os, como dispõe o referido documento (BRASIL, 2010, p.12), "aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade".

Esse ponto de vista assinala a necessidade do exercício proposto por Freire (1992, p.44) de reconhecer que "a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo".

Como já mencionado, o estudo em torno da relação entre educação infantil e equipamentos culturais ainda não tem sido uma temática explorada no âmbito das pesquisas que versam sobre a infância e a formação cultural da criança na capital alagoana

e, desse modo, torna-se um desafio, tendo em vista a ausência de referências que possam subsidiar o estudo.

1. Infância, cultura e educação infantil: uma relação dialógica

Pensar a formação cultural de crianças pequenas sob a mediação da instituição de educação infantil nos convoca a entendê-la como educação *dos* e *para* os sentidos, educação que humaniza e que tem como princípio situar o sujeito criança na história e também como produtora de história. Convida-nos a pensar a criança pequena não apenas em sua condição de cidadã, sujeito de direitos sociais, mas também enquanto ser afetivo, ético e estético, isto é, enquanto ser que se institui como tal nas relações em que se insere.

Assim, torna-se imprescindível analisar a relação entre formação cultural e equipamentos culturais, considerando estes últimos como artefatos da cultura humana, voltados à formação e fruição de crianças, jovens e adultos, por meio do encontro com a arte e a cultura que possibilite o desenvolvimento das múltiplas dimensões nas quais o *tornar-se* humano se constitui.

Fazer referência à cultura de modo geral e à formação cultural na educação infantil, especificamente, consiste compreender que essa relação é atravessada por um conjunto de representações materiais e simbólicas que vão se constituindo em meio às interações que os indivíduos estabelecem com os outros e com o mundo natural e material. E é nesse contexto que a produção de símbolos, signos, artefatos etc., colabora para a construção de identidades e de sentimentos de pertença que, em meio às ações, trocas, narrativas e histórias individuais e coletivas, são tecidos.

Nesta linha de entendimento, é preciso indagar acerca dos modos como as instituições de educação infantil dialogam com outros espaços que possibilitem aguçar o olhar da criança pequena sobre as coisas, sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo. Sabe-se que é no processo de socialização, na forma como a criança utiliza os objetos, e os sentidos que atribui a eles, é na relação com seus pares, com os adultos e com os elementos que compõem os cenários nos quais está imersa que ela constrói um acervo que é humano, cultural e social.

Entende-se que não é possível tratar a relação entre educação e cultura de forma cindida, dicotômica, mas a partir de uma relação dialógica, em que os sentidos acerca do instituído são ressignificados, reinterpretados e reconstruídos, potencializando inquietudes e instaurando possíveis transformações.

Assim sendo, cabe à instituição de educação infantil assumir um papel que é primordial na formação cultural das crianças pequenas, uma vez que é nela que cada vez mais as crianças passam parte significativa de suas infâncias. É nesses espaços educativos que as práticas se articulam para que ocorra um encontro efetivo da criança consigo mesma, com outras crianças e adultos e com o mundo natural e social. Encontro este que é da ordem da formação institucionalizada, mediada pelos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Reconhecer a importância da experiência individual e coletiva implica considerar o papel das interações sociais no processo de apropriação de conhecimentos que promovam a formação humana e cultural. Assim, Larrosa (2002, p. 21-22) entende que

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza

> de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

Entende-se que as práticas, as mediações e os espaços construídos nas instituições de educação infantil não são neutros, ao contrário, comunicam, expressam, anunciam e denunciam por meio da presença ou da ausência de pessoas, de objetos, de elementos naturais e sociais, de imagens, de cheiros, sonoridades, silenciamentos etc. Esses espaços marcam e são marcados pelas relações que nele se instituem. É preciso um olhar mais atento sobre quem são as crianças, quais são seus interesses, que experiências são construídas coletivamente e em que medida são levadas a assumir seu protagonismo.

Certamente que o acesso, desde a mais tenra idade, às diferentes representações/manifestações presentes no universo da cultura material e simbólica é fundante do processo de construção de subjetividades humanas, em um movimento dialético de apropriação do mundo em suas diferentes facetas.

No Brasil, a legislação que trata da educação da criança pequena tem seu marco de consolidação nas definições da Constituição Federal de 1988, que reconhece a criança menor de 6 anos de idade como cidadã e portadora de direitos sociais, dentre eles o direito à educação; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, que adota a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, entre outros.

Sob o ponto de vista da legislação brasileira que trata dos direitos da criança em termos de atendimento educacional temos avançado de forma considerável, no entanto, quando nos debruçamos sobre o estudo da realidade em que as práticas reservadas à educação da criança em creches e pré-escolas se concretizam, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer.

No dia a dia das instituições de educação infantil constatam-se ainda práticas arraigadas sobre quem é a criança e de qual é o papel e função social da creche e da pré-escola. O que tem contribuído para que não se avance sobre um pensar as atividades de cuidar, educar e brincar a partir de uma visão sustentada na unidade dessa relação.

Abandonar concepções e práticas equivocadas acerca da educação infantil não é uma tarefa simples, implica, primeiramente, em conhecer seus determinantes políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos. É necessário fazer o caminho de volta às origens da educação que é ofertada à criança pequena, que ao sair do espaço restrito da família para o da instituição escolar, demanda um desenho próprio, em que aprender e conhecer a si e ao mundo converge para a instauração de relações mais amplas.

Cohn (2009, p. 20) argumenta que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. É neste sentido que o conceito de mediação assume uma centralidade nessa discussão, pois a partir dele, busca-se compreender o papel que a instituição escolar realiza no sentido de assumir a função de mediadora na relação entre criança e práticas culturais diversas.

2. O conceito de mediação

Em busca do conceito de mediação em sua relação com a formação cultural, entendo o que Leontiev (2004, p. 291) destaca ao afirmar que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Depreende-se daí que o processo de socialização não consiste em uma ação em que a criança simplesmente internaliza, interioriza ou acomoda o que está dado pela cultura adulta, mas implica em atuação, o que possibilita a apropriação do mundo na medida em que o sujeito estabelece relações cada vez mais complexas com ele.

Pensar os processos de educação que reconheçam a criança como protagonista em uma cultura adultocêntrica, consiste em uma mudança substancial da dinâmica social como um todo, contudo, requer também a devida clareza de que, não conceber a criança como receptora passiva da cultura adulta, não significa reivindicar a instituição de um grupo de tipo geracional com autonomia e capacidade de produzir e reproduzir sua própria existência, gerando um mundo independente do "outro mais experiente", isto é, da intervenção e mediação do adulto.

Refletir sobre a educação nos dias atuais representa, de acordo com Kramer et al (2009, p. 22),

> Lutar e educar contra as desigualdades e contra a barbárie sem apagar as diferenças que nos tornam humanos e que se reavivam na linguagem, é possível em uma educação como formação humana e cultural, onde esteja presente a apropriação de diversas formas de produção da cultura, o resgate da experiência, a conquista da capacidade de ler o mundo e de escrever a história coletiva. Neste sentido, é preciso gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre as crianças e os adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar pertencimento.

A Sociologia da Infância, que tem como base o estudo e a compreensão das crianças a partir de sua própria forma de enxergar o mundo e estabelecer relações com ele, concebe as crianças como protagonistas, levando-as a categorizá-las como atores sociais e a infância como categoria social do tipo geracional. Por meio do movimento da sociologia da infância, vem se intensificado o reconhecimento da criança como produtora de cultura, enfatizando-se as pesquisas realizadas *com* crianças e não mais *sobre* ou *para* as crianças. Trata-se de uma mudança paradigmática frente às formas de abordar questões específicas do universo infantil que por muito tempo ficaram relegadas a elementos de terceira ordem, não integrando a pauta de pesquisadores do campo da educação, da cultura, da saúde, da assistência social, dentre outros campos do conhecimento.

Sarmento e Pinto (1997, p. 25) afirmam que,

> O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Uma questão central para essa reflexão diz respeito à ideia, ainda presente no plano das práticas realizadas em instituições de educação infantil, da criança como receptora passiva, ser incapaz de sentir e pensar sobre a vida e o mundo e, portanto, desprovida de uma história e cultura individual e coletiva, estando suas experiências condicionadas unicamente às ações promovidas pela instituição de educação.

Romper com esta perspectiva apresentada exige mudanças estruturais que englobam desde as políticas públicas destinadas à infância e à formação docente, possibilitando uma apropriação mais ampla em relação às concepções de criança, infância

e trabalho docente, até a relação que as escolas estabelecem com as expectativas que as famílias e a sociedade de modo geral demandam.

Arce (2006, p.110) entende que a produção da infância em meio ao contexto em que se insere demanda expor as crianças às mais diversificadas situações e produções humanas, pois quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo, mais ela ampliará suas capacidades máximas de desenvolvimento. Para a autora a utilização do jogo protagonizado ou brincadeiras de papeis sociais, tanto dentro como fora da escola, constitui um valioso mecanismo capaz de auxiliar a criança no processo de apropriação do conjunto das riquezas que a humanidade produziu, provocando "revoluções no desenvolvimento infantil".

3. Educação infantil e equipamentos culturais em Maceió

O olhar para a literatura trouxe a evidência de que existe uma lacuna em relação a pesquisas sobre a relação entre educação infantil e equipamentos culturais no município de Maceió. Essa realidade traz interrogações importantes para as pesquisas com crianças em instituições de educação infantil e assinala para a contribuição que este estudo poderá trazer para o campo.

Assim, adoto as palavras de Mead apresentadas por Cohn (2009, p. 16), de que, "crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural".

Afinal, o que são equipamentos culturais e que papel e função social lhes são atribuídos no contexto da formação cultural de diferentes grupos de indivíduos? O que é formação cultural, expressão bastante utilizada nos dias atuais?

O documento intitulado Perfil dos Estados e Municípios Brasileiros, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), entende que "os equipamentos culturais se constituem como todo espaço de utilização pública permanente, destinados à produção, guarda, gestão e exibição de produtos culturais de diversas áreas".

O Ministério da Cultura (MINC, 2013, p.90) reconhece que as instituições ou equipamentos culturais – como museus, teatros, salas de espetáculos, arquivos públicos, centros de documentação, cinemas e centros culturais – "são locais de trocas e de disseminação da cultura e contribuem para democratizar a cultura e para integrar populações, tanto de áreas periféricas como centrais, pois oferecem aos cidadãos acesso a bens e serviços culturais".

Em seu Dicionário Crítico de Política Cultural, Coelho (1997, p. 164), afirma que

> Por equipamento cultural entende-se tanto edificações destinadas a práticas culturais (teatros, cinemas, bibliotecas, centros de cultura, filmotecas, museus) quanto grupos de produtores culturais abrigados ou não, fisicamente, numa edificação ou instituição (orquestras sinfônicas, corais, corpos de baile, companhias estáveis, etc.).

Em função do que se define como espaços ou equipamentos culturais, torna-se fundamental compreender sua íntima relação com o conceito de cultura e, consequentemente, de formação cultural. Nogueira (2009) esclarece que a ideia de formação cultural – *Bildung* – tem suas origens na Escola de Frankfurt, especialmente na obra de Adorno e que "nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva" (p.2). A autora entende que essa apropriação, "em uma sociedade excludente

como a nossa, pode ser comprometida pela dificuldade de acesso aos bens artístico-culturais produzidos pela humanidade através dos tempos" (NOGUEIRA, 2009, p. 2).

A garantia do direito à cultura no Brasil está expressa no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, quando esta estabelece que "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988).

A partir da Emenda Constitucional nº 48, o Plano Nacional de Cultura – PNC – foi adicionado ao Artigo 215 da Constituição Federal, passando a vigorar com a aprovação da Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010. O PNC apresenta" um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais" (MINC/PNC, 2013, p. 90) e tem como objetivo "orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil" (MINC/PNC, 2013). Estão previstas 53 metas para alcançar os objetivos do Plano até o ano de 2020.

Botelho (2001) chama a atenção para o fato de que o estabelecimento de uma política pública consequente no campo cultural exige que os gestores públicos considerem "os elos da cadeia criação, formação, difusão e consumo", o que não se confunde com ocorrências episódicas e eventuais nem tão pouco com situações isoladas, carregadas de boas intenções (p. 80). De acordo com a autora,

> A maioria dos países desenvolvidos faz pesquisas periódicas sobre práticas ou consumo culturais (das quais derivam estudos sobre áreas ou problemas específicos). Com formulações de caráter distinto, que refletem as tradições históricas e culturais de cada um deles, o estudo inaugural de Pierre Bourdieu (1969) sobre os museus foi o modelo que se generalizou, mesmo em âmbito internacional, e se impôs, apesar das diferenças entre as pesquisas existentes nos vários países (BOTELHO, 2001, p. 78).

O Ministério da Cultura identificou que no Brasil há uma enorme e desigual concentração de equipamentos culturais, sendo que parte considerável está situada nos grandes centros urbanos. Entendendo esse fenômeno como um problema, o Minc expressou sua intenção em melhorar a distribuição cultural no país, visando o fortalecimento do capital cultural e, nesse sentido, colocou em marcha várias políticas e ações com o intuito de democratizar o acesso aos bens e serviços culturais a todos os cidadãos brasileiros.

Com o intuito de promover maior equidade quanto à distribuição dos equipamentos culturais em território nacional, o Plano Nacional de Cultura estabelece como imprescindível em sua meta 31 que municípios brasileiros tenham "algum tipo de instituição ou equipamento cultural, entre museu, teatro ou sala de espetáculo, arquivo público ou centro de documentação, cinema e centro cultural" (MINC/PNC, 2013, p.12).

Analisar o acesso à cultura no Brasil sob a perspectiva da meta 31 do PNC requer, como dito anteriormente, uma compreensão de que historicamente os espaços culturais nos mais diferentes cantos do Brasil são distribuídos de forma desigual, como o é a própria sociedade brasileira.

Em seu livro Antropologia da Criança, Cohn (2009, p. 6-7) esclarece que,

> Desde cedo, os antropólogos têm insistido na necessidade de abordar as culturas e as sociedades como sistemas, o que significa dizer que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto simbólico e social em que é gerado. Por isso, não

> podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade — e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole.

Falar sobre cultura implica reconhecer que se trata de um termo plural, carregado de múltiplos sentidos. Assim, partilho da ideia de Freire (1992, p. 51) de que "o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização".

5. Considerações finais

O atendimento educacional à criança da Educação Infantil tem se apresentado como uma questão problemática e recorrente em todo o Brasil, acarretando implicações no conjunto das práticas cotidianas, bem como nos espaços de formação inicial e continuada. Porém, é inegável também que a ideia de criança como sujeito de direitos, ser competente e produtor de cultura vem sendo apropriada progressivamente e com ela se ampliam outras questões de naturezas diversas, exigindo uma compreensão político-pedagógica alinhada aos saberes e fazeres docentes e às intervenções promovidas nas esferas das políticas públicas de educação, assistência social, cultura etc.

É fato que o Estado de Alagoas possui uma cultura rica e diversa, entretanto, a partir da ótica de uma sociedade excludente e desigual, cabe examinar e refletir acerca dos processos de participação, apropriação, difusão e troca que são possibilitados, face às variadas manifestações, como também da democratização do acesso aos equipamentos culturais existentes em Maceió, capital do Estado.

Diante do disto, indagamos: qual é o lugar da formação cultural da criança pequena em instituições públicas de educação infantil de Maceió? Como estas instituições compreendem as especificidades da formação dos sentidos em suas práticas cotidianas? Qual a relação entre as políticas culturais e a política de educação infantil no município de Maceió? Quais são as propostas educacionais voltadas ao público da educação infantil dos equipamentos culturais existentes no referido município? Como crianças de creches e pré-escolas interagem com os equipamentos culturais na capital alagoana? São estas e outras questões que pretendemos responder ao longo de nossa tese.

Referências Bibliográficas

Arce, A. (2006). A brincadeira de papeis sociais como produtora de alienação no RCNEI. In A. Arce, N. Duarte (Orgs.). *Brincadeiras de papeis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 99-115). São Paulo: Xamã.

Botelho, I. (2001). Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em perspectiva*, 73-83.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

Brasil. (2010). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação: Edições Câmara.

Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

Coelho, T. (1997). *Dicionário Crítico de Política Cultura*: cultura e imaginário. São Paulo: Editora Iluminuras.

Cohn, C. (2009). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IBGE, Perfil... 2009 Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2009/default.shtm

Kramer, S. et al. (2009). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil. Brasília.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação, 19*, 20-28.

LEONTIEV, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2 ed.). São Paulo: Centauro.

MINC/PNC. (2013). *Ministério de Cultura Plano Nacional de Cultura*. As metas do plano nacional de cultura, 3ª edição, 2013. Recuperado de http://pnc.culturadigital.br/.

MUNIC/IBGE. (2006). Pesquisa de Informações Básicas Municipais.

Nogueira, M. A. (2009). Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. *Anped*, GT-01: Educação e Arte.

Sarmento, M. J.; Pinto, M. (1997). As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmento (Coords.). *As crianças*: *contextos e identidades.* Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.

Escolarização, alunos e *fabricação* de identidades juvenis na escola pública

Henrique Ramalho
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS
hpramalho@esev.ipv.pt

Ao adotar uma matriz eminentemente hermenêutica, este ensaio configura, antes de tudo, um subsídio para a compreensão e interpretação que se faz da relação historicamente estabelecida entre o sistema escolar e as *juventudes* que acolhe, educa, socializa, institucionaliza, "domestica" e/ou emancipa. Operando com os conceitos de *aluno*, *juventudes*, *escolarização* e *planificação social*, a problemática é, difusamente, analisada com recurso às seguintes linhas de análise: *i)* os sistemas de ressignificação das *juventudes* sujeitos aos atuais processos de escolarização; *ii)* o Estado tutela a formatação das *juventudes*, utilizando a escola como unidade de comando mais privilegiada, dando sentido à hipótese de uma *juventude colonizada*; *iii)* a identidade de aluno oficialmente prescrita simboliza o Sistema que o "fabrica" à imagem de uma conceção de juventude adequada e funcionalmente escolarizada. A tentação de oficializar a identidade do aluno, com recurso a um Estatuto próprio é, hipoteticamente, um sinal de pânico no controlo da formatação das *juventudes* ou, alternativamente, um sinal de reestruturação do Sistema, num claro exercício prescritivo de ajuste das *juventudes* à *planificação social* em curso, face à pressão de a identidade dos alunos, na circunstância de *jovens em construção*, ter de incorporar sinais de inclusão em detrimento das marcas de exclusão escolar e social.

Palavras-chave: escolarização; *fabricação* de identidades juvenis; planificação social**.**

Introdução

Ainda que se considere que, na sociedade contemporânea, os atores sociais não são exclusivamente socializados a partir das orientações formais instituídas pelas vias oficiais, com repercussões na construção da sua identidade, a exposição que os jovens sofrem do universo afeto à sua escolarização é demasiado forte para que possa passar despercebida. Além disso, e tomando como emprestado o termo "fabricação de identidades" de Martin Law (2001, p. 117), o facto de se admitir que as juventudes estão, cada vez mais, sujeitas às influências sociais e culturais, seja em termos materiais ou simbólicos, de universos e espaços suscitadores de experiências de socialização altamente diferenciadas, fragmentadas ou desconexas, heterogéneas e, até mesmo, concorrentes (Dubet, 1994; Lahire, 2002; 2005), devemo-nos manter alerta para o modo particular como os processos de escolarização tendem a influenciar o universo juvenil *fabricado* a partir da escola pública. Tal empréstimo justifica-se pelo facto de se verificar, pelo ímpeto da escolarização e da sua reestruturação nas sociedades contemporâneas, o quão é importante a gestão da identidade dos jovens para a compreensão das políticas educativas,

dos sistemas educativos e do funcionamento da sociedade em geral, a que subjaz a ideia de *fabricação* de identidades oficiais associadas ao *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995).

Com o objetivo de contribuir com referenciais teóricos para a compreensão das manifestações e estilos de vida das juventudes na perspetiva do processo contemporâneo de escolarização, o foco deste ensaio centra-se na aceção de *juventudes prescritas* pela via dos respetivos processos de escolarização, ainda que deixando antever que tais processos são, claramente, matizados, ora por nuances convergentes, ora por nuances divergentes protagonizadas pelos jovens que os frequentam.

1. Processos de escolarização e sistemas de (res)significação das *juventudes*

A expressão "a escola faz as juventudes" (Dayrell, 2007, p. 1105) ganha especial relevância nesta análise, dado que convoca a relação formalmente estabelecida entre a escola e as juventudes que acolhe, educa, forma, transforma e sobre as quais cria expectativas:

> existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão históricogeracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108).

Não podemos reduzir tal análise a uma relação simétrica entre a escola e os alunos, pelo que as tensões e cumplicidades que se vão desenvolvendo entre estas duas categorias sociais não dependem, em exclusivo, das circunstâncias isoladas com que cada uma delas se posiciona em relação à outra. Pelo contrário, outras categorias, como a ideologia, a sociedade, as organizações e a cultura tendem a ocupar um lugar de destaque como intermediárias da relação que se vai estabelecendo e construindo entre os jovens e a escola (Abramo, 2005). No limite, à escola e ao Sistema vai sendo acoplada uma determinada expectativa programática sobre como se espera que forme as juventudes. Eis que à escola se associa uma *conditio* necessária para que se *fabrique* uma determinada maneira de se ser jovem (Dayrell, 2007), precisamente na linha em que "A escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso cumpre uma função específica" (Gasparin, 2005, p. 2).

De uma forma mais lata, referimo-nos ao modo como a sociedade procede à arquitetura de um sistema escolar no sentido de lhe conectar determinados sentidos e significados do *ser jovem*. Congruentemente, o ímpeto cultural e ideológico da modernidade, sedeado no ideário iluminista, introduziu sentidos e significados do ato de educar como processo de orientação da educação dos sujeitos, em linha com a prerrogativa do "cuidado do outro" (Bonamigo, 2016. p. 139), pelo que, consequentemente, ser jovem passou a conotar-se com a ideia de ser aluno. Volvidos cerca de dois séculos, o processo de escolarização das camadas mais jovens ampliou-se pela via da normalização, institucionalização e formalização dos sistemas escolares, granjeando o efeito de colonização do espaço e tempo de desenvolvimento do sujeito jovem:

> Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se

> defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro (Perrenoud, 1995, p. 17).

Por força dessa mesma conceção da condição de jovem, é notória a preponderância com que o processo de escolarização tem vindo a ser normalizado (ainda que subjetivamente experienciado), quase com sentido único e com caráter obrigatório, com feição instrutiva e disciplinadora, a que corresponde, também, um controlo exercido a partir de uma estrutura escolar de classe, com o objetivo de os jovens praticarem um determinado estilo de vida, na condição irrevogável de sujeitos obedientes e propagadores desse modo de se comportar e de entender a realidade social (Aron, 1991; Durkheim 2008), que pode ser entendido da seguinte forma:

> […] a manutenção da crença no poder mítico da educação como elemento de ascensão social constitui-se, verdadeiramente, como um importante instrumento de controle social interno ou consensual, ou na formulação gramsciana como uma forma de obter o consentimento ativo dos governados (Miletto, 2009, p. 114).

Eis que se inscreve o *sujeito jovem* na condição institucional e normativa de *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995), na perspetiva de um ator social inacabado, incompleto e que, por isso, carece de ser iluminado, orientado e alimentado por um conhecimento de feição, não raras vezes, essencialista e instrumental (Adorno & Horkheimer, 1995). Diríamos mesmo que, em primeira instância, ser aluno submete o *sujeito jovem* a um estádio temporário de ignorância e ao *ofício instituído* de aperfeiçoamento da sua *cognoscência vocacionalista* sobre a realidade social em que se vê inserido, pelo que

> […] a visão economicista constitui o determinante fundamental das propostas formuladas, não porque elas formem quadros qualificados para a inserção social no núcleo orgânico do processo produtivo, mas porque visam criar vias de escape para aqueles que não serão efetivamente incorporados, mas que precisam ser mantidos sob controle e conformados de modo que não venham a se tornar geradores de instabilidade social (Rummert & Alves, 2010, p. 525).

Dizer, ainda, que as análises e interpretações permitidas pela sociologia do *ofício de aluno* (Marchi, 2010) alinham-se com uma de *sociologia do trabalho escolar* (Perrenoud, 1995), com especial atenção à própria condição do jovem convertido em aluno, cuja conceção é normativamente *fabricada* com recurso, por exemplo, a um estatuto de aluno (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), perfilando-se com os efeitos de uma narrativa litúrgica a que se junta a ideia de sucesso escolar à custa de cerimoniais normalizados em torno de uma disciplina escolar e na aprendizagem de um conjunto de saberes traduzidos no desenvolvimento de uma escala prescrita de competências essenciais à vida em sociedade. Ainda assim, devemos admitir uma pluralidade de conceções do que é ser jovem aluno. Quer dizer, a categoria formal ou prescrita de aluno começou a absorver (ou, no sentido de melhor gerir os fracassos escolares, a admitir) uma perceção multilógica de alunos e, consequentemente, de juventudes. Sendo a escola

> […] invadida pela vida juvenil, com seus looks, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo (Dayrell, 2007, p. 1120),

diríamos que o ato de "tornar-se aluno", para uns, ainda significa a submissão a modelos prévios de escolarização, associados à *pedagogia da essência* (Suchodolski, 2002) e, para outros, ao contrário, passa por reconstruir a sua experiência de escolarização em função de outros sentidos e significados alternativos e, muitas vezes, até desviantes (Dubet, 2006), conotados com os cenários mais difusos da *pedagogia da existência* (Suchodolski, 2002).

A tipologia de aluno mais contestada é a segunda, sendo a primeira a mais aclamada e reconhecida, onde se insere o padrão ideal de aluno "bem sucedido", mediante uma racionalização do funcionamento e do papel da escola como instituição disciplinadora de vontades, de manutenção do *status quo* de uma ordem social que importa conservar, absorvendo uma noção de *ofício de aluno* considerando o jovem "apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola" (Gimeno Sacristán 2005, p. 139).

No caso da segunda tipologia de aluno, a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das multiplicidades juvenis, que não se encaixam nos quotidianos escolares instituídos e pouco abertos para as expressividades dessas. Nesse contexto, há sempre a ambição do Sistema levar o jovem a um estádio homogeneizado da condição de aluno, que necessita responder positivamente aos padrões do "ser aluno" que a instituição almeja (Heller, 2008, p. 31), com recurso a "novas terapias" instituídas, por exemplo, no quadro de ofertas de escola diferenciadas. O Sistema não oculta, portanto, uma tendência flexivelmente homogeneizante, que desvaloriza o facto de

> […] que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola (Dayrell, 1996: 141).

Ainda, quanto à primeira tipologia de aluno, exprime-se uma forte tendência para confundir o *ofício de aluno* com o papel de aprendente estatutariamente reconhecido (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), resumindo a sua identidade social e humana a uma espécie de trabalho (escolar) forçado (Perrenoud, 1995) e normalizado na base de regras racionalizadoras alienantes do trabalho de aprender conteúdos, e de desenvolver competências úteis.

2. Entre a identidade de aluno oficialmente prescrita e a conceção de juventude *vocacionalmente* escolarizada

Na linha da discussão desenvolvida anteriormente, com especial destaque para a definição do *ofício de aluno* prescrito pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, não nos é estranha a hipótese teórica de uma *juventude colonizada* na base de uma estrutura técnico burocrática, de tradução normativa, social e cultural da circunstância de aluno como *ocupação* e *vocação* (Weber, 2004, 2011) educativa, para se relacionar com uma planificação social marcada por um acentuado *ethos* mercantil. A propósito, Maria Manuela da Silva, (1976), esclarece:

> A planificação social, enquanto prática de regulação dos sistemas sociais, tem origem nas limitações evidenciadas por essa outra prática mais antiga e de emprego generalizado que é a planificação económica. Forma-se como complemento desta, por sedimentação dos processos ensaiados de regulação dos sistemas e subsistemas cujos mecanismos não são abarcados pela planificação económica (p. 166).

A ideia geral que subjaz a este argumento passa por olhar para os jovens que, cada vez mais, se distinguem pelas suas qualificações ditas úteis, na perspetiva da formação de funcionários especializados e profissionalmente mais competentes, em que a educação surge com uma feição, predominantemente, essencialista ou especializada, que contribui para a seleção e organização racional da sociedade (Weber, 1982) e, portanto, altamente diferenciadora das juventudes que *fabrica*.

O nosso argumento convoca-nos para a análise do monopólio e da legitimidade do *ofício de aluno* como *ocupação* (quase profissional) e, necessariamente, dotada de um limiar tecnicista de feição vocacional, que lhe dá um sentido de *compromisso ocupacional* com o trabalho escolar no caso da primeira tipologia de aluno enunciada no ponto anterior. Neste quadro de análise, dificilmente nos poderemos desviar de uma das mais marcantes mutações paradigmáticas do modelo escolar ocidental da atualidade, das quais destacamos, em particular, a aceção da *escola a tempo inteiro* como *novíssimo* modelo de escola pública formalmente inaugurado, em Portugal, em 2006 (Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho de 2006, revogado pelo despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013).

Percebe-se que o modelo de *escola a tempo inteiro* sintetiza o *ofício de aluno* na noção de colonização do universo juvenil e de *instrumento de ação*, dado que as interseções sociologicamente convocadas reúnem e articulam dimensões políticas, administrativas, normativas e técnicas que torna esse modelo de escola "[…] portador de representações e de problematizações específicas do universo educativo, como participa na organização das relações sociais específicas entre actores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à acção" (Carvalho, 2009, p. 1017). Uma aceção que concretiza uma abordagem ao *ofício de aluno* simetrizada com a prerrogativa durkheimiana (Durkheim, 2011) de perspetivar o aluno como alguém que incorpora conhecimentos, adota comportamentos e estrutura um pensamento em função de uma determinada planificação social, que os *arquitetos* do Sistema julgam desejáveis e, até, essenciais.

Eis que os horizontes da educação se cingem a instruir a juventude no jugo da "[…] conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados" (Mészaros, 2008, p. 45), ao ponto do ideário da Teoria do Capital Humano e do valor económico da educação (Schultz, 1967, 1973) se confundir com a natureza do saber escolar "[…] produzido socialmente, e segundo as necessidades do capital, o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu caráter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital" (Acácia, 1997, p. 22). No sentido de associar a escolarização estratégica das juventudes, Maria Manuela da Silva (1976), argumenta, ainda, que

> À representação "negativa" dos factores sociais, como freios ou resistências ao desenvolvimento, sucede uma representação "positiva", que consiste em considerar o factor humano enquanto recurso de produção. Daqui nasce uma problemática nova posta à planificação: a racionalização dos investimentos de valorização do "capital humano". A esta luz são definidas políticas e programas de acção tendentes a melhorar

> o nível de instrução e de saúde das populações como meios do crescimento económico. Fala-se em "investimento" para significar que tais medidas e programas de acção deverão assegurar a rendibilidade dos gastos com eles efectuados. Fala-se em "capital humano" para mostrar a dimensão de "factor produtivo" do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação (p 168).

No quadro da atual planificação social, ganha especial relevo o modo *como* e *para que fim* as os alunos estão a ser escolarizadas, onde todos, invariavelmente, passamos a ser cúmplices de uma incessante *hiperescolarização* das massas juvenis, muito a propósito de uma escola que se deseja transbordante (Nóvoa, 2009). Neste caso, a identidade de aluno oficialmente prescrita simboliza o Sistema que o *fabrica* à imagem de uma conceção de juventude adequada e funcionalmente escolarizada, refletindo uma espécie de "nova" *sociedade imaginada* e revigorada em função da (re)formulação dos objetivos escolares e, mais latamente, económicos e sociais, como explica A. Pérez Gómez (2001, p. 12):

> A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem em seu redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. Por outro lado, as forças sociais não pressionam, nem promovem a mudança educativa da instituição escolar porque são outros os propósitos e as preocupações prioritárias na vida econômica da sociedade neoliberal.

Nesta fase da nossa análise, é crucial que retomemos o conceito de *ofício de aluno*, circunstanciando-o na análise de Theodore Schultz (1973) observada por Dermeval Saviani (2005, p. 24):

> Schultz, […] fazendo intervir o fator educação, conseguiu fechar o esquema explicativo do crescimento da economia americana que apresentava um resíduo inexplicável de cerca de 17%. Investigando a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os que possuíam escolaridade média em relação àqueles que só possuíam escolaridade primária e em proporção geométrica quando se passava àqueles que possuíam escolaridade de grau superior. Esta seria a prova empírica do "valor econômico da educação".

Será, assim, incontornável associar o valor económico da educação à institucionalização do ideário *vocacionalista* da escolarização dos jovens. Aqui se refletem as necessárias incidências sobre o *ofício* de aluno contemporâneo, em que

> […] a passagem pelo estatuto de aluno, já não constitui a forma natural de transição do jovem para um mundo adulto, mas uma forma universalmente compulsiva de aprendizagem do ofício de aluno, não tanto para que ele possa exercer esse ofício, como, sobretudo, para que ele possa e deva exercer outro (o de cidadão), que é cada vez mais dependente de estratégias escolares (Correia & Matos, 2001, p. 95).

Desse ímpeto vocacionalista da circunstancia de ser jovem, decorre a construção de uma identidade sociocultural devidamente alinhada com a planificação económica da sociedade neoliberal, de que não se ausenta o modelo de *escola a tempo inteiro*, enquanto medida de política educativa contemporânea de charneira, dado que se mantém implícita

a preocupação com o risco de ver sujeitos extraviados do mecanismo instituído da *alunização*. Então, falar de uma *escola a tempo inteiro* implica que os jovens estão em *movimento vocacional* constante e, como tal, a aumentar as possibilidades do progresso material da sociedade na base das prerrogativas da divisão técnica do trabalho (Durkheim, 1999). Algo, aliás, coincidente com o processo de produção escolar, que pressupõe a *fabricação* de jovens bem adaptados às exigências da sociedade neoliberal: eficazes, produtivos e que não contestem as regras do *jogo* industrial e mercantil. Ou seja, um *ofício* formatado na forja ideológica do neoliberalismo particularmente orientado para o efeito de socialização de uma juventude comprometida com o consumo de conhecimentos e competências que lhes deem garantias de uma integração plena na sociedade, correspondendo a

> […] uma sociedade comum pela disseminação de determinados conteúdos previamente selecionados e impostos a todos (e a educação neste contexto) passa a ser entendida como espaço de manipulação dos meios mais adequados para transmitir, socializar aquilo que é necessário para a formação do homem adequado à unificação da sociedade desejada (Martins, 2008, p. 9).

Eis que a assunção que estabelecemos entre a identidade de aluno oficialmente prescrita e a conceção de juventude *vocacionalmente* escolarizada nos induz para uma compreensão das juventudes que moram nos alunos no quadro *ideogramático* do *cidadão mínimo*, suscetível à domesticação e manipulação:

> […] os processos educacionais […] constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não neutras. Estes processos podem – e o tem realizado de forma imperativa – reforçar relações as sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (Gentili & Frigoto, 2002, p. 23-24).

Entramos, então, num registo que nos leva a contemplar as políticas educativas e os subsequentes processos de escolarização dos alunos que, servindo as mesmas políticas propósitos e preocupações com a educação dos jovens, vem, ainda que implicitamente, introduzir a crença de que os problemas relacionados com a juventude se resolvem com o efeito de fabricação escolar, na sua dimensão privilegiadamente formal.

Conclusão

A propósito da primeira linha de análise, a análise que nos é permitida convocar é que à escola e ao Sistema vai sendo acoplada uma determinada expectativa programática sobre as juventudes que se espera que eduque e forme. Eis que à escola se associa uma *conditio* ou circunstâncias necessárias para que se *fabrique* uma determinada maneira de se ser jovem. Não obstante, associamos a esta linha de análise o sentido subsidiário da categoria formal ou prescrita de aluno começou a absorver uma perceção multilógica de alunos e, consequentemente, de juventudes. Ainda assim, o Sistema tem-se vindo a desenhar no sentido de acolher duas tipologias do ato de "tornar-se aluno", que, teórica e concetualmente, circunstanciamos uma na linha da *pedagogia da essência* e outra na perspetiva de *pedagogia da existência*.

Relativamente às duas últimas linhas de análise, fundimos os nossos argumentos conclusivos no sentido de estabelecer uma relação forte entre a ideia de uma identidade de aluno oficialmente prescrita e a conceção (subsidiária) de juventude *vocacionalmente* escolarizada. A propósito, aventamos a hipótese teórica de uma *juventude colonizada* na base de um Sistema dotado de uma estrutura técnico burocrática, que tem vindo a definir uma tradução normativa, social e cultural da circunstância de aluno como *ocupação* e *vocação* educativa, predispondo-o a relacionar-se com uma planificação social marcada por um acentuado *ethos* mercantil. Algo que acaba por denunciar o monopólio da legitimidade do *ofício de aluno* como *ocupação* (quase profissional), dotando esse novo *ofício* de um limiar tecnicista de feição vocacional, que lhe dá um sentido de *compromisso ocupacional* com o trabalho escolar no caso da tipologia de aluno circunstanciada na linha da *pedagogia da essência*.

Referências Bibliográficas

Abramo, H. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. Abramo & P. Branco (Eds.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-73). São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu.

Acácia, K. (1997). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. S. Paulo: Cortez.

Adorno, T. & Horkheimer, M. (1995). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

Aron, R. (1991). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bonamigo, G. (2016). O problema do humano em Emmanuel Lévinas. *O que nos faz pensar - Cadernos do Departamento de Filosofia PUC, 25*(38), 139-159.

Carvalho, L. (2009). Governando a Educação pelo Espelho do Perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade, 30*(10), 1009-1036.

Correia, J. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo., In S. Stoer, et al. *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.

Dayrell, J. (2007). A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade, 28*(100), 1105-1128.

Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In J. Dayrel (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho de 2006 – Regulamenta as atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República, 2.ª série — N.º 115 — *2006-06-16.*

Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013 – Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC). Diário da República, 2.ª série — N.º 134 — 15 de julho de 2013.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Durkheim, É. (2008). *A educação moral*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Durkheim, É. (1999). *A Divisão do Trabalho Social.* S. Paulo: Martins Fontes.

Gasparin, J. (2005). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. S. Paulo: Autores Associados.

Gentili, P., & Frigotto, G. (Orgs.) (2002). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Cidade: Cortez Editora.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *O aluno como invenção*. Cidade: Artmed.

Heller, A. (2008). *O cotidiano e a história.* São Paulo: Paz e Terra.

Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.

Lahire, B. (2005). Patrimônios individuais de disposições: por uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas, 49,* 11-42.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto do aluno e ética escolar. Diário da República, 1.ª série — N.º 171/2012 — *2012-09-05.*

Marchi, R. (2010). O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação, 23*(1), 183-202. Recuperado de http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/viewFile/13983/10565

Law, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras, 1*(2), 117-130. Recuperado de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf

Martins, P. (2008). *Didática teórica/ Didática prática: para além do confronto*. S. Paulo: Loyola.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Miletto, L. (2009). *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos*. Mestrado em Educação, na área de especialização em diversidade, desigualdades sociais e educação. Universidade Federal Fluminense. Recuperado de http://www.uff.br/var/www/htdocs/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20f%20mileto.pdf

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Pérez Gómez, A. (2001). *Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Rummert, S. & Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal. Alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação, 15,* 511-529. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf

Saviani, D. (2005). Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In J. Lombardi, D. Saviani, & J. Sanfelice (ogs.). *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 13-24). S. Paulo: Autores Associados.

Schultz, T. (1973). *O Capital Humano*. Zahar Editores.

Schultz, T. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Silva, M. (1976). Os "discursos" de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social, XII*(45), l60-178. Recuperado de http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf

Suchodolski, B. (2002). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.* São Paulo: Centauro.

Weber, M. (2011). *Ciência* e *Política*: *Duas Vocações*. São Paulo: Cultrix.

Weber, M. (2004). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. S. Paulo: Companhia da Letras.

Weber, M. (1982). *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC.

Do sonho à realidade: políticas públicas de acesso à terra para a juventude rural

Adelcio Menezes de Sousa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
adelciosousa2006@hotmail.com
Cibele Ribeiro Pereira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
ciba_rp@hotmail.com
Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
rose.mubarack@ufrb.edu.br

O trabalho parte da perspectiva de relatar a experiência exitosa da Associação dos Produtores Rurais do Condomínio Agrícola Eliane Oliveira (ACEO), na implantação da primeira Unidade Produtiva no Estado da Bahia viabilizada pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário - Nossa Primeira Terra (PNCF/NPT), que beneficia, exclusivamente, jovens rurais. O Condomínio Eliane Oliveria (CEO) foi implantado em 2013, assentando inicialmente, sete jovens formados na Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN) e que já tinham ingressados no quadro de sócios da Cooperativa dos Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves (COOPATAN). Tem-se como objetivo geral, a proposta de descrever o processo de implantação do CEO, no contexto da regularização fundiária no estado da Bahia, primeiro Condomínio Agrícola cujos beneficiários são exclusivamente jovens rurais. Entre os objetivos específicos, destaca-se: descrever o processo de idealização do CEO, assim como, a escolha dos beneficiários; expor sucintamente os resultados alcançados pelos beneficiários do CEO e contextualizar o CEO nos Programas Nacional de Crédito e Regularização Fundiária. O universo de análise foi formado pelo idealizador do Condomínio e por sete jovens egressos da CFR-PTN, moradores da zona rural deste município, com idade entre 20 a 27 anos, todos solteiros e do sexo masculino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, com os sujeitos beneficiados e envolvidos na implantação da iniciativa, visando entender como se concebeu a ideia, identificando as vantagens e desvantagens da utilização do sistema de condomínio agrícola, os desafios e avanços presentes na vida dos beneficiários. A pesquisa está embasada teoricamente com os estudos: Stédile (2012), (Silva, Silva e Xavier, 2008), Olívio (2000), entre outros. Dada a condição da pesquisa em andamento, os resultados encontram-se em estruturação, contudo, já é possível observar as características positivas da iniciativa. O sistema de condomínio agrícola tem se apresentado no município de Presidente Tancredo Neves como uma estratégia para melhorar o acesso à terra. Contudo, precisa-se levar em consideração a escolha de áreas menos declivosas que permitam o uso de máquinas, minimizando assim o problema da falta de mão-de-obra que se apresenta com a principal dificuldade na vida dos condôminos.

Palavras-chave: condomínio; fundiário; jovens.

Introdução

Fatores históricos e econômicos decorrente de uma política dominadora e excludente colocam o Brasil na condição de um dos países com estrutura fundiária mais desigual do mundo. O acesso à terra é um desafio constante, sobretudo para a juventude rural. O estabelecimento de assentamentos é uma forma de enfrentar o problema da concentração fundiária, contudo se observa que essa estratégia, apesar dos avanços nas últimas décadas, não tem sido eficiente, exigindo novas propostas de solução.

O sistema de produção na forma de Condomínio Agrícola se apresenta como uma possibilidade de ação no acesso à terra. No município de Presidente Tancredo Neves, Bahia foi implantado o Condomínio Agrícola Eliane Oliveira (CEO). Este atualmente atende sete jovens egressos da Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN).

Dessa forma, como objetivo geral, pretende-se descrever o processo de implantação do CEO, no contexto da regularização fundiária no estado da Bahia, primeiro Condomínio Agrícola voltado exclusivamente para jovens rurais. Entre os específicos tem-se, descrever o processo de idealização do CEO, assim como, a escolha dos beneficiários; expor sucintamente os resultados alcançados pelos beneficiários do CEO e contextualizar o CEO nos Programas Nacional de Crédito e Regularização Fundiária.

Nesse contexto, metodologicamente o universo de análise foi formado pelo idealizador do Condomínio Agrícola Eliane Oliveira e por sete jovens egressos da CFR-PTN, moradores da zona rural deste município, com idade entre 20 a 27 anos, todos solteiros e do sexo masculino. Foram realizadas oito entrevistas, sete com os beneficiários e uma com o idealizador.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, com todos os jovens envolvidos e com o idealizador do CEO. Foram analisadas informações relacionadas à participação de cada um, visando entender como se concebeu a ideia, identificando as vantagens e desvantagens da utilização do sistema de condomínio agrícola, os desafios e avanços presentes na vida dos beneficiários.

A técnica da entrevista semiestruturada caracteriza-se pelo direcionamento da abordagem realizada pelo pesquisador de forma que o entrevistado exponha sua opinião sem, contudo, perder o foco da temática investigada (Manzine, 2004).

A partir das entrevistas, levantou-se a renda mensal familiar antes e depois da inserção no Condomínio, e como o aumento desta interferiu na autoestima e inserção social mais intensa na comunidade. Tais dados foram confrontados com os relatórios de entrega da produção na COOPATAN, das culturas produzidas no Condomínio, na sua maior parte mandioca e aipim. Foi possível ainda, vivenciar a realidade dos jovens envolvidos, uma vez que estudou na CFR-PTN, contudo, pautou-se na imparcialidade em favor da pesquisa. A vivência e as entrevistas permitiram observar a realidade e eficácia da estratégia estudada. A análises do fator renda não será abordado nesse artigo, essa abordagem será apresentada em futuros estudos.

No início da pesquisa foi realizada uma apresentação do projeto de pesquisa para o grupo e seus gestores com o intuito de mostrar os objetivos da investigação e as técnicas que seriam utilizadas na pesquisa. Finalizada a aplicação das entrevistas os resultados foram tabulados e analisados.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta no primeiro momento, breves aspectos conceitual e histórico da questão agrária no Brasil, logo após contextualiza o programa nacional nossa primeira terra, descrevendo ainda, a implantação do Condomio agricola Eliane Oliveira, trazendo ainda, uma discussão pertinente ao tema. Por fim, serão

apresentadas nas considerações finais pontos relevantes acerca da importância desta iniciativa para os jovens rurais beneficiários, assim como para o município de Presidente Tancredo Neves, Bahia.

1. A questão agrária no Brasil

A história do Brasil é marcada por processos que limitam o acesso à terra, permitindo uma alta concentração de terra sob posse de uma pequena minoria e privação de uma grande maioria do uso desta, impactando no desenvolvimento econômico e social do país, afetando principalmente a população mais pobre das zonas rurais.

A propriedade da terra no Brasil, sofreu a lógica de produção capitalista, a propriedade da terra concentrou-se nas mãos de um número menor de proprietários capitalistas (Stédile, 2012).

Traçando um paralelo mais especifico sobre os grandes problemas agrários brasileiros com a concentração de terras, Stédile (2012, p. 645), explica "apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras e destes, 8% dos estabelecimentos produzem 80% das commodities agrícolas exportadas".

Tal modelo, expõe uma significativa dependência do capital financeiro e controle das empresas agrícolas transnacionais, realizando adiantamentos de recursos, cobrando juros exorbitantes dessa operação e ainda, dividindo a renda gerada na produção. (Stédile, 2012).

A concentração fundiária no Brasil sempre foi uma característica marcante, resultando em um quadro de miséria e riqueza, ocorrendo uma dinâmica demográfica através da inversão campo/cidade (Silva, Silva e Xavier, 2008).

Essa problemática contribui para o forte êxodo rural, tirando do campo aquele que não tem perspectiva de futuro, o jovem oriundo de uma localidade pobre, que desprovida dos conhecimentos mínimos de produção, assiste diariamente a luta dos seus familiares. Mesmo aqueles que têm conhecimento, muitas vezes se veem forçados a sair do campo por não terem onde produzir.

Ainda em contribuição de Stedile (2012, p. 646), citando estudos de pesquisadores entre os anos de 2000 a 2010, na região de monocultivo de soja do Mato Grosso revelou que "até o leite materno de mulheres que vivem nas cidades da região estavam contaminados por venenos agrícolas assimilados pelo meio ambiente". Evidenciando o perverso modelo da concentração de terras e consequentemente da produção para alimentar o mercado externo.

O estabelecimento de assentamentos tem sido uma forma usada pelo governo, pressionado pelos movimentos sociais, para mudar essa realidade, contudo, se observa que por uma série de fatores essa estratégia tem apresentado problemas, não se apresentando como solução para o acesso à terra, principalmente para jovens oriundos do campo de um modelo de Agricultura Familiar.

Como a solução para esse grave problema agrário se arrasta ao longo de décadas no Brasil, aprofundar o conhecimento em relação a possibilidades de implantação de novas estratégias que proporcionem a ampliação do acesso à terra torna-se fundamental. É neste sentido que é compreendida a iniciativa de implantação do CEO, no município de Presidente Tancredo Neves, na Bahia.

1.1. O programa nacional nossa primeira terra

O Programa Nossa Primeira Terra é uma linha de financiamento especial, dentro do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PCNF).

Informações da Agência Brasil[1], expõe que o referido Programa, criada pelo governo federal prevê o financiamento para atender a jovens sem terra, filhos de agricultores e estudantes de escolas agrotécnicas, na faixa etária de 18 a 24 anos que desejem adquirir uma propriedade rural, com o objetivo de possibilitar aos jovens brasileiros a oportunidade de permanecer no campo e contribuir para o desenvolvimento rural ao invés de migrarem para as grandes cidades.

Para Barcellos (2016), o PNCF-NPT constitui-se uma das políticas públicas destinadas para a juventude rural, que tem sua gênese no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, e pode ser considerada em um tempo histórico recente, em comparação as demais políticas agrícolas, a mais relevante e estruturada, por trazer à tona em forma de política pública e nos espaços de debate institucional do governo federal os temas da juventude e geração.

Nesse sentido, a questão da juventude rural, como parte integrante desse cenário político, é considerada um tema de importância no desenho das políticas sociais, devido à difusão do paradigma do jovem com sujeito de direitos dentro do governo, atraindo recentemente grande atenção dos atores sociais.

Nesse contexto, informações da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (Sead)[2], aponta os seguintes criterios de acesso ao Programa, valor máximo do empréstimo é de R$ 80 mil, com juros de até 2% ao ano, sendo: 0,5% para agricultores inscritos no CadÚnico; 1% para jovens rurais entre 18 e 29 anos; 2%, para os demais beneficiários; o valor do crédito é diferenciado para cada região. O prazo de financiamento é de 20 anos, com três anos carência para o pagamento da primeira parcela; o programa disponibiliza ainda recursos exclusivos para contratação de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), no valor de R$ 7.500.

2. O condomio agricola eliane oliveira

Ao estudar a concepção e posteriormente a viabilização dos Condomínios Agrícolas, Olívio (2000) informa que a adoção do sistema de Condomínio rural no Brasil ocorreu primeiramente em meados de 1974 em Santa Catarina. Sendo esse caracterizado pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul - EMATER (RS) como união de pequenos produtores que torna viável suas propriedades, pois eles se unem para comercializar, produzir ou até mesmo adquirir insumos, esse modelo grupal de produção especializa a mão-de-obra. No mesmo trabalho, os estudos do autor relata que a associação de agricultores, quando necessário, adquire uma área para que os agricultores produzam em conjunto, podendo contratar mão-de-obra ou ainda estabelecer sociedade com um produtor não condômino.

Muito embora esse modelo já exista a muito tempo poucas são os documentos que relatam o resultados. No Sul do Brasil esse modelo é utilizado a mais de 10 anos, e ainda assim são escassas as informações sobre os resultados obtidos por este modelo de

[1] Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2004-09-16/entenda-que-e-programa-nossa-primeira-terra>. Acesso em 20 de dez 2017.

[2] Disponível em: < http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_19/cartilha_pncf%20-%202%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 20 de dez 2017.

produção cooperada. No geral o que se encontra são resultados obtidos por órgão que estimulam a extensão sendo esses assim considerados com informal (Olivio, 2000).

A constituição de condomínio na agricultura é justificada por motivos diversos, sendo que muitas vezes sofre influência de quem está fora do processo e, na maioria das vezes são formados por necessidades específicas que podem ser as mais variadas possíveis tais como: massificação para facilitar o trabalho de entidades, facilitar financiamento, entre outros (Silva et al., 2010). A formação de um condomínio deve resultar do empenho dos agricultores, que em sociedade estabelecem leis e pactos que os regem devendo um dos agricultores representar o Condomínio. O nível de participação de cada um define sua cota (Silva et al., 2010).

Em 2013 foi adquirida uma fazenda de 138 hectares (ha) através do Fundo de Acesso a Terra, estruturado no ambito institucional da COOPATAN, cabendo a cada jovem cerca de 20 ha. Ao longo de 2014 e 2015, a ACEO buscou junto à Coordenação de Desenvolvimento Agrário (CDA), vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) do Governo Estadual da Bahia, a regularização da Unidade Produtiva, inserindo-a no PNCF - NPT.

Imagens 1 e 2 – Implantação do CEO

Fonte: Acervo da ACEO, 2018

Fonte: Acervo da ACEO, 2018

Em 2016, ocorreu a cerimônia de entrega definitiva das Escrituras Públicas referente aos módulos de cada jovem, acompanhado de sete Declarações de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (DAP/Pronaf) e sete kits de ferramentas. A iniciativa sustenta o título de primeira unidade a beneficiar exclusivamente jovens rurais, agricultores familiares.

Imagem 3 – Cerimônia de entrega das Escrituras Públicas

Fonte: Acervo da ACEO, 2018

3. Resultados e discussões

A CFR-PTN tem por objetivo formar jovens que possam gerir suas propriedades, combatendo o êxodo rural, funciona em regime de alternância, sendo ofertado gratuitamente o Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio e Integrado ao Ensino Médio.

A Instituição contou desde o início de suas atividades com a parceria da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária (EMBRAPA), através da unidade Mandioca e Fruticultura para a implantação do maior Centro Demonstrativo de Tecnologia da Mandioca (CDTM), cadeia produtiva mais relevante para a região na época. Após a atuação da Embrapa a produtividade média da mandioca foi elevada de 09 toneladas por hectare (muito baixa) para 25 toneladas por há superando a média a média nacional.

Apesar de o papel realizado pela CFR-PTN, em parceria com a COOPATAN, no sentido de desenvolver uma educação do campo sempre aliando teoria e prática, os jovens egressos da escola continuavam com um problema: onde produzir? As propriedades das unidades-família são muito pequenas, limitando a produção e dificultando o desenvolvimento econômico.

Preocupados em mudar a realidade vigente onde os jovens, mesmo formados pela CFR-PTN, não conseguiram produzir de maneira a proporcionar sua ascensão financeira por falta de terra, dessa forma, a COOPATAN idealizou esta estratégia de produzir em forma de Condomínio. Assim deu-se a implantação do CEO.

A escolha do nome “Condomínio” é devido ao fato de o idealizador apresentar uma aversão a palavra assentamento, para ele condomínio lembra organização, enquanto que devido ao processo histórico a palavra assentamento lembra desorganização o que poderia dificultar o processo de implantação e estabilização do projeto. O nome “Eliane Oliveira” é uma homenagem a uma jovem da região que durante sua vida lutou pela melhoria da classe rural, principalmente com projetos ligados a juventude.

Em 2013, ocorreu a implantação do Condomínio. Foram assentados sete jovens formados pela CFR-PTN, que já eram sócios da Cooperativa, e assim teriam resolvido o seu problema de acesso à terra. Inicialmente, a fazenda de 138 ha foi adquirida pelo Fundo de Acesso a Terra da Cooperativa, cabendo a cada jovem cerca de 20 ha.

O condomínio agrícola tem se apresentado como uma estratégia que possibilita a geração de ocupação, renda e inserção de uma nova classe no campo e sua implantação

constitui-se uma tentativa de verificar se esta é uma estratégia que pode ser reaplicada como forma de melhorar o acesso à terra na região em estudo. Todos beneficiados são moradores da zona rural do munícipio e apresentam uma limitação para produzir: a falta de terra própria.

Durante a aplicação das entrevistas semiestruturadas, os jovens foram questionados sobre como conheceram a proposta de condomínio agrícola. Seis deles afirmam que tomaram conhecimento da existência do condomínio através da cooperativa, um fator que contribui para isso foi o fato de todos serem cooperados da COOPATAN.

Quando perguntados sobre sua renda mensal antes e depois da implantação do Condomínio todos os jovens responderam que houve uma mudança muito expressiva dos valores, sendo que cinco deles praticamente não tinham renda antes de sua inserção no condomínio. Hoje, com os projetos implantados no Condomínio, colhendo os primeiros resultados desse trabalho foi possível afirmar que a renda média mensal dos beneficiários gira em torno de R$ 3.556,28. Esse valor de renda sugere a possibilidade de consolidação de uma vida digna, demostrando que é possível viver de forma confortável no campo, diminuindo os impactos do êxodo rural. Em relação aos fatores que os motivaram a participar do condomínio, uma vez que não conheciam experiência desse tipo, os jovens afirmam como principal motivo a falta de acesso à terra.

Ao refletirem sobre às dificuldades mais comuns e as estratégias utilizadas para superá-las os jovens ressaltaram problemas com a falta de mão-de-obra para realização das atividades produtivas e o escoamento da produção, devido as péssimas condições da malha viária do local. A referida Unidade Produtiva atualmente sustenta o título de primeira unidade a beneficiar exclusivamente jovens rurais, agricultores familiares.

4. Considerações Finais

O sistema de condomínio agrícola se apresenta no município de Presidente Tancredo Neves como uma estratégia para melhorar o acesso à terra. Contudo, algumas mudanças podem contribuir para o sucesso na implantação de novos condomínios, a exemplo, a escolha de áreas menos declivosas que permitam o uso de máquinas, minimizando assim o problema da falta de mão-de-obra que se apresenta com a principal dificuldade na vida dos condôminos, o trabalho em mutirão é a principal estratégia utilizada pelos condôminos para diminuir essa problemática e também permite uma maior interação grupal, além da troca de experiências nas práticas de cultivo.

Diversos fatores precisam ser mencionados na concretização, transformando o sonho em realidade, entre eles destaca-se o fato dos jovens beneficiários serem egressos de um processo formativo voltado para o meio rural, para uma educação do campo emancipadora que possui metodologia capaz de manter o jovem no campo com qualidade de vida; estarem ligados à Cooperativa, beneficiando sua produção e comercializado com preço justo; o desenvolvimento da organização com a criação de uma associação capaz de mobilizar diversos atores para apoiá-los na indicação das políticas púbicas existente e viabilizadora de suas pretensões e por fim, o próprio fato, da universalização do acesso proporcionado pelas políticas públicas voltadas para as necessidades da população campesina conseguidas a duras penas pelos movimentos sociais e viabilizadas por governos sensíveis a causa.

Fica o entendimento que, a implantação do Condomínio representou uma transformação significativa para os jovens beneficiários, tanto no campo econômico

quanto social, uma vez que, foi possível fixa-los no campo com qualidade de vida, promover o acesso à terra e elevar a renda.

Referências Bibliográficas

Barcellos, S, B. (2016). O crédito fundiário e a linha Nossa Primeira Terra em debate no Brasil. *Novos Cadernos NAEA*. https://doi.org/10.5801/ncn.v19i1.2575

CASA Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves. (2015). Recuperado de http://www.coopatan.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=77

Manzine, E. J. (2004). Entrevista semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, Bauru, Sp.

Olivio, C. J. (2000). *Sustentabilidade de condomínios rurais formados por pequenos agricultores familiares: análise e proposta de modelo de gestão*. Tese (Doutorado em engenharia) - Universidade Federal de santa Catarina. Florianópolis.

Silva, A. M. S.; Silva, F. A., & Xavier, C. (2008). *A agricultura familiar no baixo sul baiano.* 3º INTERCULTE- Impressão Digital, Centro Universitário Jorge Amado.

Stédile, J. P. (2012). Questão Agrária. In R. Caldart, I. B. Pereira, P. Aletejano, G. Frigotto (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

O programa mais educação do governo federal e sua execução na comunidade quilombola mesquita – GO

Eliane Fernandes Limão[1]
Universidade Católica de Brasília, Brasil
eliane.limao2017@gmail.com

Este artigo objetiva apresentar uma breve análise do Programa Mais Educação na Comunidade Remanescente Quilombola Mesquita, situada em Cidade Ocidental – BRASIL/GOIÁS. Diversas têm sido as observações referentes ao que é dito, escrito e registrado nos documentos oficiais e, o que tem se concretizado em termos de ação deste mesmo programa na comunidade em questão. Para falar de política educacional, bem como dos programas que são criados, faz-se necessário entender como os mesmos entram na agenda governamental para se tornarem, de fato, política pública. Diante o exposto questionou-se: por que programas tão bem estruturados ortográfica e logisticamente não conseguem o máximo de resultados aos quais deveriam quando foram propostos? A pesquisa dividiu-se em 3 tópicos a saber: inicialmente um olhar sobre as políticas educaionais a partir da visão, estudos e escritos de autores que abordam a temática, o retrato da comunidade pesquisada, da escola que adota o programa e reflexões sobre o programa. A metodologia desenvolvida em cinco meses foi: leituras do referencial bibliográfico, análise dos documentos legais disponíveis nos sites de domínio público, visitas *in loco*, entrevista semiestruturada e, elaboração do presente texto. Os resultados apontam para políticas públicas mais bem planejadas, a fim de que as mesmas atendam aos anseios da população haja vista o gasto financeiro que as envolve.

Palavras-chave: Política Educacional; Programas; Quilombo

Introdução

Este artigo objetiva apresentar uma análise atualizada do Programa Mais Educação na Comunidade Remanescente Quilombola Mesquita, situada em Cidade Ocidental (GO). Significativas têm sido as observações e avaliações referente ao que verdadeiramente é dito ou escrito e registrado nos documentos oficiais do referido programa e, o que de fato tem se concretizado em termos de ação (2010-2018) deste mesmo programa na comunidade em questão.

Porém, para falar de política educacional, bem como dos programas que são criados, faz-se necessário entender como os mesmos entram na agenda governamental para se tornarem, de fato, política pública. Tendo por base Conde (2001), quando diz que dentre os estágios de elaboração e análise de políticas públicas apresentadas à formação

[1] Membro participante do GEPFAPe – Grupo de Pesquisa (UNB); Mestra em Educação (UCB), MBA em RH (FIAA), Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial (CESB) e Educação Inovadora para o Ensino Superior (UPIS); Pedagoga (FIPLAC). Membro do Conselho e Fórum Municipal de Educação e Diretora da Escola Universo (GO).

da agenda (geralmente governamental), esta é uma "lista" de questões (*issues*) relevantes e condizentes pelo poder constituído. Nem tudo vai para este domínio.

Para ganhar relevância, o problema a ser solucionado geralmente atende a algumas condições, a saber: seja do interesse do governo eleito e/ou seja capaz de mobilizar ações e grupos externos; resulte de uma *crise* [*grifo nosso*] que demande solução mais imediatas sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade que pode ser derivada de uma crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava. Questiona-se então: por que programas tão bem estruturados ortográfica e logisticamente não conseguem o máximo de resultados aos quais deveriam chegar, conforme indicado quando foram propostos?

Dividido em macrocampos e diversas atividades que poderiam completar o dia das crianças e adolescentes, que ainda deveriam ficar também com seus pais, o programa era direcionado a alunos cujo foco é a evasão. Atualmente, após a publicação da resolução n° 5 de 25 de outubro de 2016, o foco tem sido, adesão do programa nas comunidades que, dentre outros, obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Para tanto, é importante nas mesmas proporções pensar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas e programas educacionais. Da mesma forma, implementar políticas e programas exige algumas minúcias que trazem à baila questões de ordem social. Se é política educacional, seu foco deve ser este e não política assistencialista, aquela que, com viés nas políticas sociais, retira da educação, ou coloca na mesma a responsabilidade de certos cuidados que são responsabilidade das famílias e do Estado.

> Do ponto de vista gerencial, as tarefas de formulação dos programas são divorciadas das tarefas de implementação. Além disso, dificilmente são realizadas atividades de avaliação formativa, o que dificulta a solução dos problemas surgidos durante a implementação. Por outro lado, os problemas detectados não são analisados de forma a contribuir para um aprimoramento do programa. (Rico, 2009, p. 47)

Utilizou-se como principal argumento o contexto sobre o real significado da política educacional como uma série de medidas anteriormente planejadas colocadas em prática por um governo que deveria criar mecanismos importantes para elevar a educação na sociedade local que não devem ser reduzidos apenas à criação/ampliação de escolas, mas principalmente a melhorias no ensino.

1. Políticas Educacionais

1.1. Um olhar mais amplo sobre as políticas educacionais

Para melhor compreender porque o programa Mais Educação deve ser melhor analisado por toda sociedade, é preciso reconhecer que existem desigualdades sociais que prejudicam muitas pessoas. Estas mesmas desigualdades sociais que causam impacto direta e indiretamente dentro das escolas, são o reflexo de que alguns programas podem ser bem-sucedidos em determinadas regiões do país em detrimento de outras que não têm as mesmas condições. Justamente porque a elaboração, implementação e avaliação fazem parte de um processo em que os educadores, no caso das políticas educacionais, não tomam conhecimento desses processos. Oliveira, sob uma visão sistêmica, afirma que:

> o vínculo entre educação e desigualdade social é inegável e tem consequências importantes para se pensar estratégias políticas destinadas a enfrentar os problemas de desigualdade educacional. Não se pode pretender responder a esses desafios sem levar em consideração a questão social mais ampla. A baixa escolaridade das gerações anteriores, no caso brasileiro, é um dos fatores do baixo desempenho dos alunos. E isso é resultado de uma herança histórica de desigualdades persistentes. As estratégias de ação para alterar esse quadro devem considerar a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social. (Oliveira. 2011)

Na verdade, à pergunta sobre como os governos definem suas agendas, são dadas três tipos de respostas. A primeira focaliza o problema, ou seja, problemas entram na agenda quando se assume que deve ser feito algo em relação a eles. É importante refletir, entendendo-se que, se estes problemas não forem cuidadosamente analisados, envolvendo especialistas da área, podem causar problemas ainda maiores ou demanda de gastos que não ajudarão a solucionar os problemas. Parafaseando Pinto e Guimarães-Iosif (2009), "após analise de dados atualizados, ambos entendem que o Brasil deve encontrar uma saída mais inteligente para lidar com o gasto na educação, pois um país que gastava menos de R$ 500,00 por ano para manter uma criança na escola pública e hoje gasta R$ 2.875,03 e por outro lado, gastava mais de R$ 1.500,00 por mês, para manter um jovem na (Febem – Fundação Estadual para o 'Bem Estar' do Menor) e atualmente paga R$ 10.357,00 (Dez mil, trezentos e cinquenta e sete reais por mês), precisa rever sua política e intervir em suas prioridades." Num segundo tópico, ela descreve que é preciso focalizar a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. E, por fim, considera que o foco são os participantes, que são classificados como visíveis (políticos, mídias, partidos, grupos de pressão etc.) e invisíveis, tais como acadêmicos e a burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas.

Dentro deste contexto deve-se entender que, enquanto 'participantes' os 'invisíveis' deveriam não somente apresentar suas reflexões sobre determinados problemas educacionais, ou seja, a academia acaba por ficar isolada e é ela que é responsável e co-responsável por auxiliar nas atitudes de mudança de um país. Invisíveis por que seus escritos, que poderiam ajudar a solucionar muitos problemas, estão guardados, são pouco lidos. "Os problemas que se referem às políticas educacionais ocorrem devido a uma cultura política de passividade civil (contrária à participação popular), em que a sociedade civil não se mostra organizada o bastante para que a perspectiva assumida nos documentos no que tange a sua efetivação seja levada a cabo pela sociedade." (Santos, 2010, p. 51)

Faz-se necessário saber que existem forças externas que inviabilizam esta melhor organização interna. As decisões que se tomam com base na hegemonia deixarão sempre um rastro de desigualdades, fato que impossibilita um olhar para os problemas de menor proporção gerados nas comunidades e que contribuem para gerar outros, bem maiores.

> Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas de eficiência e eficácia. (Afonso, 2003, p. 39).

Mesmo diante deste cenário, o dito não significa necessariamente a diminuição do poder de intervenção do Estado. Nestas dimensões grande destaque merece a territorialização, na busca por medidas socioeducativas que corresponsabilizem a todos, uma vez que os interesses são comuns, na tentativa de viabilizar estruturas no macrocampo para políticas educativas locais, o que também é mencionada por (Afonso, 2003, p. 40).

Por sua vez, Freire (2011) manifesta em seus escritos que "o homem não deve perder aquilo que é genuinamente humano, na busca por soluções dos problemas." Na verdade, todo avanço adquirido com a modernidade deveria ter feito os humanos melhores, mas não foi bem isso que aconteceu. E complementa que "mudar é difícil, mas possível." Carbonari (2011) diz que "a inviabilização da produção e da reprodução da vida se manifesta nos altíssimos graus de desigualdades e na pobreza insidiosa aos quais se submetem milhões de pessoas, afetando de forma mais dura a negros, mulheres e jovens, entre outros grupos". Se apoiados no pensamento de Locke, a partir das reflexões de Palma Filho, (1998), "compreende-se que a desigualdade material é perfeitamente coerente com o princípio liberal de que os indivíduos não são iguais em talentos e capacidades, daí decorrendo naturalmente eles não poderem ser iguais em riquezas." Arrecthe e Rico (2009) afirmam que:

> na verdade, nas avaliações de efetividade, a maior dificuldade está centrada na forma como acontecem as políticas educacionais, ou seja, na metodologia que não consiste precisamente em distinguir produtos de resultados. De fato, a principal dificuldade metodológica consiste precisamente em demonstrar que os resultados encontrados (sejam eles no sentido de sucesso ou de fracasso) estão causalmente relacionados aos produtos oferecidos por uma dada política sob análise.

Reis e Arrecthe (2003) vão defender a necessidade de a comunidade de pesquisadores da área orientar-se no sentido de explicitar os pressupostos teóricos que sustentam suas análises. Diz ainda que a comunidade acadêmica tem muito a contribuir desde que não fique apenas na análise de sucesso ou fracasso. Para alguns autores, a escola é o *lócus* privilegiado de construção do conhecimento frente ao respeito às diferenças. Nas palavras de Gadotti (2005):

> o conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo.

As políticas educacionais pensadas a partir do local podem constituir um poderoso instrumento capaz de provocar profundas mudanças na sociedade. Santos (2010) propõe "uma racionalidade cosmopolita que, [...] terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessários para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje." Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia.

2. Comunidade Quilombola

2.1. A comunidade remanescente quilombola e a escola local

Nas páginas a seguir, informações sobre vida e a sabedoria das pessoas que moram na Comunidade, situada a aproximadamente 48 km da Capital Federal serão o norte para a análise do programa que é adotado para a Escola Verde. Muito antes do início de Brasília, nas proximidades de Santa Luzia, hoje chamada de Luziânia (GO), havia uma fazenda chamada Mesquita, cujo proprietário resolveu doar parte das terras para três escravas da Fazenda Mesquita, há mais de 200 anos. Assim formou-se o povoado que durante muitos anos permaneceu isolado vivendo ao modo tradicional, em que quase tudo ainda é produzido pela comunidade.

Hoje muitos quilombolas que fazem parte do povoado conseguiram recentemente seu reconhecimento da área, porém, nunca o registro oficial. A distância entre o povoado e a cidade é de 8 km. Muitas famílias quilombolas cultivam o fruto do marmelo – com o qual é produzido um doce tradicional da região, além de goiaba, laranja, cana de açúcar, mandioca. A comunidade conta também com uma pequena indústria artesanal de marmelada e goiabada. No artesanato a comunidade produz caixinhas, biscoitos e tapetes, que são comercializados em feiras na cidade. As festas são comemoradas com a dança catira, dança tradicional do Estado.

A Comunidade abarca uma série de dados sobre sua cultura e religião, para que possa ajudar as gerações da atualidade, observam o que é simples e gratificante da e na vida e sabem apreciar o brilho das estrelas, olhar a beleza da poesia de almas e corações que acreditam na vida, que defendem-na, enchem a alma e vibram, cantam e celebram a vida. Deixam como legado para as gerações vindouras aquilo que é essencial à vida humana que são características próprias de um povo que, sofrido, nunca deixou de apreciar as belezas da natureza. É vida estampada na alma que carrega no braço da enxada aquilo que as novas gerações têm esquecido com o uso de tecnologias e diversos outros atrativos. Acreditam na vida e defendem-na com alma viva que vibra, canta, encanta e celebra.

As minorias, ‘agredidas’ e deixadas às margens, vítimas do sistema capitalista, afirmam que os novos ricos, os atuais senhores dos destinos da humanidade de ontem, de hoje e de amanhã podem e devem fazer a diferença. Convém saber que conhecer este povoado ajuda a respeitar seu mundo cultural, a incentivar suas iniciativas e a abrir espaços físicos, sociais, culturais e religiosos para o Brasil de hoje e de amanhã.

É com base nestas reflexões que a Escola Verde, hoje com aproximadamente 500 alunos, trabalha a questão educacional. Escola que recebeu reparos e manutenção nos últimos anos e, com pouquíssimos recursos, situada no centro da comunidade, organizada a partir da Secretaria de Educação local, tem muito a apresentar ao mundo sobre o que realmente é e o que tem. A equipe de professores e funcionários é envolvida e a direção comprometida com as soluções para os problemas.

> **Entrevistado 2:** Bom, aqui nos tivemos o programa. No ano passado começamos bem, a verba veio só que, veio a metade e não teve como cumprir com os trabalhos, depois ficou de vir a outra metade e não veio, então o ano passado surtiu um efeito muito bom, positivo só que nós, pudemos trabalhar com mais educação só até outubro por causa da verba e, até então, esse ano (2018) nós não temos a verba por que não veio do Federal e não tivemos o por que que ela não veio, então, o programa, por enquanto está parado, mais, assim que a verba voltar nós vamos reativá-lo.

Quando o assunto é a questão da Educação Integral, mais especificamente o Programa Mais Educação, a Escola Verde oferece parcialmente a estrutura física que é almejada para a realização do mesmo. Do ano de 2016 até março/2018, executou o programa por aproximadamente um ano e deixou de oferecê-lo justamente por falta de recursos.

3. Programa Mais Educação

3.1. O Programa Mais Educação enquanto política educacional no Quilombo

Neste estudo, o que de fato é motivo de investigação é o olhar para as políticas públicas educacionais voltadas para a educação quilombola. O Ministério da Educação oferece anualmente, apoio financeiro aos sistemas de ensino. Os recursos são destinados para a formação continuada de professores para áreas remanescentes de quilombos, ampliação e melhoria da rede física escolar, produção e aquisição de material didático.

O programa recentemente atualizado aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

> **Entrevistado 1:** [...] quando você tem o mais educação, tem uma dificuldade de chegar para participar e esse programa tem essa finalidade de recuperar, de auxiliar, de fomentar, esse crescimento intelectual do aluno, [...] eu não se a gente critica por ser tímido, no sentido de que era para ter mais e a quantidade que foi trabalhado no passado sempre foram poucos alunos, 120, 100 alunos, então acredito que a nossa proposta precisa ser um pouco mais ousada, precisamos ampliar para todos os alunos da rede, da escola, serem participantes do mais educação, [...] tem droga, bastante alunos com dependência química, ou seja, coisa que não tinha na nossa época [...]

No ano de 2011, quando o programa aconteceu na Escola Verde, este foi desenvolvido em uma chácara próxima, cujo valor de aluguel, segundo diálogo com o Entrevistado 1, estava em torno de R$ 4.000,00 (quatro mil reais). Neste programa foram desenvolvidas atividades de ecoturismo, karatê, capoeira, vídeos, filmes e inglês. O Entrevistado 1 afirmou que a falta de estrutura prejudicou muito o andamento do trabalho, que muitas atividades eram desenvolvidas em espaços improvisados e próximos à localidade. Era enviado um valor de aproximadamente R$ 5.000,00 (cinco mil reais) para pequenas reformas de salas. O programa era executado no contraturno, não ultrapassando duas horas diárias. Participavam do projeto entre 120 e 150 crianças e adolescentes. Para a execução do projeto, a escola recebeu o valor de R$ 15.000,00 (quinze mil reais) para outras finalidades e para o pagamento de aproximadamente cinco monitores. Na parte pedagógica a ênfase no reforço escolar foi nas disciplinas de Português e Matemática. Com a nova Portaria MEC nº 1.144/2016, regida pela Resolução FNDE nº 17/2017, pode-se perceber, ao menos nos documentos escritos (2018) avanços na estrutura de planejamento da política em análise.

Chama atenção o que consta no documento para a execução do programa dentre outras questões, a infraestrutura: “O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para

acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade." A crítica é evidente quando, ensina-se planejamento nas Universidades, cobra-se para que o professor saiba fazê-lo e o mínimo de infraestrutura não é levado em conta.

Considerações finais

Inúmeras são as incertezas que cercam a elaboração das políticas e programas educacionais, ainda mais quando estas são elaboradas e definidas sem analisar a realidade local. Continua a existir um abismo entre o que está escrito nas bases do programa e o que é realizado. Um programa anteriormente planejado, por outras pessoas, que não são as daquela escola ou comunidade, não respeitará nunca a cultura local, haja vista que existem especificidades. Porém, deve-se compreender o que a sociedade entende por Educação Integral.

Educação Integral significa atividades no contraturno para retirar crianças e adolescentes das ruas por que seus pais estão trabalhando e elas não têm com quem ficar? Ou entende-se por Educação Integral aquela que é voltada para a formação do caráter, das boas atitudes, da ética e da moral, que zele prioritariamente pelo conhecimento como chave fundamental para que as pessoas não sejam alienadas? Se este último for o nosso entendimento, isto significa dizer que não é o aumento da quantidade de horas, atividades, dias letivos e outros que vão subsidiar melhor qualidade. Na verdade, se estivermos vinculando quantidade (aumento de dias, horas, atividades...) ao invés da qualidade, a maior parte dos programas tenderá ao fracasso por que a questão não é quantidade e sim qualidade daquilo que se faz!

Não basta que políticas e programas educacionais sejam planejados por uma minoria, quando é a maioria que sente o impacto destes, muitas vezes não trazendo o benefício que é esperado. Deste modo, os programas tão bem estruturados ortográfica e logisticamente não conseguirão os resultados esperados quando foram propostos, porque simplesmente impostos de cima para baixo, pouco analisam a real situação das escolas para a recepção destes programas. Os problemas locais que trazem os rastros das desigualdades impossibilitam um olhar para os microproblemas, por sua vez geradores dos problemas em grau macro. Quando estes alcançam o nível macro, tornam-se tão difíceis suas resoluções que impossibilitam solução mais justa, igualitária, que se faça gastar menos dinheiro e se que tenham melhores resultados. As políticas educacionais pensadas a partir do local podem ser um poderoso instrumento capaz de provocar profundas mudanças na sociedade.

Se a escolha das escolas para a realização do programa é demarcado inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo IDEB, a prioridade deve ser dar ênfase ao ensino e melhor compreensão à língua portuguesa e matemática, e não somente à prática de tênis e judô! Isso não significa dizer que estes não tenham importância, muito pelo contrário. As diversas artes são uma das formas de resistência do domínio de perversão capitalista do homem sobre homem.

Por fim, para além de atividades no contraturno escolar, faz-se necessário instruir os alunos à defesa e luta dos direitos que a eles são garantidos a fim de que saibam cumprir seus deveres com sabedoria, da oportunidade com responsabilidade quando, numa democracia, houver a possibilidade da escolha daqueles que irão representar o país e, estes por sua vez elegerão quem irá se responsabilizar pelas políticas educacionais.

Enquanto isso não acontece, pode-se acompanhar a implementação de programas e políticas educacionais e, ao fazê-lo, pode-se avaliar este mesmos programas. Agora o que não se pode é criticar por criticar quando se está de um lado e não fazer nada quando se está do outro.

Referências Bibilográficas

Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação, 22,* 35-46. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05

Arrecthe, M. (2003). *Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas, 18*(51), 7-10. http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v18n51/15981.pdf

Carbonari, P. (2011). Quanto custa universalizar o Direito à Educação? *Instituto de Estudos Socio econômicos (Inesc).* http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-do-inesc/biblioteca/inesc-noticia/textos/livros/quanto-custa-universalizar-o-direito-a-educacao

Conde. E. S. (2001). Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. *Revista Responsabilização na Educação.*

Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido* (50 ed.) Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Gadotti. M. (2012). *A Questão da Educação formal/não formal.* http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>.

Oliveira, D. (2011). Dossiê: As políticas Educacionais dos novos governos na América Latina. *Educação e Sociedade, 32*(115). http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03

Palma, F. (1998). Cidadania e Educação. *Pesquisa, 104,* 101-121. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209186

Pinto e Guimarães-iosif, R.(2009). *Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil, impedimentos para a Cidadania Global Emancipada.* Brasília: Editora Líber Livros.

Rico, E. M. (2009). *Avaliação de Políticas Sociais. Uma Questão em Debate* (6 ed.) São Paulo: Editora Cortez.

Santos, B.S. (2010). *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política* (3 ed.). São Paulo: Cortez.

As estratégias de indução da ampliação da jornada escolar no Brasil e a formação integral de crianças e jovens

Fernanda Ribeiro de Souza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
fernanda.souza@ifpr.edu.br
Ivania Piva Mazur
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
ivaniazinha_piva@hotmail.com
Nara Tatiana Costa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
naratatianacosta@gmail.com

Abordamos neste artigo as políticas públicas de oferta da educação em tempo integral e o projeto de currículo e, por conseguinte, de escola pública em jornada ampliada que se desenha no país a partir de programas indutores da ampliação do tempo escolar, como o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação. Discutimos alguns elementos configuradores da proposta social e pedagógica que permeia esses programas, desvelando nuances dos processos de reorganização dos tempos, espaços e currículo da escola de Ensino Fundamental em tempo integral no Brasil. Realizamos a pesquisa por meio de estudo documental abordando os cadernos e documentos orientadores da política de educação em tempo integral, além da análise de propostas pedagógicas curriculares de escolas públicas vinculadas aos programas, buscando compreender a forma como as estratégias de indução da educação em tempo integral têm impactado a formação e direitos básicos de crianças e jovens. Verificamos que a escola em tempo integral no Brasil tem assumido uma perspectiva de ampliação curricular e do tempo escolar voltada, principalmente para a proteção e assistência social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e para a complementação dos processos de aprendizagem já postos pela base curricular regular, com ênfase na alfabetização e numeramento. Defendemos a formação integral das crianças e jovens numa perspectiva omnilateral, assentada em uma escola em tempo integral pautada em um currículo que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano e não reduza o tempo de escolarização ao ensino de conhecimentos e competências mínimas às crianças e jovens. A forma como a ampliação do tempo escolar tem sido implementada nas escolas de Ensino Fundamental a partir de políticas indutoras criadas pelo governo traz desafios à construção de uma perspectiva de formação que reconduza a escola ao atendimento de sua função específica, que é a socialização dos conhecimentos e da cultura historicamente elaborados, numa perspectiva de formação igualitária, integral e omnilateral. Assim, a escola em tempo integral pouco tem contribuído para que crianças e jovens das classes populares tenham acesso aos bens culturais e à possibilidade de ascensão e transformação da realidade.

Palavras-chave: políticas para a infância e Juventude; educação em tempo integral; ensino fundamental; tempo escolar.

Introdução

Neste artigo, abordamos elementos da configuração do atual debate sobre a educação em tempo integral e o projeto de currículo e, por conseguinte, de escola pública em jornada ampliada que se desenha no Brasil a partir de programas indutores da ampliação do tempo escolar, como o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação. Discutimos alguns elementos configuradores da proposta social e pedagógica que permeia esses programas, desvelando nuances dos processos de reorganização dos tempos, espaços e currículo da escola de Ensino Fundamental em tempo integral no Brasil.

Realizamos a pesquisa por meio de estudo documental abordando os cadernos e documentos orientadores da política de educação em tempo integral, além da análise de propostas pedagógicas curriculares de escolas públicas vinculadas aos programas, buscando compreender a forma como as estratégias de indução da educação em tempo integral têm impactado a formação e direitos básicos de crianças e jovens. Realizamos ainda levantamento bibliográfico acerca da área do currículo e da educação integral e em tempo integral no Brasil.

A pesquisa apresenta um breve recorte de um estudo de caso realizado em uma escola pública municipal que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental no município de São João, Paraná. As análises foram realizadas a partir de uma perspectiva de formação que reconduz a escola ao atendimento de sua função específica, que é a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, tomando como pano de fundo conceitos como a omnilateralidade[1], a formação integral e a emancipação.

1. As estratégias de indução da educação em tempo integral no país: O Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação

A educação em tempo integral tem sido alvo de debates e ações no sentido da construção de uma política para a escola pública em jornada ampliada no Brasil. A retomada do debate sobre a educação integral e a escola de tempo integral ocorreu no país de modo mais concreto e intenso em 2002, de acordo com Cavaliere (2007), diante das funções cada vez mais amplas que a escola vem assumindo na sociedade, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a transformação das estruturas familiares e o anseio por instituições que auxiliem não só na educação como no atendimento e formação das crianças e adolescentes, demandas anteriormente assumidas no âmbito doméstico (Coelho; Cavaliere, 2002).

Soma-se a isso as determinações presentes em marcos legais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), e, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 9.089/1990 (Brasil, 1990), que trazem em seu bojo a compreensão do papel da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano e o conceito de proteção integral; além do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), que apresentou como meta ampliar, progressivamente a jornada

[1] De acordo com Manacorda (1991), a omnilateralidade é a conquista do desenvolvimento total, completo, multilateral, de todos os sentidos e faculdades humanas, por meio da apropriação pelo homem da totalidade das forças produtivas.

escolar visando expandir a escola de tempo integral, compreendendo um período de, pelo menos, sete horas diárias de atendimento escolar.

Fruto deste processo histórico de elaboração legal e das demandas que se colocam ao desenvolvimento social, à garantia dos direitos básicos a população e à melhoria da qualidade da educação pública, foi criado, em 2007 o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007).

O Programa configurou-se como uma estratégia do Governo Federal visando à indução da ampliação da jornada escolar para o regime de tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Caracterizava-se enquanto uma estratégia intersetorial e interministerial, que compartilhava a responsabilidade sobre a oferta da educação em tempo integral com diversos ministérios e setores do estado e sociedade (Brasil, 2009).

Chegou a atender, de 2007 à 2015, quase 60 mil escolas[1], direcionando financiamento para a compra de materiais, pagamento de monitores e serviços para a implementação de atividades diversificadas em jornada ampliada. Trata-se portanto, de uma estratégia de governo voltada à ampliação do tempo nas escolas públicas de Educação Básica do país, que conduziu a uma reconfiguração dos tempos, espaços e currículo das instituições.

O Programa fundamentava-se em uma concepção de educação em tempo integral pautada no binômio formação integral e proteção social, apresentando, dentre as suas finalidades expressas na Portaria Interministerial 17/2007 (Brasil, 2007): a promoção da melhoria da aprendizagem e contribuição para a redução da evasão, reprovação e distorção idade/série; a abertura da escola a novos espaços educativos com a integração da comunidade; o fortalecimento do atendimento especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; a prevenção e combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência contra as crianças e adolescentes; a ampliação da participação na vida escolar e social; bem como o acesso a serviços assistenciais, de modo a garantir a proteção dos direitos básicos de crianças e adolescentes.

Para além de uma medida com foco na formação das crianças e adolescentes, o Programa apresenta um caráter assistencialista, especialmente por priorizar o atendimento de escolas localizadas em regiões metropolitanas, com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)[2], atendendo estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência.

No que se refere à formação integral, a Portaria apresentava, dentre as suas finalidades, uma proposta de formação ampliada visando à oferta de atividades diversificadas, nos itens V e VI do Artigo 2º: V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade (Brasil, 2007).

Apesar da ênfase na proteção social e assistência das crianças e adolescentes, a proposta do Programa pretendia a superação da dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares, por meio da defesa da integração das atividades no projeto político-pedagógico das instituições, visando ações coletivas e

[1] O País conta com 186,1 mil escolas de educação básica, sendo 78,5% pertencentes à rede pública.

[2] Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

convergentes à formação integral, para que a escola não reduzisse a ampliação do tempo ao atendimento assistencial às crianças das classes populares ou à oferta do "mais de mesmo[1]" (Leclerc, 2012).

A proposta de ampliação do tempo escolar do Programa Mais Educação pressupôs o alargamento das oportunidades de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, com a complementação de atividades diversificadas no currículo escolar, que são elencadas no 2º parágrafo do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação,

> A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010).

A ampliação do currículo a partir do Programa Mais Educação contemplava a oferta de atividades diversas voltadas à formação artística, física, cultural, social, organizadas em macrocampos, com vistas à ampliação das possibilidades educativas na escola de tempo integral. Segundo Leclerc (2012, p. 313), "tratam-se de linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade, que são financiadas segundo os materiais necessários para o seu desenvolvimento (custeio e capital) e destinação de valores para o ressarcimento dos voluntários".

Neste sentido, novos conteúdos foram adicionados ao tempo escolar ampliado, com ênfase em temas como sustentabilidade ambiental, promoção da saúde, direitos humanos, respeito e valorização das diferenças, de modo articulado ao projeto político-pedagógico da escola.

Em 2016, o projeto de governo em curso no Brasil é substituído, com a cassação do mandato de Dilma Roussef e a presidência assumida por Michel Temer, dando novos rumos aos programas e políticas de governo, especialmente na área da educação. No mesmo ano, o Programa Mais Educação passa a se chamar Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016a), e tem seu alcance reduzido para 20 mil escolas, atendendo apenas unidades prioritárias, a partir dos critérios que priorizam escolas com índice socioeconômico baixo ou muito baixo e com desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas, demonstrando uma relação ainda mais estreita com políticas assistencialistas.

No que se refere à perspectiva de ampliação das possibilidades de formação integral para as crianças e jovens atendidos, o Programa Novo Mais Educação apresenta uma concepção limitada. De acordo com o documento orientador do Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016b), configura-se como uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Percebe-se, portanto, que a estratégia de ampliação do tempo escolar no país sofre um retrocesso, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo, ao restringir a adesão das instituições escolares ao Programa, e ao propor um currículo direcionado para

[1] Leclerc (2012) utiliza o termo "mais do mesmo" para criticar propostas de educação em jornada ampliada que reproduzem, no tempo acrescentado ao currículo escolar os mesmos conteúdos e práticas já cristalizados no tempo regular.

a melhoria do processo de alfabetização, letramento e numeramento dos estudantes, por meio da ampliação do tempo escolar direcionado ao desenvolvimento de atividades de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática.

Tal perspectiva fica clara no documento orientador do Programa Novo Mais Educação, ao propor que o mesmo "possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando à erradicação do fracasso escolar".

Dentre as finalidades destacados pelo documento estão contribuir para:

> A alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; Ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2016b, p. 03).

Essa compreensão influencia diretamente na organização do currículo e na distribuição do tempo nas escolas em tempo integral, de acordo com as finalidades do Programa, voltadas para a complementação do currículo regular, de modo específico com os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, secundarizando atividades relacionadas ao esporte, cultura e artes.

O Programa Novo Mais Educação permite que as escolas vinculadas ampliem o tempo escolar para cinco ou quinze horas de atividades complementares, numa nítida tentativa de diminuir o orçamento destinado ao Programa e à indução da jornada ampliada. As escolas que ofertam 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada. As escolas que ofertam 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes (Brasil, 2016b, p. 06).

O Programa Novo Mais Educação possibilita, portanto, que a ampliação do tempo seja parcial, descumprindo o entendimento proposto pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que prevê que a oferta de educação básica pública em tempo integral deve ser ampliada para no mínimo sete horas diárias de atendimento durante todo o ano letivo.

Embora o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação não apresentem uma proposta curricular explícita, os direcionamentos apresentados para as escolas vinculadas funcionam como um currículo prescrito e viabilizado, que adquire materialidade nas instituições escolares de tempo integral, marcando o processo de construção progressiva desse tipo de oferta no país. Neste sentido, apresentamos uma análise da organização curricular de uma escola em tempo integral vinculada ao Programa Mais Educação e ao Programa Novo Mais Educação, buscando desvelar as nuances da organização dos tempos, espaços e do currículo no âmbito escolar a partir das estratégias indutoras propostas pelo Estado.

2. A organização do currículo nas escolas em tempo integral

Em pesquisa[1] realizada em 2015, evidenciou-se que prevalece a configuração fragmentada da organização do currículo das escolas em tempo integral que aderiram o Programa Mais Educação, embora o mesmo orientasse que as escolas deveriam, progressivamente, ressignificar seus currículos, rompendo com a separação entre as disciplinas da base curricular regular a as atividades diversificadas acrescentadas à matriz curricular.

Na rede de educação pesquisada[2] o currículo se mantém organizado a partir de uma matriz disciplinar, à qual são adicionadas as atividades complementares, nas áreas artística, cultural, esportiva e acadêmica. Conserva-se o paralelismo com as atividades e disciplinas pertencentes à base nacional comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física) e as atividades diversificadas no contraturno.

Podemos observar no quadro abaixo a matriz curricular de uma das escolas da rede no ano de 2015, quando a escola estava vinculada ao Programa Mais Educação:

[1] Pesquisa em nível de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEFB) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou a organização do currículo de escolas em tempo integral em uma rede municipal de educação que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental em jornada ampliada.

[2] A rede municipal de educação de São João, município localizado na região sudoeste do Estado do Paraná, Brasil, na qual foi realizada a pesquisa de mestrado, contava em 2015, com dois centros de Educação Infantil e seis escolas que ofertam turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um total de 1.067 (um mil e sessenta e sete) crianças matriculadas, sendo 465 (quatrocentas e sessenta e cinco) matrículas na Educação Infantil e 602 (seiscentas e duas) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2015.

Quadro 1: Matriz curricular de escola em tempo integral vinculada ao Programa Mais Educação em 2015							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	ANOS					
		Pré	1°	2°	3°	4°	5°
	Arte	1	1	1	1	1	1
	Ciências	1	1	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2	2
	Geografia	1	1	1	1	1	1
	História	1	1	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	5	5	7	7	7	7
	Matemática	6	6	6	6	6	6
	Subtotal	17	17	19	19	19	19
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M. – Inglês	1	1	1	1	1	1
	Contação de História	2	2	-	-	-	-
	Subtotal	3	3	1	1	1	1
COMPONENTES CURRICULARES COMPLEMENTARES	Arte	-	1		1	1	1
	Campos do Conhecimento: Língua Portuguesa	-	3		3	3	3
	Campos do Conhecimento: Matemática	-	2		2	2	2
	Conto	-	1		1	1	1
	Ciclismo	-	1		1	1	1
	Dança	-	2		2	2	2
	Esporte	-	1		1	1	1
	Recreação	-	1		1	1	1
	Taekwondo	-	2		2	2	2
	Teatro		2		2	2	2
	Subtotal		16		16	16	16

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No ano de 2015 eram ofertadas as seguintes atividades: Taekwondo; Esporte; Ciclismo; Recreação; Arte; Campos do Conhecimento - Língua Portuguesa; Campos do Conhecimento – Matemática; Conto, Teatro e Dança.

Em 2017, a mesma escola permanece ofertando a educação em tempo integral, vinculada ao Novo Programa Mais Educação, organizando sua matriz curricular conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Matriz curricular de escola em tempo integral vinculada ao Programa Novo Mais Educação em 2017

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	ANOS					
		Pré	1°	2°	3°	4°	5°
	Arte	1	1	1	1	1	1
	Ciências	1	1	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2	2
	Geografia	1	1	1	1	1	1
	História	1	1	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	5	7	7	7	7	7
	Matemática	6	6	6	6	6	6
	Subtotal	17	19	19	19	19	19
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M. – Inglês	1	1	1	1	1	1
	Contação de História	2	-	-	-	-	-
	Subtotal	3	3	1	1	1	1
COMPONENTES CURRICULARES COMPLEMENTARES	Artesanato	-	1		1	1	1
	Acompanhamento Pedagógico: Língua Portuguesa	-	4		4	4	4
	Acompanhamento Pedagógico: Matemática	-	4		4	4	4
	L. E. M. - Inglês	-	1		1	1	1
	Dança	-	1		1	1	1
	Esporte	-	1		1	1	1
	Recreação	-	1		1	1	1
	Taekwondo	-	2		2	2	2
	Teatro/Circo		1		1	1	1
	Subtotal		16		16	16	16
	Total Geral	20	36	36	36	36	36

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A escola aderiu o Programa Novo Mais Educação com a oferta de quinze horas de atividades complementares semanais, sendo elas: Taekwondo; Teatro/circo; Artesanato e Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática. As atividades de Esporte, Dança, Recreação, Língua Estrangeira Moderna – Inglês são custeadas pela Prefeitura Municipal de São João, mantenedora da escola, visando complementar o currículo delineado pelo Programa Novo Mais Educação com atividades culturais, científicas e recreativas, totalizando vinte horas de atividades complementares.

Esta particularidade é, entretanto, exceção nos casos de ampliação de jornada escolar no país, visto que, é comum que as escolas ampliem seu tempo e currículo escolar com base apenas nas atividades e orientações propostas pelos Programas indutores.

Isso posto, ressalta-se a característica fundamental que permeia a ampliação da jornada escolar no país a partir das estratégias indutoras postas pelo Estado: a predominância da separação entre turno regular e contraturno, com menores esforços para romper com esta dicotomia no Programa Novo Mais Educação; a prevalência de atividades relacionadas ao Macrocampo Acompanhamento Pedagógico (chamadas de Campos do Conhecimento no Programa Mais Educação), com enfoque no trabalho de conteúdos referentes a disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na jornada ampliada, com carga horária ainda mais proeminente na estratégia proposta pelo Programa Novo Mais Educação[1].

[1] Com a oferta de um total de cinco horas semanais de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática por turma em 2015, ampliadas para oito horas semanais por turma em 2017.

A preponderância de tais disciplinas no currículo da escola associa-se à compreensão de seu papel na consolidação do processo de alfabetização, letramento e numeramento dos estudantes. Tal orientação se relaciona intimamente às políticas nacionais, sobretudo de avaliação da educação, que privilegiam a verificação de competências e habilidades nessas áreas.

De acordo com Sacristán e Gómez (2007), este processo de hierarquização dos conhecimentos se expressa pela quantidade de tempo que as áreas privilegiadas ocupam no currículo prescrito, pelos investimentos que recebem e por formas de controle instituídas por meio de avaliações, que, ao abordar áreas do conhecimento, como a interpretação de textos, a alfabetização matemática, acaba por convertê-las como principal foco de atenção.

Considerações finais

Tendo em vista que o currículo expressa uma seleção, permeada por interesses, valores conflitos e contradições, buscamos apresentar neste artigo uma análise sobre os conhecimentos que o tempo ampliado tem possibilitado na configuração curricular da escola em tempo integral. Ao ampliar seu currículo, a escola em tempo integral amplia também os conhecimentos que nela circulam, são socializados e reelaborados.

A seleção de conhecimentos para compor o currículo é, neste sentido, importante objeto de análise para evidenciar e refletir sobre a finalidade do projeto formativo que se materializa. Assim, o processo de reorganização do currículo da escola em tempo integral traz um importante desafio às equipes gestoras, sobretudo com relação à seleção das atividades e conhecimentos que irão compor esse tempo ampliado.

Este não é um processo simples, homogêneo e neutro. Verificou-se que os programas indutores apresentam relevante papel na estruturação deste currículo, visto que, na maioria das redes e instituições, a ampliação da jornada escolar se dá unicamente a partir da adesão às estratégias do estado.

Assim, a escola em tempo integral no Brasil assume uma perspectiva de ampliação curricular e do tempo escolar voltada, principalmente e de modo cada vez mais incisivo, para a proteção e assistência social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e para a complementação dos processos de aprendizagem já postos pela base curricular comum, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Entretanto, uma perspectiva de formação integral e em tempo integral requer um currículo e uma organização do tempo escolar que amplie as possibilidades de construção de um repertório cultural, físico, artístico e científico, para além da formação de habilidades e competências básicas e rudimentares, necessárias à mínima adequação das crianças e jovens à sociedade e às suas bases produtivas.

Saviani (2003), ao compreender o ser humano enquanto ser social, que se diferencia dos demais seres por sua capacidade de atuar sobre a realidade natural, de modo intencional e guiado por finalidades, também compreende que a função da educação é possibilitar que o indivíduo se humanize, através da apropriação dos elementos sociais e culturais historicamente produzidos por meio do trabalho.

Portanto, defende-se a ampliação da jornada escolar na perspectiva da formação integral, que pressupõe, numa perspectiva crítica, a formação omnilateral do ser humano, que compreende a reintegração das dimensões fragmentadas na separação entre teoria e

prática, trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão da totalidade social, econômica e cultural historicamente produzida e em que se insere (Manacorda, 1991).

Tal perspectiva contrapõe-se, portanto, a uma formação minimalista, unilateral, fragmentada, direcionada para o trabalho e para a mera construção de competências de leitura, interpretação e resolução de operações matemáticas básicas, às quais, evidencia-se que a escola em tempo integral no país tem se reduzido. A educação em tempo integral voltada para uma formação integral precisa possibilitar o desenvolvimento completo das possibilidades humanas.

Assim, ressalta-se que a ampliação do currículo da escola na perspectiva de uma concepção de formação integral exige elementos para a formação completa do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no aspecto estético, ético, moral, afetivo, físico, o que envolve a retomada dos conhecimentos e elementos culturais clássicos produzidos historicamente nas mais diversas áreas como a Arte, a música, a dança, o esporte. Assumindo esta compreensão, a escola pública em tempo integral evoca seu potencial de construção de um currículo baseado nos elementos culturais necessários a uma formação com bases sólidas e à emancipação das classes populares.

Referências Bibliográficas

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.

Brasil. (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.* Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2001). Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2007). Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 20 de abril de 2007. *Institui o Programa Mais Educação.* Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação.* Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Brasil. (2014). Lei n, 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação.* Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2016a). Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. *Institui o Programa Novo Mais Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2016b). Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação*: documento orientador. Brasília, DF.

Cavaliere, A. M. V. (2007). Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública. In: *Educação e Sociedade, 28*(100),1015-1035.

Coelho, L. M., & Cavaliere, A. M. V. (Orgs). (2002). *Educação brasileira e(m) tempo integral.* Petrópolis: Vozes.

Leclerc, G. (2012). Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In J. Moll (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 307-318). Porto Alegre: Penso.

Manacorda, M. A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. G.; Gómez A. L. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Políticas de Avaliação no Contexto Brasileiro: A Educação Infantil em Foco

Edinéia Castilho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
edineiacastilho@yhaoo.com.br
Jordanna Castelo Branco
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
jordanna.branco@gmail.com

O presente trabalho busca analisar as políticas brasileiras de avaliação em larga escala na EB (Educação Básica), dando enfoque ao debate contemporâneo acerca dessa avaliação da/na Educação Infantil, etapa que antecede o Ensino Fundamental. O estudo teve como referencial teórico os estudos dos campos: da política pública de avaliação, da avaliação na/da Educação Infantil e da Educação Infantil. Realizou-se revisão bibliográfica a partir do levantamento de trabalhos publicados, acerca da temática de políticas públicas de Avaliação na/da Educação Infantil, nas reuniões anuais da ANPEd - Associação Brasileira de Pós-graduação em Educação - e no periódico RBE - Revista Brasileira de Educação-, ambos entre os anos 1996 e 2017. Analisou-se essa produção acadêmica, visando a compreender como esses trabalhos abordam o tema das políticas de avaliação da/na educação infantil no contexto brasileiro. Assim como também os documentos oficiais a cerca da temática em questão. O estudo apontou que na Educação Infantil a importância de compreender as crianças enquanto sujeitos que estão conhecendo o mundo à medida que o experienciam e evidenciou a necessidade de avaliação dos contextos de aprendizagem a elas oferecidos, ou seja, como é ofertada a primeira etapa da educação básica. O que diz respeito não só a infraestrutura institucional, mas também a formação de professores e as suas condições de trabalho e quais as práticas pedagógicas presentes nesses espaços. Com esse trabalho pretende-se contribuir para o debate e reflexão acerca da avaliação da/na educação infantil por meio de apontamentos sobre uma avaliação em contexto que respeitem as especificidades das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; avaliação; políticas públicas

Introdução

Objetivamos neste texto analisar as políticas brasileiras de avaliação em larga escala na EB (Educação Básica), dando enfoque ao debate contemporâneo acerca dessa avaliação da/na EI, etapa que antecede o Ensino Fundamental (EF).

O referencial teórico basea-se nos estudos dos campos da politica pública de avaliação da avaliação na/da Educação Infantil e da Educação Infantil. Realizamos revisão bibliográfica a partir do levantamento de trabalhos publicados, acerca da temática de políticas públicas de Avaliação na/da Educação Infantil, nas reuniões anuais da ANPEd - Associação Brasileira de Pós-graduação em Educação - e no periódico RBE - Revista Brasileira de Educação-, ambos entre os anos 1996 e 2017. Analisamos essa produção acadêmica, visando compreender como esses trabalhos abordam o tema das

políticas de avaliação da/na educação infantil no contexto brasileiro. Assim como também os documentos oficiais acerca da temática em questão.

Para abordar a avaliação na EI é importante tomar um foco mais amplo que abarque também a etapa posterior da EB – o (EF). Antes de nos determos no tema da avalição na EI recuperaremos um debate acerca da avalição em larga escala como produtora de indicadores mensuráveis que dão credibilidade ao ranqueamento das escolas como critério de qualidade. Em seguida, apresentamos as avaliações em larga escala aplicadas nas escolas públicas brasileiras e também os dilemas trazidos por pesquisadores da área sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas no país pelas escolas e as leituras que fazem desses resultados. Logo após, abordaremos o tema da avalição na/da EI. No tópico final, apresentamos um levantamento bibliográfico, mapeando a produção acadêmica no campo da avaliação na/da Educação Infantil, em trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no periódico- Revista Brasileira de Educação (RBE), entre os anos 1996 e 2017.

O estudo apontou que na Educação Infantil a importância de compreender as crianças enquanto sujeitos que estão conhecendo o mundo através da experiência e evidenciou a necessidade de avaliação dos contextos de aprendizagem a elas oferecidos, ou seja, como é ofertada à primeira etapa da EB. O que diz respeito não só à infraestrutura institucional, mas também a formação de professores e as suas condições de trabalho e quais as práticas pedagógicas presentes nesses espaços. Com esse trabalho pretendemos contribuir para o debate e reflexão acerca da avaliação da/na educação infantil por meio de apontamentos sobre uma avaliação em contexto que respeite as especificidades das crianças pequenas.

1. Avaliações em larga escala na Educação Básica

As políticas públicas brasileiras de avaliação têm sofrido um processo de ampliação e complexificação desde a década de 1980. Teve como uma das primeiras experiências de avaliação em larga o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ainda em vigor após várias reformulações, e avalia a primeira etapa do EF. Atualmente, são avaliadas todas as etapas e níveis da EB com exceção da EI.

De acordo com a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica) acabe à União a tarefa de assegurar a avaliação nacional do rendimento escolar, em colaboração com estados e municípios, visando à prioridade educacional e a melhoria do ensino. No texto legal fica claro que o objetivo da avaliação não é apenas monitorar o rendimento escolar, mas de contribuir para a definição de prioridades, buscando, como já mencionado a melhoria do ensino.

Dentre as avaliações implementadas com a intenção de cumprir as determinações do documento legal, destacamos o Saeb. Esta teve sua primeira versão nos anos de 1980 e integrava ao projeto Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep/MEC) (Bonamino & Franco, 1999). No entanto, a sua primeira aplicação só veio a acontecer em 1990 e a versão atual foi normatizada, em março de 2005, pela Portaria n. 931/2005. De acordo com o documento legal, o Saeb é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de caráter amostral; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária; e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), também de base censitária. As duas primeiras avaliações são realizadas a cada dois anos e avaliam alunos regularmente matriculados no EF e no Ensino Médio e última delas é uma avaliação anual do ciclo de

alfabetização. As avaliações são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) órgão ligado ao Ministério da educação e Cultura (MEC). Os resultados do Saeb integram ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com o MEC, a ANA é um dos instrumentos do Saeb, que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. É uma avaliação censitária de larga escala externa as redes públicas de ensino e aplicada anualmente no 3º ano do EF, ou seja, na transição de um ciclo de ensino a outro.

Nesse mesmo o ciclo de ensino outra avaliação em larga escala ainda é aplicada nas escolas públicas. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. De acordo com Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, tem objetivo de: avaliar o nível de alfabetização, oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades.

A prova da Aneb possui abrangência amostral. Participam dela alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, selecionados estatisticamente, das redes privadas e das escolas públicas da zona rural, e do 3º ano do ensino médio das redes públicas e privadas da zona urbana.

De acordo com Bonamino & Sousa (2012), enquanto o MEC desenvolvia a avaliação da Educação Básica por amostragem, os Estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. O que fez com que vários Estados adotassem seu próprio sistema de avaliação, como foi o caso, por exemplo, de Minas Gerais com a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Barbosa & Vieira (2013) ao analisar a utilização dos resultados das avaliações do SIMAVE por cinco escolas públicas do município de Formiga, Minas Gerais, notou que tem originado, no município investigado, efeitos antagônicos para a educação, como por exemplo, a comparação e o *ranking* das escolas. As entrevistas realizadas com os professores e gestores são reveladoras de uma atmosfera de competição entre as escolas na busca pelo melhor índice. Em outras palavras, as escolas são cobradas em termos comparativos com as outras escolas do município.

Outra implicação desse programa de avaliação é o aumento do controle que provoca de acordo com Barbosa & Vieria (2013)

> [...] o aumento da supervisão e controle sobre suas atividades, explicadas pela busca da melhoria dos resultados; pela cobrança em torno das avaliações; pela vigilância e fiscalização contínua do cumprimento do currículo com base nas exigências em torno das avaliações; pelo aumento da solicitação e das questões burocráticas e pelo maior controle por parte do sistema da SEE/MG. As atividades sobre as quais se percebe maior controle, na opinião dos entrevistados são a seleção de conteúdos e os resultados das avaliações externas (p. 425).

As autoras encerram o trabalho apontando que no contexto pesquisado as oportunidades de aprendizagem não são garantidas para todos os alunos, pois o foco das escolas, de um modo geral, vem sendo o treinamento para as avalições externas. Funda-se, dessa forma, "uma cultura da avaliação na qual espaços, tempos, tarefas convergem para a mesma" (Barbosa & Vieria, 2013, p.427). Ou seja, as escolas se organizam em prol

de atender as demandas das avaliações externas, forte preocupação de professores e diretores em preparar para as avaliações e para toda e qualquer atividade nelas presentes.

Em concordância, Bonamino & Sousa (2012), com base em diversas pesquisas, ponderam que a grande questão é como se dá apropriação das avaliações em larga escala, já que muitas vezes se têm uma interpretação distorcida com consequências desastrosas para o currículo escolar.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação.

Diante disso, não é à toa que a perspectiva de implementação de avalições para as crianças pequenas tem gerado uma aversão ao tema. O que se agrava pela antecipação e apropriação de práticas próprias do EF, sobretudo, pela pré-escola, dando a ela um caráter preparatório mesmo não sendo essa a sua função. Já que cabe à EI a inserção das crianças na cultura escrita, que elas queriam ler e escrever e que cheguem ao EF com o desejo de aprender (Kramer, Nunes & Corsino, 2011).

No entanto, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que determina a obrigatoriedade da pré-escola com qualidade, e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), pela lei n. 13.005/2014, que previa a universalização da pré-escola até 2016 de acordo com os padrões nacionais de qualidade e a avaliação da EI, fica evidente a necessidade de uma avaliação para a primeira etapa da EB. Na tentativa de supri-la muitos Estados e municípios têm criado ou adotado diversos tipos de avaliação para as crianças ainda muito pequenas.

De acordo com Campos (2013), está ocorrendo um "transbordamento" da tradição excludente da avaliação escolar, para a EI, e complementa afirmando que "talvez seja justamente esse risco que tenha gerado, nos meios especializados do país, uma resistência a qualquer discussão sobre o tema" (p.62).

2.Avaliação, qualidade e Educação Infantil

O sistema de avaliação ASQ - 3 -Ages and Stages Questionnaires - , é uma avaliação de larga escala, contém 21 questionários que envolvem seis áreas do desenvolvimento. É um modelo padronizado de avaliação, aplicado em crianças da EI, importado dos Estados Unidos.

A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República propôs utilizar o ASQ -3 como um teste para avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil. Durante o ano de 2010, o teste foi aplicado em instituições públicas e conveniadas de EI no município do Rio de Janeiro, através de parcerias entre o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e a Secretaria Municipal de Educação.

A proposta de implantação do ASQ-3 tem sido considerada por especialistas da Educação Infantil um retrocesso em relação às políticas brasileiras de atendimento à infância. Defendem que o foco de avaliação não deve ser a criança, mas as estruturas físicas, a formação de professores e as condições de ofertas das instituições.

Um instrumento que foi produzido pelo MEC para uso na auto-avaliação dos centros de Educação Infantil, são os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. O documento foi distribuído às escolas e creches públicas do país (Brasil, 2009). De acordo

com Campos (2013) dentre os 5.565 municípios brasileiros, a metade acusou o recebimento do documento e, destes, 30% diziam que o utilizavam de alguma forma.

O documento Indicadores da qualidade na Educação Infantil, Brasil (2009):

> [...] caracteriza-se como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. [...] pretende contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (p. 09)

Ainda de acordo com o documento, a avaliação da qualidade das instituições de EI atrela-se a aspectos distintos tais como valores, tradições culturais, conhecimentos científicos acerca do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, bem como o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. Nesse sentido o que é considerado qualidade para uma comunidade pode não fazer o mesmo sentido para outros grupos.

No ano de 2011, seguindo indicações do Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC iniciou as discussões sobre a construção de uma avaliação nacional da EI. Os responsáveis por essa discussão compunham num grupo com representantes de setores do governo, entidades representativas de profissionais da educação, pesquisadores em educação infantil e movimentos sociais da primeira infância. Esse grupo representativo tinha objetivo de propor uma política nacional de avaliação da educação infantil.

Não há consonância entre os especialistas da educação infantil sobre avalição nessa etapa da EB, esse é um tema ainda polêmico. A ANEI (Avaliação Nacional da Educação Infantil**)** traz o desafio de construir um modelo de avaliação que leve em consideração as especificidades dessa etapa.

No processo de elaboração da ANEI, que contou com a participação de especialistas e representantes de instituições da área como ANPEd e MEC chegou-se a alguns consensos, entre os quais o de que a avaliação não focalizaria as caracteristicas das crianças/turmas/escolas como boas ou ruins, mas sim os aspectos que deveriam ser alterados para a melhoria da educação como um todo.

Em 2014, foi apresentada a primeira versão da matriz de referência da ANEI, passando por validação em vários seminários promovidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC em diversos estados brasileiros. Contudo, a Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016 revoga a normatização sobre a ANEI decorrente das discussões ocorridas desde 2011, bem como a paralização das atividades de sua construção, mesmo o PNE Brasil (2014) estabelecendo como estratégia:

> [...] implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; (s/p).

O que os documentos oficiais anunciam não se traduz rapidamente em ações, no cotidiano da das instituições de educação infantil. Nesse sentido, como já mencionado em levantamento realizado por Amaral (2013), a área da Educação Infantil ainda não se lançou o bastante ao debate e à pesquisa sobre a avaliação na Educação Infantil, a tal

ponto de elaborar/propor possibilidades às necessidades teórico-práticas dos profissionais que trabalham com crianças nas creches/pré-escolas e aos sistemas de ensino.

3.Avaliação e Educação Infantil: o que nos dizem as pesquisas acadêmicas

Nessa seção apresentaremos um levantamento bibliográfico de trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no periódico - Revista Brasileira de Educação (RBE), ambos entre os anos 1996 e 2017, acerca da temática de políticas públicas de Avaliação na/da Educação Infantil. Nosso objetivo é analisar essa produção acadêmica, visando compreender como esses trabalhos abordam o tema da avaliação na/da EI.

Ao mapear a produção acadêmica que contempla o campo da avaliação nessa etapa da educação básica, levantamos aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em trabalhos publicados na Anped e RBE. Fizemos um recorte temporal, focando os trabalhos publicados entre 1996 a 2017 nas reuniões anuais da Anped. A escolha desse recorte temporal se deu porque é no ano de 1996 que a educação infantil é integrada à educação básica. Nossa hipótese é de que esse reconhecimento da EI como parte da EB motivou uma intensificação dos debates e estudos da temática avaliação para essa etapa.

Na busca realizada nas reuniões anuais da Anped, consideramos os trabalhos apresentados, trabalhos encomendados e pôsteres. O material reunido e coletado da 23ª a 38ª reuniões da Anped foi delimitado, tendo como foco o GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Procuramos por trabalhos que contemplassem os descritores Educação Infantil e avalição.

Paz (2005) realizou um levantamento nas reuniões anuais da Anped entre 1993 e 2003, buscou por trabalhos que versavam sobre a avaliação na educação infantil, encontrou três trabalhos. De acordo com a autora, essas pesquisas foram consoantes em relação à necessidade de qualificar a educação nesse nível, “através de profissionais habilitados, ambientes adequados, materiais didáticos pedagógicos que atendam aos interesses das crianças, formação continuada e permanente dos profissionais que aí atuam, ação pedagógica planejada”. (p.65). Os trabalhos localizados pela autora de um modo geral estão vinculados à ação pedagógica.

Prosseguindo a busca nas reuniões da ANPEd no período de 2004 a 2011 Amaral (2013) realizou um levantamento bibliográfico nos textos apresentados na ANPEd entre os anos de 2003 a 2011. Encontrou publicações relacionadas à avaliação, contudo, no GT 07 educação de crianças de 0 a 6 anos encontrou apenas um trabalho cujo objetivo era compreender como as professoras da educação infantil de uma rede pública organizam o trabalho docente a partir de seus registros pedagógicos trabalho (Machado, 2010).

Continuando a investigação, entre os anos de 2011 e 2017 localizamos dois trabalhos que versavam sobre a temática: Neves (2012) e Pimenta (2015). No primeiro texto a autora busca contribuir com o debate iniciado com a adoção, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, do teste psicológico estadunidense Ages and Stages questionnaires – Third Edition (ASQ-3). Argumenta que essa adesão seria um equívoco, bem como a adesão de outros instrumentos que subsidiem avaliações de larga escala das instituições de educação infantil. Pimenta (2015) apresenta resultados de pesquisas que analisaram as iniciativas municipais de avaliação da educação infantil conduzidas por municípios brasileiros. Os resultados indicam a predominância de desenhos avaliativos com foco no desenvolvimento/aprendizagem das crianças, ainda que

parte deles faça uso de indicadores voltados para a infraestrutura física, recursos humanos e materiais e outras dimensões.

Na incursão realizada no Periódico RBE buscamos as edições *on line*, estavam disponíveis os exemplares publicados entre anos de 2000 e 2017. Procedemos à leitura dos resumos para identificarmos os textos que abordassem de alguma forma os descritores Educação Infantil e Avalição.

Em nossa revisão, percebemos que o tema da avalição é recorrente no periódico, contudo, ao nos determos na temática educação infantil/avaliação identificamos apenas três trabalhos quais sejam: Rosemberg (2001), Portugal (2012) e Luís, Andrade & Santos (2015).

O texto de Rosemberg (2001) aborda dois argumentos: a importância e o papel da pesquisa científica na avaliação de projetos, programas e políticas de educação infantil. A autora pondera sobre a necessidade de ampliar o modelo de avaliação, muitas vezes, restrito a uma análise custo-benefício. A autora aponta conceitos como necessidade, demanda e provimento bem como os principais envolvidos quais sejam: pais/mães, crianças e profissionais da educação.

Portugal (2012) em seu trabalho descreve o contexto oficial português da avaliação em educação pré-escolar. Realiza uma revisão de estudos e testemunhos sobre a realidade das práticas de avaliação na educação infantil em Portugal. Apresenta e enquadra conceptualmente um instrumento de avaliação denominado Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), baseado no trabalho de Laevers *et al.* (1997). Conclui destacando a dinâmica e alguns efeitos gerados pelo uso do instrumento na intervenção educacional.

Baseada em dois estudos de caso em jardim de infância, Luís, Andrade & Santos (2015) refletem sobre como e com quais ferramentas de apoio é possível avaliar e promover qualidade e intervenção educativa adequada nos contextos. Consideram que quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão. Ponderam ainda, que a escuta ativa, o questionamento e o encorajamento do diálogo, por parte do adulto, se configuram em competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa.

A partir do levantamento realizado, é possível perceber uma escassa produção de trabalhos em torno do tema avaliação na educação infantil. No periódico RBE, encontramos, para os descritores supracitados, três trabalhos nos últimos 17 anos. Já nas reuniões anuais da ANPED, encontramos seis trabalhos compreendidos entre as 23ª e 38ª reuniões anuais. O total não chega a 10 trabalhos.

A tendência identificada por Paz (2005) no período de 1993 a 2003 se manteve nos anos posteriores nas reuniões anuais da ANPEd e também no periódico RBE, o número de pesquisas tanto acerca da avaliação da ação pedagógica na Educação Infantil, de avaliação do desenvolvimento da criança, quanto de uma avaliação de contexto permanece reduzido.

Acreditamos que, a partir de um estudo sobre os processos de avaliação e seus desdobramentos, é possível avançar para a compreensão e superação dos problemas e dilemas que ainda envolvem concepções de avaliação da/na educação infantil. Nesse sentido, as pesquisas podem nos revelar possibilidades de continuidades.

4. Considerações Finais

Ao final desse texto retomamos o objetivo inicial qual seja analisar as políticas brasileiras de avaliação em larga escala na EB (Educação Básica), dando enfoque ao debate contemporâneo acerca dessa avaliação da/na EI, etapa que antecede o Ensino Fundamental (EF). O estudo apontou que na Educação Infantil a importância de compreender as crianças enquanto sujeitos que estão conhecendo o mundo à medida que o experienciam e evidenciou a necessidade de avaliação dos contextos de aprendizagem a elas oferecidos, ou seja, como é ofertada a primeira etapa da EB. O que diz respeito não só a infraestrutura institucional, mas também a formação de professores e as suas condições de trabalho e quais as práticas pedagógicas presentes nesses espaços. Com esse trabalho pretendemos contribuir para o debate e reflexão acerca da avaliação da/na educação infantil por meio de apontamentos sobre uma avaliação em contexto que respeitem as especificidades das crianças pequenas.

Referências Bibliográficas

Amaral, M.C.F. (2013). *Registros e Avaliação na Educação Infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas.* Dissertação de Mestrado. Recuperado de www.capes.gov.br.

Barbosa, L. C. M., & Vieira, L. F. (2013). Avaliações Externas Estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente *Revista e-Curriculum*, *02*(11), 409-433. Recuperado de http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

Bonamino, A.; Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, *108*, 101-132. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf

Bonamino, A., & Souza. S. M. Z. L. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, *38*(2), 373-388. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf

Brasil (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.* Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI

Brasil. (2014*) Lei n.13.005*, de 25 de junho de 2014.

Diário Oficial da União: Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

Campos, M. M. (2013). Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, *127*, 22- 43 Recuperado de http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/viewFile/8/pdf_38

Kramer, S., Nunes, M. F. R., & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, *37*(1), 69-85. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005

Luís J. F., Andrade, S., & Santos P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Rev. Brasileira de Educação, 20*(61), 521- 554. https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100003.

Neves, V. F. (2012). A avaliação na educação infantil: algumas reflexões. In *Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas - PE***.** Recuperado de www.anped.org.br.

Paz, S. de J. P. (2005). *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003. 2005*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de www.capes.gov.br.

Pimenta, C. O. Bianca Cristina. (2017). Avaliação da educação infantil: características de iniciativas municipais paulistas. In *Reunião Anual da ANPEd.* Cuiabá-MT**.** Recuperado de www.anped.org.br.

Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC**)**. *Rev. Bras. Educ.* [online], *17*(51), 593-610. https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300006.

Rosemberg, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Rev. Bras. Educ.* [online], *16*, 19-26. https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100003.

Políticas públicas educacionais para a infância no Brasil: Entraves, perspectivas e avanços

Oberdan da Silva de Andrade
Universidade de Pernambuco - UPE -, Brasil
andrade_oberdan@hotmail.com

A presente pesquisa aborda o cenário político e pedagógico em que se realizam as Políticas Públicas voltadas à gestão da educação infantil e juvenil no cenário brasileiro do século XXI, buscando explicitar concepções, ações e programas governamentais instituídos para este fim, bem como, suas interfaces com a suposta qualidade preconizada para esse público estudantil no Brasil. Nesta perspectiva, ao analisar tais políticas e programas governamentais no contexto educacional brasileiro, vislumbramos os entraves, as perspectivas e os avanços desse processo, sob a ótica da construção de novos parâmetros para a qualidade e gestão democrática da escola pública brasileira, através do reconhecimento de uma política para com a infância e juventude como um direito garantido na Constituição Federal Brasileira. No entanto, esse cenário em nossa nacionalidade tem passado por várias mudanças no âmbito das políticas, das práticas e da gestão pública nacional, e desse modo, indicando limites e perspectivas para com os estudantes infanto-juvenil no que diz respeito à devida concretização de uma política pública neste contexto. Assim sendo, do ponto de vista aos procedimentos metodológicos utilizados na elaboração da supracitada pesquisa, delimitaram-se ao uso dos marcos legais instituídos pelo Ministério da Educação Brasileira para com a infância e juventude, em consonância com os marcos legais instituídos pelo Ministério Público e Jurídico Nacional, sendo embasados por teóricos e estudiosos que referendam esta temática e possuem subsídios publicados em periódicos, livros e mídias virtuais, considerando-se desse modo em uma pesquisa de natureza exploratória e bibliográfica. De posse ao referencial apresentado, buscou-se elaborar uma construção teórica e reflexiva acerca do temário proposto, atentando sempre para o fortalecimento de uma política pública real, concreta e sistemática para com a infância e juventude brasileira em que se diga - de fato- ser democrática, sólida e acessível à nação.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Infância e Juventude.

Introdução

Antes de partimos para uma análise reflexiva acerca das políticas públicas educacionais para a infância no Brasil, é preciso, antes de quaisquer investigação científica, evidenciar que a Educação Infantil no Brasil surgiu como um direito primordial instituído desde a promulgação da Constituição Federal de 1998 e posteriormente foi regulamentada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), onde, antes vista como assistencialista, após a nova LDB passou a se constituir como a primeira etapa da educação básica integrada pela esfera pedagógica nas pré-escolas, no entanto, desde então tem sido direcionada por várias mudanças nos âmbitos políticos e estruturais de nossa brasilidade.

Nos tempos atuais e conforme estudos científicos já evidenciados, é na primeira infância onde ocorre os estímulos fundamentais para que as crianças possam ter um diferencial desempenho emocional e cognitivo do ponto de vista da vida educacional e da formação como ser humano, logo, compreendemos que os anos iniciais do pré-escolar é onde se sedimenta a base do conhecimento e que por meio deles as crianças e jovens precisam ter a oportunidade de uma educação de qualidade onde se instigue o querer aprender no espaço escolar, motivando e atraindo estas crianças e jovens para o mundo dos estudos e desse modo tentar abstrair o dado alarmante e lamentável de que a cada minuto um jovem abandona a escola no Brasil devido ao baixo nível do sistema educacional brasileiro que atravessa um precário ensino-aprendizagem nos ambientes escolares, uma vez que o nosso sistema público de ensino não tem sido capaz de preparar as crianças e jovens para compreender textos simples, executar cálculos aritméticos básicos e outras ações simples que deveriam ser ensinadas e feitas pelas escolas no início da escolarização infantil e avançada nas séries do fundamental, ou seja, boa parcela de nossos estudantes ainda não sabem ler ou leem sem a compreensão do texto, bem como, não sabem escrever bem e mal conseguem lidar com os números matemáticos e com a mínima noção de lógica.

Apesar desta triste realidade exposta é preciso citar que apenas uma das vinte metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) foi alcançada e quando nos atentamos a uma dessas metas que diz respeito universalização da educação infantil, nos deparamos com a real situação de que milhares de crianças continuam à espera de uma vaga no sistema de ensino, comprometendo a concretização do tão sonhado salto de qualidade na área que deveria acontecer em dez anos a partir do ano de 2014 que fora o ano do lançamento do PNE pelo Ministério da Educação (MEC).

Diante das incertezas já citadas e tendo em vista o advento de amplas produções científicas investigadas a partir da segunda metade do século XX acerca dos processos de desenvolvimento da aprendizagem de crianças de zero a cinco anos, novas perspectivas surgiram para com a melhoria do trabalho pedagógico infantil, onde se percebeu que desde seu nascimento questões como justiça social, diversidade, subjetividade e garantia de direitos às crianças são balizes norteadoras para novas formas de ensinar e aprender voltada à primeira infância e ao ensino juvenil e desse modo é preciso que o país possa ampliar e referendar uma eficaz e concreta preocupação para com a melhoria educacional para com a primeira etapa da educação básica.

Assim sendo, com este estudo, pretendemos averiguar de que forma as políticas públicas educacionais para a infância no Brasil está estruturada e por meio delas nos determos a compreender os seus entraves, perspectivas e avanços e desse modo entendermos o porquê do sistema educacional continuar em pleno século XXI com dados tão precários, alarmantes e preocupantes, suscetíveis assim, à ampla necessidade de repaginação para uma real mudança e melhoria na educação brasileira.

1. Os ENTRAVES da educação para infância e juventude no Brasil: Analisando ‘alguns’ porquês!

Partindo do princípio de que a etapa escolar para a primeira infância se dá por meio da alfabetização, esta, se torna uma área essencial para a cidadania, pois é nela em que se alicerça o saber escolar para a formação futura de jovens bem sucedidos. No entanto, no Brasil se percebe o quanto esta etapa educacional persiste em não avançar de forma *célere*, o que acarreta numa ampla deficiência que por tabela atrasa o

desenvolvimento educacional, social e cultural da sociedade brasileira. Interessante e preocupante citar que esta deficiência não se manifesta apenas na infância e na adolescência dos milhões de brasileiros, como também tende a contribuir de forma precária para afetar o aprendizado na formação profissional na vida adulta.

Como forma de exemplificarmos, tomemos por base o Plano Nacional de Educação (PNE), que no ano de 2017 completou três anos de vigência. Sendo ele instituído como uma Lei Federal Brasileira que fora sancionada no ano de 2014 e que previa metas para melhorar a qualidade do ensino brasileiro em um prazo de dez anos, desde a educação infantil até a pós-graduação. Para as eficazes melhorias educacionais o PNE possuía estratégias em que previam aumento de investimentos, melhorias em infraestrutura e valorização do professor, sendo estabelecido para este fim vinte metas para serem cumpridas até o ano de 2024, das quais oito com prazos intermediários já se venceram. Além disso, apenas seis das 20 ações estratégicas formuladas para atingirem cada uma das vinte metas proposta pelo PNE e que deveriam ter sido cumpridas até 2017, foram alcançadas de forma total ou parcial. Lamentavelmente este número representa 30% do total das metas pactuadas, o que significa que lamentavelmente quatro em cada cinco metas do PNE não foram atingidas.

Se reportarmo-nos, exclusivamente, as metas para a Educação Infantil no PNE, que fora formulada para ampliar a universalização do acesso à pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos, e que conforme o documento de Lei, todas elas deveriam estar devidamente matriculadas nas unidades escolares até o ano de 2016, porém, os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio (Pnad), demostram que a taxa de atendimento para com esta faixa etária é de 90,5%. Apesar de termos um bom percentual de atendimento, deve-se ressaltar que o percentual de 9,5% restante, representa aproximadamente cerca de 500 mil crianças nesta faixa etária fora da escola[1].

Se pensarmos bem uma criança que não entrou na educação infantil, posteriormente terá mais dificuldades para se alfabetizar. Não se alfabetizando, não conseguirá aprender tudo aquilo que deveria. Não aprendendo, ela vai abandonar a escola antes do tempo previsto, ou seja, é uma reação em cadeia, e isso se comprova quando se percebe que 55% das crianças ainda não estão alfabetizadas em nosso país. Diante dos entraves citados, e tendo em vista o avanço ainda lento do PNE, há uma expectativa pessimista quanto ao cumprimento desta Lei até o ano de 2024.

Outrossim, é preciso citar que o já referendado PNE atenta como meta para melhoria da qualidade educacional para a primeira infância a ampliação e oferta de creches como forma a atender no mínimo 50% das crianças de até três anos até o prazo final do PNE. Neste interim, é preciso atentar que a ampliação do atendimento em creches anda a passos lentos e desse modo dificilmente alcançará a sua meta até 2014, deixando uma enorme ruptura para com o acesso para com o ensino infantil no país. É preciso citar também que esta triste realidade se dá devido à falta de investimentos para com a construção e/ou melhorias em creches do nosso país.

Percebe-se assim que são muitas as dificuldades para implementação do PNE, e uma das principais se dá porque a educação infantil, conforme os documentos oficiais, é de responsabilidade das prefeituras municipais, e muitas delas encontram-se despreparadas e envoltas de outras prioridades, o que acarreta em um total descomprometimento para implementação de eficazes políticas públicas educacionais

[1] Infelizmente, a desigualdade no nosso país é tamanha que enquanto a média brasileira de crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola é de 90,5%, nos estados do Acre, Amapá e Amazonas o índice varia de 71% a 75%, o que demonstra de que é preciso também reduzir as desigualdades entre as regiões brasileiras no acesso e na qualidade da educação.

focadas na garantia de acesso à pré-escola, tornando-se os grandes centros urbanos as zonas mais vulneráveis para com esta constante, onde a procura é grande, mas, a oferta nem sempre acompanha a demanda que a cada ano tende a crescer.

Um fato que merece ser referendado se dá na justificativa, incompressível, diga-se de passagem, de que muitas prefeituras enfrentam graves problemas para garantir a universalização do ensino, notadamente devido a questões de ordem financeira, e assim, os municípios não garantem infraestrutura adequada ao atendimento, sobretudo, na qualidade da educação ofertada para a primeira infância. Apesar disso, é uma triste realidade citar que muitas vezes quando o acesso é conseguido às crianças, as escolas que as receberam não conseguem garantir práticas pedagógicas adequadas a pessoas tão novas por absoluta falta de profissionais devidamente preparados e reforçados por uma infraestrutura precária e não apta para receber nossas crianças e jovens.

Nesta mesma direção, um outro fato alarmante se dá quando analisamos os dados referentes a alfabetização para com a juventude. Conforme o PNE havia a previsão de que seria preciso elevar a taxa da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, e até o fim da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa do funcional. No entanto, é lamentável referendarmos de que 54% dos alunos pobres com a idade entre treze e dezesseis anos possuem um evidente atraso escolar. Soma-se a este dado os cerca de 1,7 milhão de jovens que estão fora do ensino médio e desse modo totalizam-se aproximadamente 545,9 mil alunos evadidos do sistema público de ensino nacional.

Diante dos entraves abordados, resta-nos desvendar e atender a proposta desta investigação científica para evidenciar o desafio de buscarmos perspectivas para melhoria dos quadros apresentados, e dessa forma, procurarmos olhares mais esperançosos para uma evidente política pública em que se diga de amplo valor educacional, assunto este, primaz para a próxima seção do texto.

2. *Há luz no fundo do túnel*: As PERSPECTIVAS em torno da melhoria escolar infanto-juvenil no Brasil

No Brasil, conforme já foi exposto anteriormente, há uma forte carência no que diz respeito à efetividade de políticas públicas educacionais em sua concretude para a infância e juventude. No entanto, é preciso atentar que diversas ações ministeriais para melhoria no âmbito educacional são anualmente criadas, gerando à nacionalidade boas perspectivas para o melhoramento da real situação escolar da brasilidade.

A fim de exemplificar tal afirmativa, tomemos por base a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2009 por meio do parecer CNE/CEB Nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, os quais orientam as unidades de ensino, por meio de suas equipes pedagógicas e corpo docente, que sejam integradas à educação infantil ações educativas que vislumbre a promoção do protagonismo das crianças, estimulando, inclusive, a construção e produção de Orientações Curriculares para a primeira infância por parte dos sistemas educacionais, embora seja esta ainda vista com sérias dificuldades para serem implementadas, no entanto, há uma autonomia para que seja devidamente incorporado aos sistemas de ensino estas avançadas propostas educacionais.

Além disso, uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental foi aprovada e homologada no final de 2017,

estabelecendo o que deverá ser ensinado em cada etapa da educação básica, apontando em cada etapa os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças e jovens como forma de orientar os currículos nos sistemas de ensino e nas escolas. Para este fim, foi destinado um aporte financeiro de R$ 100 milhões para apoio técnico e financeiro às redes de ensino. Além disso, com a promulgação desta nova base nacional um novo desafio está pairando no ar: de que é preciso adequar as práticas nas escolas de modo a garantir que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental, ou seja, a nova BNCC antecipou em um ano a obrigatoriedade das unidades de ensino assegurar que as crianças terminem essa série sabendo ler e escrever, e desse modo, tenta-se com esta proposição sanar os dados alarmantes já referendados na seção anterior e que diz respeito as dificuldades de aprendizagem para com a leitura, escrita e noções matemáticas.

É fato que as perspectivas para com a implantação desta nova BNCC nos ambientes escolares brasileiros está na garantia e especificidade de uma educação infantil em que se faça organizar situações educativas que medeiem a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da viabilização dos direitos de todas as crianças em terem uma escola de melhor qualidade onde se possa cultivar e aguçar sua curiosidade e de ter acesso à apropriação, articulação e renovação de seus conhecimentos.

Além disso, também foi lançado em nosso país uma ampla Política Nacional de Alfabetização que se envereda por meio do Programa Mais Alfabetização, que teve um investimento orçado em R$ 523 milhões e que possibilitará a efetiva contratação de 200 mil assistentes de alfabetização que darão apoio aos professores de carreira que estão diariamente lecionando em suas salas de aula, bem como, proporcionará ações de formação inicial e contínua para alfabetizadores, educadores e professores de jovens e adultos o que é de uma grande valia, pois: "A formação do professor tem implicação direta na prática pedagógica, e se ele não recebe estudo adequado, não é capaz de assegurar o seu conhecimento, tampouco terá condições de realizar esse trabalho em sala de aula" (Moya, 2009, p. 144).

No que diz respeito a construção e/ou melhoria das creches brasileiras, há uma forte intenção de se criar milhares de vagas em creches, bem como, estruturar estes ambientes de forma adequada para o pleno desenvolvimento dessas crianças, pois, é preciso lembrar que é na primeira infância onde se desenvolvem as capacidades que permitirão o aprimoramento de habilidades no futuro, permitindo as crianças "cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico*"* (Arelaro, 2005, p. 1040).

Sendo assim, serão imprescindíveis que os governantes brasileiros façam cumprir com suas responsabilidades previstas pelas normas vigentes da educação pública nacional, principalmente naquelas respaldadas pelo PNE onde se focaliza a oferta de vagas para a educação infantil; melhoria do ensino-aprendizagem; construção de creches devido a seu importante papel social e na visão única de uma efetiva política pública de melhoria para a educação nacional.

Se pensarmos bem, tudo isso se traduz como um leque de esperança na área da educação pública brasileira onde se vislumbra uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para as gerações presente e futura, afinal, a escola precisa estar antenada à realidade de vida de suas crianças e jovens para promover experiências e propor atividades que apresentem um mundo cada vez mais criativo, inovador, diversificado e motivador onde se compreenda que só a educação é capaz de transformar e desenvolver uma nação e que para isso ela precisa avançar, avanço este, que é o assunto proposto para a ultima seção deste trabalho de investigação.

3. *Entre o real e o ideal*: As conquistas e AVANÇOS das políticas públicas educacionais para a infância e juventude no Brasil

O conceito tradicional de educação pública, isto é, aquela que é voltada para todos e onde os espaços escolares são efetivamente democráticos, foi construído desde a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1998. De lá para cá, é percebível que - mesmo a passos lentos -, os desafios de acesso, permanência e aprendizagem estão sendo paulatinamente cumpridos no Brasil. Houve, por exemplo, uma melhora no que tange a inclusão nas escolas de 98, 2% dos jovens com a idade de seis a quatorze anos; houve avanços para com a inclusão e oportunidades, bem como, uma evidente universalização do acesso ao ensino fundamental e a ampliação do atendimento da educação infantil e média.

Além disso, até o ano de 2006, nem a educação infantil nem a média contavam com financiamento de livros, merenda e transporte, e hoje esta realidade é outra: há de fato um investimento para a compra e distribuição destes itens nos espaços de ensino. É fato que o investimento triplicou nos últimos doze anos, o que demonstra que o problema educacional brasileiro não está no orçamento, mas na qualidade da educação que está sendo oferecida.

Assim sendo, entendemos que torna-se preciso priorizar políticas públicas para os primeiros anos de escola, com ênfase necessária na capacidade de leitura e interpretação, como o já referendado programa Mais Alfabetização, criado em janeiro de 2018 e que no Brasil inteiro abrange 49 mil escolas e 3,6 milhões de crianças e jovens de 1º e 2º anos do ensino fundamental, num montante orçamentário de R$ 523 milhões e que se configura como um importante instrumento de fortalecimento das políticas públicas para a infância e juventude brasileira. Este amplo investimento é necessário e justificado devido aos resultados da última Avaliação Nacional de Alfabetização no Brasil (ANA), que demonstrou que mais da metade dos estudantes acima de 08 anos de idade permanecem com níveis insuficientes de eficiência em leitura.

Outro avanço para com as políticas públicas educacionais para a infância no Brasil está na criação em 2012 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) que foi instituído tendo em vista o principal desafio de garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente, e para que isso possa acontecer, o Pnaic contempla a participação da União, Estados, municípios e instituições de todo o país e se estrutura em uma política educacional mais aprofundada, onde se reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilidade de materiais didáticos nas escolas, para o uso do educador e do aluno.

Para alcançar esse objetivo, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um orçamento total de R$ 3,3 bilhões para a iniciativa. Até hoje, 5.421 municípios de todos os estados brasileiros já aderiram ao Pnaic, atendendo a uma totalidade de sete milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização em 108 mil escolas brasileiras. O objetivo, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização.

Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ciclo de alfabetização por meio de uma estrutura que se perpassa por quatro eixos de atuação: Formação continuada de professores alfabetizadores**;** Materiais didáticos e pedagógicos**;**

Avaliações e Gestão e controle social e mobilização, na certeza sempre de que: “O ensino obrigatório previsto por Lei para um período determinado da infância e juventude tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os seguimentos da sociedade” (Pinto & Alves, 2010).

É importante lembrar que foi aprovado em 2006 a Lei de nº 11.274, que ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos de duração a partir dos seis anos de idade com vigência ocorrida a partir do ano 2010. De acordo com o Ministério da Educação Brasileira (MEC) com esta política pública estaria garantido à ampliação do direito à educação a todos, uma vez que, crianças de famílias mais abastadas já se encontravam nas escolas com esta faixa etária e assim a ampliação do ensino fundamental para nove anos assegurou o direito à educação àqueles menos favorecidos em adentrarem no universo escolar a partir dos seis anos.

No que diz respeito a implantação da nova BNCC, já discutida nas seções anteriores, é preciso lembrar que ela por si só não responde pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil, no entanto, contribui para ampliar a possibilidade de consolidar os direitos e objetivos da aprendizagem, apresentados por meio da atenção as características das crianças e suas diversidades culturais, sociais e étnicas, possibilitando assim as crianças e jovens perceberem o mundo por meio da relação entre as pessoas, os lugares e as ideias enquanto constroem sua identidade e aprendem a exercer a sua cidadania.

Conclusão

Neste novo tempo é preciso apontar os caminhos para o resgate da educação pública de qualidade e isso se perpassa por meio de diversas situações, entre elas, o grande desafio brasileiro de formar bons professores para a educação infantil e juvenil. É preciso também assegurar uma boa formação e valorização da carreira de professores da educação básica onde está integrada a educação para infância e para juventude.

Além disso, as universidades voltadas aos cursos de licenciatura e formação para professores no Brasil precisam priorizar a formação para o ensino na educação básica, pois é fato que quando o professor vai para a prática de ensino e se voltam para a realidade em sala de aula, percebe-se o quão grande é o vazio entre a universidade e a educação básica.

Integram também a necessidade de melhoria educacional para nossas crianças e jovens, melhores infraestrutura nos espaços escolares e melhores condições de trabalhos para os professores; investimentos na qualidade de formações docentes que contemplem as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças; promoção de uma gestão pedagógica onde se valorize o tempo e do espaço das atividades nas unidades escolares e articulações entre o trabalho pedagógico da educação infantil com as demais etapas ada educação básica; integração entre o currículo e a vida cotidiana das nossas crianças e jovens possibilitando a elas se apoiarem na construção desde cedo de suas identidades e reconhecendo a importância delas no mundo social, da natureza, da ciência, da diversidade, da tecnologia e sustentabilidade. Sem estes fatores devidamente sanados, dificilmente conseguiremos avançar numa política educacional para a infância e juventude que se diga eficaz, concreta e de qualidade.

É preciso também atestar que o artigo 205 da Constituição Federal (1988), afirma que educação “é dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade”, assim,

é preciso que a sociedade entenda que já se passou da hora de se mobilizar e de se sensibilizar pelas causas educacionais do nosso país.

Diante de tudo isso é preciso primar pela qualidade e eficiência educacional brasileira para que as nossas crianças e jovens se revertam em retorno social e formação humana, e desse modo, a sociedade precisa contribuir maciçamente para esta constante no entendimento de que já se passou da hora de se mobilizarem, de se sensibilizar para cobrar dos governantes de que estes façam valer o que esta instituída na Constituição Federal que trata dos anseios para uma política pública educacional de qualidade e acesso ao estudo a todas as crianças e jovens de nossa nacionalidade.

Depreende-se assim que é uma verdade já estabelecida que a educação seja o ponto principal de qualquer construção do futuro e só com um amplo fortalecimento e melhoria nas políticas públicas educacionais para a infância e juventude poderá gerar bons frutos e fazer valer um país que almejamos com qualidade social, cultural, financeira e acima de tudo educacional.

Referências Bibliográficas

Arelaro, L. R. G. (2005). O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, *26*(92), 1039-1066.

Brasil. BNCC (2017). *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília, MEC. Recuperado http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

Brasil. Constituição (2017). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

Brasil. LDB (2016). *Lei de Diretrizes e Bases da Educacional*. Lei 9394/96. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. MEC (2018) *Ministério da Educação*. Documentos acessados PNE/Pnaid/ANA. Recuperado de https://www.mec.gov.br/

Brasil. Ministério da Educação (2009). CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília: Diário Oficial da União de 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, 18.

Brasil. Ministério da Educação (2009). *Parecer CNE/CEB Nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Ministério da Educação- Conselho Nacional da Educação Básica – Brasília/DF. Aprovado em 11/11/2009. Recuperado de http://portal.mec.gov.br.

Brasil. Ministério da Educação (2011). Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC.

Brasil. Ministério da Educação (2015). Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.

Brasil. Presidência da República (2018). Casa Civil. *Lei nº 11.274 de 6/02/2006* - Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

Kramer, S. *et al* (1999). *Infância e Educação Infantil*. Campinas/SP: Papirus.

Moya, D. J. L. (2009). *Crianças de seis anos de idade no ensino fundamental*: práticas e perspectivas. Dissertação (Metrado em Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Projeto água em foco: letramento científico para estudantes do ensino básico

Clarissa Rodrigues
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
rodriguesclarissa4@gmail.com
Penha Souza Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
penhadss@gmail.com

O letramento científico é um tema de debate em documentos oficiais e na comunidade de pesquisadores em ensino de ciências. Nesse trabalho discutiremos as relações entre o letramento científico e as abordagens de problemas abertos como eixo norteador para aulas de Química. Para isso investigamos o letramento científico de estudantes do ensino médio por meio da apropriação da linguagem científica em diferentes tipos de sequências textuais. Entendendo que existem diversas concepções de letramento científico, assumiremos neste trabalho o letramento científico em uma perspectiva de prática social que implica a participação ativa do indivíduo na sociedade para que possa atuar utilizando o conhecimento científico (Roth, Lee, 2004) e também questionando os modelos e valores de desenvolvimento científico em nossa sociedade. Acreditamos que discutir o letramento no ensino de ciências, considerando-o como uma prática social, é extremamente oportuno, pois o letramento científico envolve mais do que ler e escrever textos. Envolve também a existência de um conjunto mais amplo de modos de falar, agir e estar no mundo (Kelly, 2008). Para isso, analisamos alguns textos produzidos por alunos de uma escola pública estadual de Belo Horizonte que participaram do Projeto Água em Foco. Esse projeto propõe discutir alguns conceitos químicos a partir de uma abordagem que considera as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Essas relações têm orientado as discussões sobre a qualidade da água em ambientes urbanos, a exemplo da qualidade da água da Lagoa da Pampulha, cartão postal da cidade de Belo Horizonte. Para analisar os textos produzidos pelos alunos utilizamos, inicialmente, o software NVIVO® que permite codificar passagens do texto e realizar buscas de palavras, frases, etc. A análise dos textos levou em consideração o total de palavras, a presença dos parâmetros físico-químicos e biológicos, os temas desenvolvidos nos textos, além dos tipos de sequências textuais presentes. As análises apontam diferentes graus de apropriação da linguagem científica e níveis de letramento científico dos estudantes.

Palavras-chave: ensino de química; letramento científico; níveis de letramento.

Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou o letramento científico de estudantes do ensino médio por meio da apropriação

da linguagem científica em diferentes tipos de sequências textuais (Rodrigues, 2010). Nesse trabalho analisamos alguns textos produzidos por estudantes de uma escola pública estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, que participaram do Projeto "Água em Foco: qualidade da vida e cidadania" (Mortimer, 2005). O projeto teve como objetivo investigar um problema real, relacionado à qualidade da água, a partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula (Mortimer, 2007, p.3). A discussão central do projeto é a qualidade da água nos ambientes urbanos, partindo de uma situação local que é a qualidade da água da Lagoa da Pampulha, cartão postal da cidade de Belo Horizonte. As atividades do projeto buscam possibilitar que os estudantes respondam a um problema real relativo à qualidade da água na Lagoa da Pampulha e ao consumo dos peixes. Contrapondo-se aos tradicionais problemas escolares, que na maioria das vezes não se referem a contextos específicos, os problemas abertos ou autênticos admitem respostas múltiplas que envolvem não só o conhecimento científico, mas também a analise da dimensão social do problema. Segundo Jiménez (2007), os problemas autênticos são aqueles que não têm uma solução óbvia, apresentam mais de uma solução, um contexto real e para resolvê-los é necessário utilizar dados para justificar as possíveis soluções.

O trabalho discute o letramento científico considerando que, mesmo existindo diversas concepções de letramento científico, assumiremos neste trabalho o letramento científico em uma perspectiva de prática social, que implica a participação ativa do indivíduo na sociedade, para que possa atuar utilizando o conhecimento científico (Roth e Lee, 2004). Entendemos, assim, que o letramento científico envolve mais do que ler e escrever textos, envolve, outrossim, a existência de um conjunto mais amplo de modos de falar, agir e estar no mundo (Kelly, 2007). Considerar a importância da linguagem no ensino de ciências é o ponto de partida para desenvolver a noção de letramento científico.

No projeto, consideramos que duas questões deveriam ser investigadas pelos estudantes: pode-se ter contato primário com a água da Lagoa da Pampulha? Pode-se comer o peixe ali pescado? É importante ressaltar que muitas pessoas já realizam esse tipo de atividade na Lagoa. Partindo dessas questões discutiu-se em sala de aula temas relativos à importância da água para a sobrevivência humana e os parâmetros físico-químicos e biológicos que são importantes para a determinação da qualidade da água. Após as investigações, os estudantes produziram alguns textos escritos que foram analisados no presente trabalho.

Para melhor compreensão das relações entre o letramento científico e a apropriação da linguagem científica por meio dos tipos de textos produzidos, analisaremos alguns textos de maneira integral. Selecionamos alguns textos que podem servir como exemplos, dentro do contexto da pesquisa, por representarem estilos de texto que foram produzidos pelos estudantes. Assim, optamos por investigar como se deu a apropriação da linguagem científica nos textos escritos produzidos pelos estudantes participantes do projeto Água em Foco. Ponderando que aprender ciências é também aprender a linguagem da ciência e que o letramento científico é uma prática social associada a sentidos que o indivíduo dá para o conhecimento científico, essa apropriação pode nos fornecer indicadores do letramento científico. Para isso, procuramos responder as seguintes questões: Os estudantes utilizam a linguagem científica ou cotidiana nos textos? Podemos avaliar o letramento científico a partir da utilização de diferentes tipos de sequências textuais?

Buscamos avaliar a presença da linguagem cotidiana e da linguagem científica nos textos selecionados para caracterizar os tipos de sequências textuais que os estudantes produzem e os níveis diferentes de letramento científico. Na análise, utilizamos os níveis de letramento propostos por Bybee (Roberts, 2007; Murcia, 2009).

Considerando esta tipologia, analisamos os tipos de texto (Bronckart, 1999) presentes nas produções dos estudantes para tentar definir como o estudante se apropria da linguagem científica. A linguagem cotidiana geralmente se expressa em narrativas e diálogos. Definições, classificações e explicações, por sua vez, normalmente são expressas em linguagem científica. Descrições e argumentações podem ser expressas tanto na linguagem cotidiana como na linguagem científica (Mortimer, 2010).

Mortimer (1998; 2010) faz uma distinção importante entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica. A linguagem cotidiana é aquela próxima da fala e apresenta um mundo dinâmico onde as ações são realizadas por sujeitos reais. Já a linguagem científica é predominantemente estrutural, descontextualizada e oculta a perspectiva do narrador. Por essas características a linguagem científica pode causar estranheza ao estudante, mas aprender ciências é também aprender a linguagem da ciência. A apropriação da linguagem da ciência no processo de letramento científico pode ocorrer de maneira progressiva e aparecer nos textos escritos pelos estudantes em diferentes tipos de sequências textuais.

Roberts (2007), ao fazer uma revisão das pesquisas sobre letramento científico, divide o foco do letramento em dois grandes grupos. O primeiro, denominado Visão I, enfatiza questões internas à ciência, centrada nos conteúdos, com objetivo de enculturar os estudantes nas disciplinas científicas. No outro extremo está a Visão II, que enfatiza a ciência como produção social e importante para o exercício da cidadania.

Na sua revisão, Roberts também apresenta as principais tentativas de tipificar o letramento científico. Uma dessas tentativas é a de Shen (apud Roberts, 2007) que define três tipos de letramento científico. O primeiro é um letramento prático, ligado à resolução de problemas; o segundo, o Cívico, que possibilita o exercício da cidadania ao utilizar conhecimentos científicos e aqueles relacionados aos usos da ciência para participar dos processos democráticos. O outro tipo seria o Cultural, motivado pelo interesse em conhecer a ciência como empreendimento humano. Outra tentativa é a de Bybee (1997) que apresenta quatro níveis diferentes de letramento. Em um nível nominal, um indivíduo não compreenderia um termo, ou tema, como questão científica. Neste nível, o indivíduo apresenta explicação ingênua dos fenômenos. No nível funcional do letramento, o indivíduo pode até utilizar um vocabulário científico, mas geralmente ele é utilizado fora de contexto. No nível conceitual e procedimental, o indivíduo desenvolve uma compreensão das relações entre a parte conceitual da disciplina e as relações com o todo. Em um nível multidimensional, o letramento científico incorpora a filosofia e a história da ciência além da dimensão social da ciência. Neste nível, o individuo demonstra o entendimento da ciência como produto e parte da cultura (Roberts, 2007; Murcia, 2009).

Resultados e discussões

Apresentaremos os textos em quadros que permitem visualizar a categorização das sequências e as análises que consideram também as outras categorias discutidas anteriormente. Em seguida, discutiremos as linguagens presentes e a sua relação com os níveis de letramento científico.

Texto A01

Texto	Tipo de sequência	Análise
Qualidade da água da lagoa A lagoa da Pampulha é um cartão postal de Belo Horizonte, mas, infelizmente, ela é muito poluída. Suas principais fontes de contaminação são o córrego Ressaca e o Ribeirão Sarandi. Eles recebem dejetos industriais do centro industrial de Contagem e urbanos dos municípios de Contagem e Belo Horizonte. O Ressaca drena o aterro sanitário de Belo Horizonte e o lixão da Cidade Industrial. Apesar da má qualidade da água, em sua orla vivem alguns tipos de animais como as capivaras, garças e até um jacaré. Na lagoa também existem várias espécies de peixes. Existe ainda uma estação de tratamento de esgoto dos afluentes da lagoa.	Descritiva	Descreve aspectos da lagoa, identificando a principal causa da contaminação, os dejetos industriais. Utiliza a linguagem científica entremeada com asserções que justificam a argumentação no final do texto.
Muitas pessoas pescam na lagoa, mas o peixe da lagoa não é apropriado para o consumo, por serem contaminados por metais pesados vindo dos lixões drenados pelo Córrego Ressaca.	Explicativa	A sequência serve de ponte entre a descrição e a argumentação. Utiliza o parâmetro metal pesado para responder a questão inicial do projeto; as pessoas podem ingerir o peixe pescado na lagoa. Apresenta linguagem cotidiana mais próxima de uma narração.
Para mudar essa realidade da lagoa é preciso que a prefeitura trate os esgotos e a população deve fazer sua parte parando de jogar esgotos clandestinos e lixo em sua orla. Com a colaboração de todos poderíamos melhorar a qualidade da água e da própria população da Pampulha.	Argumentativa	Utiliza a descrição e a explicação para discutir o papel do poder público na resolução do problema.

Apesar de o texto ser escrito na linguagem cotidiana, há elementos que indicam a existência de um letramento multidimensional. O texto mostra a compreensão das relações entre lançamento de esgotos industriais e a contaminação por metais pesados. A dimensão social é discutida tanto na ingestão de peixes quanto na discussão do papel do poder público.

Texto D01

Texto	Tipo de sequência	Análise
A qualidade da água A influência da água sobre a nossa saúde é muito grande. Todos temos o direito de utilizarmos a água em condições adequadas para o consumo. Infelizmente a qualidade das águas vem sofrendo um declínio por causa da contaminação e poluição provocadas principalmente pelo homem, o que provoca graves mudanças nos ambientes aquáticos e compromete a vida de várias espécies e do próprio ser humano.	Argumentativa	Utiliza a importância da água de maneira generalizada para demonstrar a tese que o homem altera o meio ambiente, comprometendo a vida dos seres aquáticos e do próprio homem. Linguagem mais próxima da cotidiana.
O aumento de matéria orgânica na água causada pelo despejo de esgotos domésticos, por exemplo, influencia na quantidade de oxigênio dissolvido nela, de maneira que, aumentando a matéria orgânica, diminui a quantidade de oxigênio dissolvido. Isso afeta os peixes e outras espécies que necessitam desse gás para a respiração. A contaminação da água por metais pesados também é um grande problema. Através do lixo industrial lançado na água eles contaminam a mesma, e se uma pessoa costuma se alimentar de peixes contaminados pode estar comprometendo sua saúde, como exemplo, o sistema nervoso. Alguns parâmetros como oxigeno dissolvido e metais pesados influenciam por meio de valores que são tomados como referência na qualidade da água.	Explicativa	A sequência serve de ponte entre duas sequências argumentativas. Utiliza parâmetros como oxigênio dissolvido e metais pesados para responder a questão inicial do projeto, qual seja, se as pessoas podem ingerir o peixe pescado na lagoa. Apresenta linguagem científica utilizando grupos nominais como aumento da matéria orgânica e contaminação da água por metais pesados.
Avaliar essa qualidade é importante, pois assim, é possível estabelecer certos limites de consumo (às vezes não respeitados, com a pesca imprópria) e constatar a melhor maneira que poderá ser utilizada no processo de descontaminação da água e preservação do ambiente.	Argumentativa	Finaliza o texto, fechando a argumentação inicial e utilizando a sequência explicativa para validar o argumento.

O texto não cita em nenhum momento a Lagoa da Pampulha, apesar de a orientação solicitar que a qualidade da água da Lagoa fosse discutida. Apesar disso, podemos considerar que o texto, ao generalizar, apresenta um letramento multidimensional. Outro aspecto importante é a hibridização das linguagens cotidianas (*Infelizmente a qualidade das águas vem sofrendo um declínio...)* e científica (*aumentando a matéria orgânica, diminui a quantidade de oxigênio dissolvido*). O texto não apresenta uma mera repetição do discurso científico, a generalização apresentada no texto mostra que o estudante foi capaz de entender o significado da avaliação da qualidade da água em situações mais amplas que a da Lagoa da Pampulha.

Texto A11

Texto	Tipo de sequência	Análise
A qualidade da água da lagoa da Pampulha Nos últimos meses, nós, estudantes do 2º ano do ensino médio de 2009 de várias instituições de Belo Horizonte, com a ajuda e apoio de nossos professores, *vínhamos* a analisar a qualidade da água da lagoa da Pampulha sob orientação do projeto Água em Foco coordenado pelos estudantes de licenciatura de Química da UFMG.	Narrativa	Conta a "história" do projeto utilizando a linguagem cotidiana.
Ao longo desse projeto foram feitas inúmeras análises, entrevistas, pesquisas e muito estudo que comprovaram padrões inadequados de água tanto para consumo quanto para a vida aquática. Mais de sete esgotos deságuam na lagoa, esgotos estes que não deveriam ali estar. Existe uma série de irregularidades que acarretam problemas físicos, químicos e biológicos como o excesso de cianobactérias, perda da biodiversidade, uma paisagem de aspecto desagradável, mal cheiroso.	Descritiva	Utiliza os parâmetros, mas não explica como eles foram utilizados para avaliar a qualidade da água. Usa somente a linguagem cotidiana.

Ao utilizar somente narração e descrição podemos considerar que o texto apresenta um letramento funcional. No nível *funcional* do letramento o indivíduo pode até utilizar um vocabulário científico (*Existe uma série de irregularidades que acarretam problemas físicos, químicos e biológicos como o excesso de cianobactérias, perda da biodiversidade*), mas o vocabulário científico é utilizado de maneira descontextualizada, predominando a linguagem cotidiana.

Texto B06

Texto	Tipo de sequência	Análise
Qualidade de Água na Lagoa Tem sido realizado estudos e pesquisas para avaliar a qualidade de água da lagoa da Pampulha. A UFMG desenvolve um projeto que foi trazido para as salas de aula, para que os estudantes possam ter um conhecimento do que vem acontecendo com a lagoa da Pampulha. Nós estudantes temos observado que as ações humanas como: despejo de resíduos industriais, lixos domésticos, córregos sem tratamento, etc. tem sido muito prejudicial à lagoa deixando também o nível de qualidade da água "lá embaixo".	Narrativa	A sequência se diferencia de uma sequência descritiva por apresentar personagens como "nós estudantes", expondo também uma descrição de aspectos da lagoa. Utiliza a linguagem cotidiana.
Esses problemas que vem ocorrendo nela também podem prejudicar a saúde das pessoas, pois muitos não tem conhecimento da gravidade dos problemas e os que tem conhecimento acham que esses problemas nunca os afetará.	Explicativa	Tenta explicar o que "*esses problemas"* acarretariam, mas apresenta uma explicação que se aproxima de uma argumentação, não utiliza a linguagem científica.
O governo de MG e os prefeitos de BH/Contagem têm investido na "revitalização" da lagoa da Pampulha. Uma preocupação grande é por causa da Copa de 2014, pois, pelo fato da lagoa ser cartão postal e perto do Mineirão ela traz atenção dos turistas, e MG nos quer "passar vergonha". Mas a principal causa dessa revitalização é a qualidade de vida.	Descritiva	Descreve os projetos de revitalização finalizando com uma frase argumentativa que utiliza o *slogan* do projeto (*qualidade de vida*), embora não desenvolva a argumentação.

O texto usa a linguagem cotidiana e não relaciona os problemas que são descritos na qualidade da água. Ademais, usa um termo genérico "esses problemas" que não nos permite avaliar se há um entendimento dos conceitos estudados no projeto. Podemos considerar que o texto apresenta um letramento nominal. Em um nível *nominal*, um indivíduo não compreende o tema como questão científica.

Texto D07

Trecho do texto	Tipo de sequência	Análise
A atual situação da lagoa da Pampulha é complexa, pelo fato que, ela está contaminada principalmente por esgotos lançados em seus afluentes, as consequências desse malfeito planejamento urbanístico são catastróficas, eis aqui a principal	Argumentativa	Parte da tese que a situação da lagoa é complexa e utiliza a sequência explicativa posterior para sustentar o argumento.
Nos esgotos despejados na lagoa da Pampulha, há cianobactérias, que se alimentam de matéria orgânica. Essas bactérias se reproduzem rapidamente, quanto maior o número delas, mais turva fica a H_2O. Com isso, as algas "param" de realizar a fotossíntese e começam a se alimentar de matéria orgânica. Com o passar do tempo, a água fica cheia de CO_2 e com falta de O_2, sua temperatura aumenta juntamente com o mau cheiro. Com sua temperatura aumenta, cada vez se terna mais difícil encontrar O_2, pois ele evapora-se mais facilmente. Resultado: morte de todos os seres aeróbios que vivem na água e aparecimento de grande qtd. de seres anaeróbicos.	Explicativa	Identifica os esgotos despejados na lagoa como o principal problema, utiliza temos científicos, mas apresenta confusão e erros nas explicações. Mostra confusão ao afirmar que "nos esgotos há cianobactérias" e que "*elas começam a se alimentar da matéria orgânica*". Relaciona, de maneira equivocada, a falta de oxigênio com aumento da temperatura da água. Apresenta linguagem científica, mas confunde ou erra nos conceitos utilizados.
Se ocorrer isso com a lagoa da Pampulha será um sinal significativo que não foram tomadas medidas adequadas para o seu tratamento. A água *citada* acima, segundo a classificação CONAMA estaria na classe 4 (só serviria para a harmonia paisagística). A atual classificação da lagoa é a classe 3 (o que nos mostra que não é adequado nadar lá, nem consumir os seus peixes, muitas pessoas arriscam sua saúde com tal atitude.	Argumentativa	Utiliza a sequência explicativa para sustentar que a Lagoa não apresenta condições de uso. Utiliza de maneira correta a resolução do CONAMA para sustentar o argumento.

O texto, apesar de apresentar a linguagem científica na sequência explicativa, apresenta conceitos confusos ou inadequados. A utilização da resolução do CONAMA na sequência argumentativa indica uma compreensão incipiente das questões e conceitos trabalhados no projeto. Poderíamos considerar que o texto se situaria em um *não letramento* e *um letramento nominal*, já que, se por um lado não apresenta um entendimento dos conceitos, por outro, classifica a água da Pampulha utilizando corretamente a resolução do CONAMA. Este texto mostra os limites da avaliação do letramento científico utilizando um único evento de letramento.

Considerações finais

Os textos analisados apresentam na sua organização uma heterogeneidade de sequências, sendo que apenas dois textos apresentam um único tipo de sequência. Além disso, há uma presença marcante das sequências argumentativas. Concordamos com Mortimer (2010) que "*Aprender é dialogar com a palavra do outro. É povoar esta palavra com suas próprias contrapalavras*" (p.185). A argumentação cumpre um papel importante no processo de "povoamento" de contrapalavras que os estudantes fazem. Consideramos também que a utilização de textos escritos no ensino de química, que geralmente só são utilizados nas disciplinas como Língua Portuguesa, pode contribuir para o aprendizado de química.

Observamos nos textos níveis diferentes de letramento, desde o nominal até o multidimensional. Mas ao considerarmos o letramento como uma prática social, a avaliação do letramento científico em um único evento de letramento é importante, mas apresenta limitações. Avaliar textos que requeiram generalizações do conhecimento científico juntamente com as implicações sociais pode contribuir para a maior compreensão do letramento científico dos estudantes.

Referências Bibliográficas

Bronckart, J. P. (2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.

Bybee, W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Westport: Heinemann.

Jiménes Aleixandre, A. (2007). A argumentação sobre questões sócio-científicas: processos de construção e justificação do conhecimento na aula. In *V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências* (pp.1-12). Florianopolis: Universidade de Santa Catarina.

Kelly, G. (2007). Scientific literacy, discourse, and knowledge. In C. Linder, L. Östman, P. Wickman (Orgs.). *Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction* (pp.47-55). Geotryckeriet: Uppsala.

Mortimer, E.F. (1998) Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In A. Chassot (Org.). *Ciência, ética e cultura na educação* (pp.95-117). São Leopoldo: Editora Unisinos.

Mortimer, E.F. (2005). *Água em foco: qualidade de vida e cidadania*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mortimer, E.F. (2007). *Projeto água em foco: qualidade de vida e cidadania*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mortimer, E. F. (2010) As Chamas e os Cristais Revisitados: estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino das ciências da natureza. In P. Santos. *Ensino de Química em Foco* (pp.181-207). Ijuí: Ed. Ijuí.

Murcia, K. (2009). Re-thinking the development of scientific literacy through a rope metaphor. *Research in Science Education*, 39, 215-229.

Roberts, A. (2007). Scientific Literacy/ Science Literacy. In *Handbook of research on science education* (pp.729-780). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rodrigues, C. (2010). Abordagem CTS e possibilidades de letramento científico no Projeto Água em Foco: tipos textuais e linguagem científica. In *Biblioteca Digital UFMG*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Recuperado de http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-966GGX?show=full

Roth, W. M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community, *Science Education*, *88*(2), 263-291.

As políticas para crianças e adolescentes no cotidiano escolar: O que pensam os diferentes sujeitos envolvidos?

Patrícia Oliveira Freitas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Universidade do Minho, Portugal[1]
p.defreitas@hotmail.com

No estudo aqui apresentado pretendemos conhecer a importância dos programas sociais voltados para crianças e adolescentes e que se efetivam a partir da escola, na perspectiva dos administradores escolares, dos professores, das famílias, das crianças e adolescentes, bem como dos responsáveis pelas políticas de assistência social nas cidades de Braga, em Portugal, e Seropédica (RJ), no Brasil. Considero importante trazer uma rápida referência a um importante programa brasileiro que busca reduzir a pobreza e promover inclusão social. O Programa Bolsa Família tem obtido, ao longo dos últimos anos, uma grande relevância, especialmente, por estar provocando impactos na vida dos pobres, ao possibilitar o acesso a uma renda mínima. Algumas beneficiárias do programa o reconhecem como direito. No entanto, o Programa não é baseado na concepção de direitos, pois existe um limite quantitativo, o que não garante o acesso a todos que dele necessitariam. Um outro aspecto envolvendo os programas sociais é o preconceito sofrido pelos beneficiários, que sofrem com a estigmatização decorrente da participação em um programa de transferência de renda. No Brasil, alguns estudos têm chamado a atenção para a necessidade de o governo investir em políticas que reforcem a geração de emprego e renda, oferecendo não só o benefício, mas a oportunidade das famílias beneficiadas conseguirem superar a linha de pobreza. Embora seja inegável a contribuição do programa para aliviar a situação de miséria dos beneficiários, não se deve deixar de refletir sobre a necessidade, a longo prazo, de se investir no capital humano, e romper o ciclo da intergeracional da pobreza através da inclusão social, garantindo os direitos sociais e humanos não só dos pais como também das crianças. Essa breve contextualização tem o sentido de trazer elementos para os quais esse estudo pretende se dedicar. Ao fazer um esforço de caracterizar os programas sociais voltados para as crianças e adolescentes nos cenários português e brasileiro buscaremos ir além do que está estabelecido em suas diretrizes, e tentar compreender a importância, o significado e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente em sua efetivação.

Palavras-chave: políticas sociais; crianças; adolescentes

Contextualizando os Apoios Sociais Escolares em Portugal

A Convenção dos Direitos da Criança - CDC consagra a criança como um sujeito ativo. Dentre os direitos estabelecidos pela Convenção, o direito à educação e à segurança social são aqueles que nos interessam mais de perto. Escolhemos focar nossa atenção mais detidamente na segurança social, mas, como nossa análise é realizada em uma aproximação possibilitada através da escola, ressaltamos a importância de lembrar que

[1] Em atividade de pós-doutoramento.

ambos estão intimamente relacionados de forma que a garantia de um está diretamente ligada com as condições proporcionadas pelo outro.

Uma visão tradicional e ainda reiterada em alguns estudos insiste na ideia simplificadora de que a criança é um "vir a ser", sendo apenas uma condição passageira à vida adulta. A partir dessa visão, que coloca a fase adulta numa posição de poder claramente superior, a educação se desdobra em um ato de formação desse indivíduo, voltada apenas para o futuro.[1] Corroboramos outra perspectiva que entende a criança também como produtora de conhecimento, já que a própria infância deve ser encarada como uma construção social. Esse texto e a proposta dessa pesquisa como um todo caminham no sentido de pensar a necessidade de refletir sobre as práticas educacionais e política públicas para infância no presente, considerando as crianças também como produtos e produtoras de cultura. Neste sentido, salientamos nossa afinidade teórico metodológica com a sociologia da infância *"*ao assumir que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem*"* (Sarmento, Soares & Tomás, 2005, p. 54).

A CDC indica que todas as crianças têm direito de se beneficiar do direito à segurança social e os Estados Partes *"*tomam todas as medidas necessárias para assegurar a plena realização deste direito, nos termos da sua legislação nacional" (artigo 26) "tomam as medidas adequadas para ajudar os pais e outras pessoas que tenham a criança a seu cargo a realizar este direito e asseguram, em caso de necessidade, auxílio material e programas de apoio, nomeadamente no que respeita à alimentação, vestuário e alojamento" (artigo 27).

O direito à segurança social impõe ao Estado à obrigatoriedade de satisfazer as necessidades básicas das crianças sem recursos. Segundo Rodrigues (2010, p.68 citado por Santos, 2016, p.16) o Ministério da Educação e Cultura, de Portugal, tem uma responsabilidade maior "no apoio às famílias, tendo em vista reduzir o mais possível os impactos negativos das desigualdades sociais no percurso escolar das crianças e jovens."

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo do país determina, no artigo 27, que "são desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, **serviços da ação social escolar** concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva que visem a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados". (grifo nosso)

A Divisão-Geral de Educação apresenta que a Ação Social Escolar (ASE)

> traduz-se num conjunto de medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares a todos os alunos dos ensinos básico e secundário, e a promover medidas de apoio[2] socioeducativo destinadas aos alunos de agregados

[1] Esse pensamento segue um projeto caudatário do iluminismo segundo o qual caberia à escola configurar-se como espaço de formação do cidadão. Esse projeto escolar, para as crianças, consistia em prepará-las para a vida adulta e o mundo produtivo. A própria teoria de John Locke expressa esses ideais quando considera a criança como uma tábula rasa que deve ser apenas preenchida de conhecimentos necessários para se formar enquanto força produtiva.

[2] No despacho 8452/2015, estão previstas "**Situações excecionais**", onde se estabelece que "Têm ainda direito a beneficiar dos apoios previstos no presente despacho, através da aplicação do disposto no anexo III, os alunos oriundos de agregados familiares que se encontram em Portugal em situação de ilegalidade, matriculados condicionalmente, desde que, através dos recibos de vencimentos, comprovem que se encontram nas condições de ser integrados nos escalões 1 ou 2 do abono de família. No despacho 5296/2017 foi ampliado também para as crianças e jovens integrados no contingente de refugiados.

familiares cuja situação económica determina a necessidade de comparticipações financeiras. (DGE, 2018)

A Ação Social Escolar funciona como apoio escolar e tem como objetivo contribuir a partir de comparticipações monetárias para as despesas escolares dos alunos, sendo elencados os seguintes apoios: alimentação, auxílios econômicos (para obtenção de manuais e materiais escolares), transportes escolares, seguro escolar e alojamento.

De acordo com o artigo 11 do despacho 8452-A/2015, de 31 de julho, o apoio social escolar é determinado a partir "do posicionamento nos escalões de rendimento para a atribuição de abono de família". No mesmo documento mencionava-se a existência de três escalões do abono de família, que definem três escalões de Ação Social Escolar. Tais informações foram atualizadas pelo despacho 5296/2017, no que se denominou "um claro reforço da ação social escolar como meio de combate às desigualdades sociais e de promoção do máximo rendimento escolar de todos os alunos".

As famílias dos alunos podem receber abono de família, desde que recebam até 0,5 vezes o Indexante dos Apoios Sociais (IAS), multiplicado por 14 meses. Na determinação do escalão, usa-se como referência o valor do IAS, que é fixado para o ano a que se referem os rendimentos do agregado familiar que serviram de base ao apuramento do rendimento de referência do mesmo agregado, como pode ser observada na tabela 1. O rendimento anual do agregado familiar para obter o primeiro escalão é de 3.002.30 euros, o segundo escalão é de 3.002.30 a 6.004.60 euros, sendo possível observar esses e os demais valores a seguir.

Tabela 1 – Rendimentos de Referência do Agregado Familiar para Determinação do Escalão[1]

Rendimentos de referência do agregado familiar		Rendimentos de referência	
		2017	2018
1.º escalão	iguais ou inferiores a 0,5xIAS*x14	até 2.949,24€	até 3.002,30€
2.º escalão	superiores a 0,5xIASx14 e iguais ou inferiores a 1xIASx14	mais de 2.949,24€ até 5.898,48€	mais de 3.002,30€ até 6.004,60€
3.º escalão	superiores a 1xIASx14 e iguais ou inferiores a 1,5xIASx14	mais de 5.898,48€ até 8.847,72€	mais de 6.004,60€ até 9.006,90€
4.º escalão	superiores a 1,5xIASx14 e iguais ou inferiores a 2,5xIASx14	mais de 8.847,72€ até 14.746,20€	mais de 9.006,90€ até 15.011,50€
5.º escalão	superiores a 2,5xIASx14	mais de 14.746,20€	mais de 15.011,50€

*IAS - Indexante dos Apoios Sociais (Valor do IAS/2017=421,32€ e IAS/2018=428,90€)
Fonte: http://www.seg-social.pt/abono-de-familia-para-criancas-e-jovens

Assim, de acordo com a informação do despacho 8452-A/2015, de 31 de julho, só os alunos incluídos nos 1º e 2º escalão de rendimentos, "para efeitos de atribuição de abono de família", têm direito a beneficiar destes apoios sociais. O que foi modificado no

[1] Os valores apresentados se referem ao rendimento anual do agregado familiar.

despacho 5296/2017 que criou "também um auxílio económico para aquisição de manuais escolares, correspondente a 25 % do escalão A da ação social escolar, aos alunos beneficiários do escalão 3 do abono de família, o que configura um terceiro escalão da ação social escolar".

Aqui abro um parêntese para falar rapidamente sobre o Abono de Família para Crianças e Jovens, definido como *"Prestação em dinheiro atribuída mensalmente, com o objetivo de compensar os encargos familiares respeitantes ao sustento e educação das crianças e jovens".*

Na tabela 2 são apresentados os valores do Abono de Família para Crianças ou Jovens, cujos escalões são usados como indicadores para atribuição dos Apoios Sociais Escolares.

Tabela 2 - Abono de família para crianças ou jovens[1]

Rendimentos do agregado familiar	Idade igual ou inferior a 12 meses	Idade entre os 12 e os 36 meses			Idade superior a 36 meses
		1 Filho	2 Filhos	3 ou mais Filhos	
1.º escalão	146,42€	73,21€	109,81€	146,41€	36,60€
2.º escalão	120,86€	60,43€	90,65€	120,87€	30,22€
3.º escalão	95,08€	49,93€	77,28€	104,62€	27,35€
4.º escalão	18,91€				-

Fonte: http://www.seg-social.pt/abono-de-familia-para-criancas-e-jovens

A Ação Social Escolar aplica-se a crianças e jovens pertencentes a famílias que vivem em condições socioeconómicas desfavorecidas, que frequentam o ensino pré-escolar, o ensino básico e o secundário. Primeiramente, os responsáveis pelo aluno têm de preencher um formulário de candidatura. Em seguida, os formulários são analisados pelos serviços da ação social escolar dos agrupamentos de escola e decididos pelo município.

Na escola onde nossa pesquisa foi realizada, em entrevista com a equipe técnica, foi revelado que, às vezes, a partir de análise individualizada, são realizadas alterações visando melhorar o atendimento às necessidades dos alunos e de suas famílias. Ainda nesta direção, citaram o caso de alunos, especialmente os estrangeiros, que chegam à escola após o início das aulas e que ainda não tem escalão atribuído pela segurança social, o que também impede o acesso aos Apoios. A partir de análise da situação familiar, busca-se atende-los, nem que seja com uso de livros da biblioteca.

Em seu estudo Santos frisou que, em anos recentes, Portugal atravessou uma grave crise económica que afetou, de sobremaneira, a educação e todos os pressupostos que lhe são inerentes. A autora salienta que o Apoio Social Escolar é um bom exemplo disso, onde se notaram, durante a crise, constantes cortes e, consequentemente, estes cortes tiveram um especial impacto negativo na educação. (Santos, 2016)

[1] Valor por criança/jovem a partir de 1 de julho de 2017.

Falando do método: entre o desejado e o possível

Na pesquisa, estamos usando um roteiro com questões fechadas e abertas. Tal instrumento foi disponibilizado aos alunos de uma turma, aos seus responsáveis e a alguns professores de uma escola, em Braga, Portugal. Estão sendo realizadas também entrevistas com alguns alunos e seus responsáveis de forma a aprofundar algumas questões.

Vale ressaltar que nossa pretensão inicial era a realização de uma investigação que envolvesse mais efetivamente as crianças em diferentes momentos da pesquisa e de modo menos formal. Pretendíamos observá-las em suas práticas cotidianas no interior da escola e perceber no dia a dia seus modos de agir para tentar perceber como se materializam as diferentes interações entre eles e seus professores e com seus pares. No entanto, devido a uma série de exigências estabelecidas pelas autoridades da educação não foi possível por em prática os pressupostos metodológicos que havíamos desenhado[1].

Considerando que a investigação está inserida em um projeto curto de tempo, um pós-doutorado, não seria possível aguardar pelas autorizações e, desta maneira, a opção foi por não submeter formalmente o pedido de pesquisa. Assim, a alternativa/tática[2] encontrada foi, a partir de conversas com a direção da escola, negociar o acesso aos resultados, ou melhor, aos dados da pesquisa, para que a escola pudesse utilizá-los em seu processo de autoavaliação[3].

Independentemente da pesquisa não estar sendo realizada do modo como havia sido inicialmente pensada, ela continua mantendo a perspectiva inicial de estabelecer diálogos com os diferentes sujeitos que compõem o terreno da investigação. Nesse sentido, o instrumento usado para a obtenção dos dados foi apresentado a Diretora de Turma (DT[4]), que contribuiu enormemente com sugestões no enfoque de algumas questões, bem como com a adaptação para o português de Portugal, visando o melhor entendimento dos alunos, dos responsáveis e dos professores.

[1] O principal aspecto a ser destacado aqui foi da aplicação do roteiro de maneira formal no contexto de uma aula, sendo o mesmo preenchido de maneira quase que compulsória por todos, não sendo garantida a participação voluntária. No entanto, no início do roteiro informamos aos alunos que eles poderiam responder apenas as perguntas que desejassem e que as informações dadas não os identificaria.

[2] Usamos a noção de tática no sentido estabelecido por Certeau quando contrapõe estratégia e tática. Para ele, estratégia é vista como "[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado" e tática como o "[...] movimento dentro do campo de visão do inimigo [...]" "[...] a tática é a arte do fraco [...]" (Certeau, 2004, p.99, 100, 101).

[3] Uma questão negociada para que a pesquisa pudesse ser assumida também como uma ação da unidade foi de que não utilizaríamos termos de consentimento ou de assentimento, pois a escola tem liberdade para desenvolver estudos junto aos alunos e demais sujeitos que a compõem. No entanto, mesmo não tendo sido adotados formalmente os requisitos éticos, buscamos ao longo da realização das ações salvaguardar tais princípios, a partir do respeito ao anonimato e também na tentativa de garantir aos alunos a possibilidade de responder só o que quisessem.

[4] Na busca por encontrar uma definição para Diretor de Turma (DT), recorremos à dissertação de mestrado de Fani Simões Lopes que assim nos apresenta "Ser diretor de turma implica assumir, para além do papel de professor, numerosas funções burocráticas e o exercício de tarefas de coordenação de uma turma, ou seja, responsabilizar-se por vários alunos. O diretor de turma constitui o elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa, inclusive aos próprios agregados familiares e à vida ativa dos alunos, fora da escola". (Lopes, 2016, p. 13)

Um breve perfil dos alunos

As idades dos alunos variaram entre 11 e 13 anos, sendo assim distribuídas: 5 meninas têm 11 anos, 3 têm 12 anos e 2 estão com 13 anos. Há 1 menino com 11 anos, 4 deles estão com 12 anos e 5 têm 13 anos. Há um ligeiro aumento da idade dos meninos em relação às meninas, mas não foram percebidas diferença significativas. Responderam ao questionário 10 meninas e 10 meninos.

Sobre o número de irmãos encontramos duas alunas que não tem irmãos e os demais tem de 1 a 3 irmãos, sendo predominante a presença de apenas 1 irmão, o que foi respondido por 5 meninas e por 5 meninos, seguidos por 2 irmãos em ambos os grupos e somente 2 meninos que tem 3 irmãos

Dos 20 alunos, 17 nasceram em Portugal, 2 no Brasil e 1 em Angola. Em relação à cidade de nascimento, 13 nasceram em Braga e os outros 7 indicaram: Famalicão, Vila Real, Aveiro, Viana do Castelo, Belém, Governador Valadares e Luanda como suas cidades de origem, já que atualmente todos residem em Braga.

Quanto a moradia, 17 alunos declararam morar em apartamento em um prédio, 2 em moradia individual/casa e 1 aluna mora em uma Instituição de Acolhimento. Temos 11 pagando aluguel, 8 habitam imóveis da própria família. Além da Instituição de Acolhimento.

Ao serem indagados com quem moravam 10 crianças responderam com pai, mãe e Irmão/s, seguidos por 2 que vivem com pai e mãe, no caso aqui das duas meninas que não tem irmãos. Há 3 alunos que residem só com a mãe. Os outros 5 alunos revelaram fazer parte dos seguintes arranjos familiares (pai, mãe, irmão e cunhada; padrasto, mãe e irmão; padrasto, mãe e meio irmão; instituição e avó e irmão), sendo apontado um caso de cada tipo.

O que eles nos dizem sobre o Apoio Social Escolar (ASE)

Dos 20 alunos desta turma 16 recebem Apoio Social Escolar (ASE) e quatro não o recebem. Esta configuração parece ser um padrão bem próximo às demais turmas segundo relatos da professora e das assistentes sociais. Os alunos beneficiados pelos Apoios mencionaram receber os seguintes subsídios: 7 recebem todos os apoios, ou seja, Manuais Escolares; Materiais Escolares, Refeições na Escola e Passe para o transporte Público, 8 recebem Manuais Escolares; Materiais Escolares e Refeições na Escola e 1recebe apenas manuais escolares e alimentação.

Indagados sobre se consideram positivo receber esses apoios, todos que o recebem responderam sim e destacamos alguns dos motivos de sua opinião. Alguns ressaltaram a importância para seus processos de aprendizagem, como podemos ver nas suas falas: “podemos aprender melhor”, “é bom para a aprendizagem”, “ajuda-me mais na aprendizagem”, “facilita a minha aprendizagem”. Outros destacaram os aspectos econômicos advindos destes apoios: “não tenho que pagar nada”, “ganho refeições etc…”, “não ter que pagar”, “assim os meus pais não têm que pagar o que nós recebemos”, “pessoas com problemas financeiros”, “me ajuda nos estudos porque a minha família poupa dinheiro”

Ao questioná-los sobre como se sentem por receber o Apoio Social Escolar, lhes apresentamos as opções “com sorte”, “com vergonha”, “indiferente” e a alternativa “outro”, obtendo os seguintes retornos: 10 responderam com sorte, 2 indiferentes e 4 outro – dos quais 2 responderam “normal”, 1 “bem” e outro “problemas financeiros”.

Posteriormente, de acordo com essas respostas, foram perguntados sobre o porquê de se sentirem assim.

A maioria que marcou a opção "com sorte" acrescentou: "alguns não tem", "porque assim eu não pago", "porque não pago", "assim, o menos de irmos a pé para a escola vamos de autocarro", "é melhor para os estudos", "assim é melhor para mim, ajuda-me mais", "não tinha acesso a nada", "eu nunca tinha passado pela cabeça ter escalão foi bom", "pois sou um estrangeiro e receber ASE acho que é sorte", "porque me ajuda e ajuda a minha família".

Novamente as questões econômicas aparecem. Entretanto, chama a atenção que, diferentemente do que alguns estudos realizados no Brasil com beneficiários do bolsa família, há na perspectiva de ter sorte um significado positivo, como foi possível perceber no conjunto de falas anteriormente citadas. Vale ressaltar que nenhum aluno declarou se sentir com vergonha, no entanto, algumas vezes foram mencionados nas entrevistas com a equipe técnica, ou em conversas informais, que alguns alunos que teriam direito a um suplemento alimentar no meio da manhã tinham vergonha de o receber. Talvez neste momento ficasse evidente sua vulnerabilidade, pois no horário de almoço todos fazem juntos a refeição. Há alunos que fazem as refeições em casa e retornam à escola para as atividades educativas.

Na continuidade das respostas, os dois que marcaram indiferente complementaram dizendo "eu gosto de ter apoio escolar" e "porque como a minha mãe não é rica ajuda-nos".

Os quatro que sinalizaram outras respostas expressaram da seguinte forma a maneira como se sentem: dentre os dois que responderam "normal", um não justificou a resposta e outro disse "porque sim". O que disse se sentir bem informou "porque estão a me ajudar" e, finalmente, o que acrescentou problemas financeiros, justificou sua resposta dizendo que "a família que não recebe de maneira a dar para coisas de casa e escola".

Perguntamos aos alunos se eles sentem que são tratados de maneira diferente por seus colegas, por receber Apoio Social, apenas uma aluna dos 16 que tem ASE disse perceber diferença, tendo afirmado que "porque dão-nos materiais a minha turma e as outras não". Aqui ela parece ter expressado alguma situação vivenciada com algum aluno de outra turma pelo fato de turma ter recebido algum material que a outra turma não teve acesso.

Trazemos algumas das justificativas dos outros alunos que afirmaram não sentirem diferença na maneira como são tratados pelos colegas: "os meus colegas nunca disseram nada", "porque ninguém me trata de maneira diferente", "não pensei nisso", "não porque alguns colegas não têm, mas não me tratam mal", "porque eles sabem que somos todos iguais", "eles nunca me ofenderam eles tratam-me bem", "pois o mesmo respeito que temos com alguém que tem ASE, temos com quem não tem" e "porque recebendo apoios ou não somos todos iguais". Foi perceptível a manifestação de que todos são iguais recebendo ou não ASE. Outra resposta que me chamou a atenção foi "não pensei nisso" que talvez confirme a não existência de descriminação na visão dos alunos, desta turma.

Indagados se a Ação Social Escolar é importante para a sua família, todos ressaltaram a importância do seu recebimento para a família, justificando-a da seguinte maneira: "porque assim os meus pais não gastam muito dinheiro", "porque é importante", "para poupar dinheiro", "assim os pais não se preocupam", "porque ajuda a minha família para ter condições para pagar a casa", "porque não tenho que pagar muito", "assim não preciso de pagar", "dá para oferecerem melhores condições", "pois

não preciso gastar dinheiro de outra coisa na escola" e "porque a minha poupa dinheiro". Os aspectos econômicos predominam mais uma vez, o que revela a plena consciência que os alunos têm sobre a condição de vida de suas famílias.

Incluímos duas perguntas abertas. Na primeira delas, perguntamos se existiria alguma situação de preconceito ou discriminação que já tivessem vivenciado e que quisessem nos contar. A grande maioria respondeu "não", tendo ainda outras respostas no mesmo sentido: "nunca", "nunca recebi preconceito" e "não, porque para mim ou para todos devemos respeitar os outros". Tivemos apenas duas manifestações que trouxeram outros elementos: "quando me julgam por um ato de não fazer coisas que não quero fazer porque me prejudicam" e "eu acho que não é justiça uma colega minha turma pode mexer em tudo e os outros não", que de certa forma manifestam um sentimento de busca por justiça e igualdade tão salientadas por eles em outras respostas.

Para finalizar, abrimos espaço para que os alunos que desejassem acrescentassem algum aspeto sobre o Apoio Social Escolar e apenas 3 alunos fizeram uso deste espaço, sendo um agradecimento expresso em um "obrigada". Os outros disseram: "o escalão ajuda-me" e "acho que o escalão devia ser para todos", esse último foi o sentimento expresso por uma aluna que não tem acesso aos apoios, mas desejava ser beneficiada. Trata-se de uma aluna estrangeira recém-chegada ao país não tendo ficado claro se ela não tem direito, por estar fora dos critérios de concessão ou se está apenas aguardando os procedimentos burocráticos para passar a receber.

Vale salientar que em várias questões apresentadas tivemos alunos que não responderam, ou não complementaram suas respostas quando indagados o porquê ou os motivos de terem assinalado determinada alternativa[1]. Outro aspecto observado foi a ocorrência de respostas iguais, provavelmente de alunos sentados próximos que alguém estivesse sem ideia para a resposta ou que dialogaram e concordaram com a resposta.

Considerações finais

O fato das crianças mencionarem aspectos econômicos parece apontar para o quanto elas têm percepção sobre estas questões. Isso, de certo modo, evidência a importância de ouvirmos o que as crianças têm a dizer. Muitas vezes acredita-se que a abordagem de certas temáticas com as crianças não seria apropriada, partindo da concepção de que elas não conhecem determinados assuntos, ou que não têm opinião a emitir sobre tais questões. Esse tipo de postura revela por vezes uma tentativa de preservá-las e por outra uma subestimação de suas perpectivas.

Aqui, vale também mencionar a forma como a pesquisa foi realizada e destacamos o próprio local onde ela foi levada a efeito – a escola – e os entraves formais implícitos. Um dos aspectos que deve ser destacado envolve as hierarquias presentes neste espaço, o papel que cada sujeito ocupa neste cenário.

Em relação à importância dos Apoios Escolares mesmo já tendo sido possível perceber que esses são percebidos em um viés econômico, também se percebe que há, de modo geral, o reconhecimento destes benefícios como um direito, tendo sido notada, inclusive, uma certa vontade daqueles que não estão dentro da faixa de renda, que garanta recebe-los, em ter esse benefício.

[1] O que reforça nossa crença de não ser esse o melhor método para recolha de dados com crianças e adolescentes, mas ainda assim resolvemos lançar mão dele a ficar sem conhecer os que eles pensam, mesmo que de maneira superficial.

Aqui apresentamos um painel geral, e diríamos exploratório, do que as crianças nos manifestaram sobre os Apoios Sociais Escolares. Neste primeiro momento ele aponta para um reconhecimento da importância destes apoios e a para inexistência de mal-estar por parte dos alunos em receber tais benefícios. Não há mesmo qualquer tipo de atitude negativa por aqueles que não o recebem. Embora, em conversas com a professora Diretora de Turma e com a equipe do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) terem sido mencionadas situações que sinalizariam para um desconforto por estar neste lugar, como, por exemplo, a recusa ao complemento alimentar por parte de alguns alunos carenciados.

Referências Bibliográficas

Certeau, M. (2004). *A invenção do cotidiano: 1- as artes de fazer* (10 ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Ministério da Educação e Ciência. Despacho 8452-A/2015, de 31 de julho. *Diário da República n.º 148/2015, 2º Suplemento, Série II de 2015-07-31*. Recuperado de https://dre.tretas.org/dre/1036131/

Lopes, F. S. (2016). *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos.* Dissertação Mestrado em Ensino de História e Geografia. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.

Santos, K. O. (2016). *Ação social escolar para crianças do 1º ciclo do ensino básico: o caso de um município do norte do país*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Soares, N. F.; Sarmento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação, 12*(13), 49-64.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

As diferentes identidades linguísticas representadas no sistema de educação em Timor-Leste e sua relação com a questão geracional

Karin N. R. Indart
Universidade do Minho, Portugal
jkindart@yahoo.com.br
Manuel António F. da Silva
Universidade do Minho, Portugal
masilva@ie.uminho.pt

Para observarmos a construção de uma identidade coletiva e secundária no contexto timorense sustentamo-nos nos textos de Dubar (1997) e de Bauman (2005 e 2010). Neste artigo discutimos sobre os diferentes grupos linguísticos coexistentes no sistema de educação na atualidade timorense e como essa heterogeneidade identitária afeta o desenvolvimento da identidade nacional, considerada como necessária para a edificação do Estado timorense, apresentando o resultado parcial da pesquisa de doutoramento que a autora concluiu recentemente e na qual se propôs analisar o objeto acima referido. Para tal, analisou o discurso de gestores situados na macro dimensão da educação (ex-ministros e diretores do Ministério da Educação, ex-reitores e decanos da Universidade Nacional Timor Lorosa'e), os principais responsáveis pela definição das políticas linguísticas (consagradas em lei) e também pela sua implementação. Encontramos na análise das entrevistas a descrição de três grupos distintos representados por três gerações, que têm sua identidade linguística construída em diferentes línguas não maternas. Cada um dos grupos reage de forma distinta à unificação da nação timorense através da Língua Portuguesa, tal como é idealizada pelos gestores educacionais. Encontramos uma atitude de acomodação muito maior por parte da *geração educada na pós-independência* para com o ideal da *geração educada no tempo colonial*, enquanto que para a *geração intermédia*, educada em língua indonésia, a nova identidade nacional parece representar um custo bastante elevado, tanto do ponto de vista pessoal como profissional, sendo importante perceber as implicações deste custo no plano identitário, por um lado, e no plano político-educativo, por outro.

Palavras-chave: Identidade coletiva; identidade(s) linguística(s); Língua Portuguesa em Timor-Leste

Introdução

A construção de uma nação exige uma identidade coletiva comum aos indivíduos que a ela pertencem. A independência de Timor-Leste não encontraria justificação se sua identidade coletiva fosse semelhante à identidade coletiva da nação indonésia. Também não seria possível Timor-Leste se constituir como uma nação se seus cidadãos e cidadãs fossem apenas um espaço territorial composto por comunidades étnicas distintas. Para Dubar (1997, p. 13) "a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida". Esse

desenvolvimento contínuo de identidade não é um processo solitário. “O indivíduo nunca a constrói sozinho: ele depende tanto de julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações”. Na infância dá-se a “socialização inicial” com a construção de “regras, valores, sinais oriundos da família de origem, mas também do universo escolar e dos grupos de pares onde as crianças fazem as primeiras experiências de cooperação”. Essa socialização é experienciada primeiro no seio familiar e mais tarde na escola pela convivência com professores e pares. Pensando na identificação nacional da geração pós-independência, os idealizadores da política e o planeamento linguístico em Timor-Leste utilizaram seus escassos recursos humanos fluentes em Língua Portuguesa e os recursos de formação vindos de cooperações com CPLP para a formação das crianças, apostando na aprendizagem e domínio gradativo da língua no ambiente escolar, mas também na “acomodação” identitária nacional via Língua Portuguesa, mesmo que seus pais estivessem muito mais identificados com a Língua Indonésia. Dubar (1997, p. 118) defende que

> A identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem.

Assim sendo, é esperado que a instituição escolar em Timor seja responsável por essa transição identitária entre as gerações e que nela ocorra a construção/reconstrução de uma nova identidade linguística que contribua para o ideal de uma nação.

Para Piaget (in Dubar, 1997, p. 30) o desenvolvimento da identidade desde a primeira socialização depende de “transação”, o que consiste em equiparar os processos de assimilação e acomodação. “Pela assimilação, o sujeito procuraria modificar o seu ambiente para o tornar mais conforme aos seus desejos e diminuir os seus sentimentos de ansiedade e de intensidade”; já “pela acomodação, o sujeito teria tendência a modificar-se para responder às pressões e aos constrangimentos do ambiente.” Esse processo de socialização via língua de instrução escolar está em curso para ambos fenómenos. Por “acomodação” as crianças aprendem as novas línguas oficiais, pois o ambiente escolar as constrange a isso, mas mais importante do que o aprendizado é a ideologia inculcada na infância de que essas línguas são símbolo de unidade da nação e, portanto, garantia da manutenção da independência do país. Uma vez convencidas da importância das mudanças linguísticas em processo essa nova geração também procura modificar o ambiente nacional pela “assimilação”, diminuindo assim a sua ansiedade em relação ao futuro coletivo em Timor-Leste.

Segundo Dubar (1997, p. 118), a socialização inclui dois distintos processos: *biográfico*, que representa as influências recebidas pela família e o ambiente da primeira socialização; *relacional*, que representa as influências recebidas da sociedade, já na fase de segunda socialização. Para o autor, “a articulação desses dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na sua caminhada biográfica e o seu desenvolvimento espacial”. Como as mudanças de língua oficial e escolar em Timor sofreram mudanças radicais tanto na ocupação indonésia, como na restauração da independência em 2002, a confrontação identitária entre gerações é vigorosa e as identidades coletivas são claramente marcadas pela identidade linguística de cada geração. Porém, a construção de identidade individual e geracional nunca é simplesmente linear e isenta de complexidade. Supõe um conjunto de fatores e da “continuidade entre identidade herdada e identidade visada, como em termos de ruptura

que implica conversões subversivas". Como aconteceu, por exemplo, no final do período de ocupação em que houve um inexplicável despertar – subversivo – da Língua Portuguesa por parte de crianças e jovens (Felgueiras, 2001) quando a independência era ainda um sonho. O desenvolver da identidade "pode também traduzir-se tanto por acordos como por desacordos entre identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro, e identidade real interiorizada ou projetada pelo indivíduo" (Dubar, 1997, p. 108). Também os acordos e desacordos entre identidade real e virtual são ativos no contexto timorense, pois, muitas vezes o desejo de domínio de Língua Portuguesa, por exemplo, é bastante grande por parte da geração pós-independência, mas é na maioria das vezes uma identificação virtual e idealizada (simbólica), porque não há meios reais de realização do desejo do domínio dessa língua na maior parte das escolas. Em casos como o de Timor, a identidade

> Deve ser concebida como uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura de seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que diz respeito às identidades virtuais a propor. Esta 'negociação identitária' constitui um processo comunicacional complexo, irredutível a uma 'etiquetagem' autoritária de identidades predefinidas na base das trajetórias individuais (Dubar, 1997, p. 108).

É importante referir que todos os esforços (sobretudo simbólicos, dado que se situam apenas no domínio da retórica política) para a unidade nacional via línguas oficiais foram concentrados no sistema escolar. Não foram criadas nem políticas, nem programas para a reintrodução da Língua Portuguesa em âmbitos não escolares (da população jovem e adulta) e, com os insucessos do sistema educativo neste domínio, a aprendizagem e a identificação via língua não pode ser garantida.

Ainda assim, é possível observar um sucesso derivado da 'inculcação ideológica' nas crianças em fase escolar e que têm acesso ao sistema. Também de forma geral houve uma menor adesão à Língua Portuguesa por parte dos jovens totalmente ou parcialmente educados em Língua Indonésia, pelo menos nos primeiros anos do Estado timorense. Podendo-se, assim, observar camadas da sociedade com diferentes identificações linguísticas, reais ou virtuais, comprovando a existência das categorias sintéticas referidas por Dubar (1997, p. 111). Este autor defende que a formação da identidade constitui essencialmente um problema de geração. O que possivelmente está em curso em Timor-Leste é a recomposição da identidade coletiva da geração pós-independência a partir da luta de seus avós, da experiência de formação indonésia de seus pais, mas também do que lhes é oferecido na educação formal e através das possibilidades de emprego – ainda tímidas – que possam vir a ter (e isso ligado às línguas de cada espaço social que ocupam). A questão linguística é essencial para a produção de identidade social em Timor-Leste.

Dubar (1997, p. 110) "recusa a distinção da identidade individual da coletiva", uma vez que "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade". Portanto, não se produz identidade timorense à parte de seus cidadãos. A participação destes é necessária, pois identidade não se define apenas por lei ou por representantes. Também não é possível isolar-se como nação na busca do "nacionalismo puro", o próprio nacionalismo timorense atual foi alimentado fortemente pelo Outro – Indonésio (sobretudo) e continuará ser cultivado em contraste com novos Outros.

De acordo com Bauman (2005, p. 21),

> a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais (...).

Timor ‘inventou’ sua identidade nacional no tempo da ocupação indonésia. Antes disso não tinha nenhuma necessidade de lutar por isso. Portugal nunca representou uma ameaça à identidade timorense, pois pouco ou nada interferiu na estrutura social e nos usos linguísticos tradicionais da colónia. O ponto crucial, porém, é a manutenção dessa identidade criada em tempos de independência onde a oposição a ela possivelmente é maior internamente do que provinda do Outro. Essa identidade nacional sofre hoje outras influências identitárias além da indonésia. Principalmente após a chegada da missão da ONU, muitas outras identidades nacionais tiveram que conviver em solo timorense. O convívio entre culturas externas e internas inicia novos choques de identidades pela insegurança causada pela presença do estranho. Ironicamente, são os estrangeiros, convidados a colaborar no processo de construção do Estado timorense quem mais entravam a emergência de uma identidade nacional unificadora de uma cosmovisão tradicionalista, pois por sua simples presença revelam outras opções de pertencimento até então inexistentes (desconhecidas) em Timor. Segundo Bauman e May (2010, p. 65), “membros de um grupo têm sido forçados, pela presença de recém-chegados, a rever seus próprios hábitos e expectativas com forte dose de ironia”. Porém, é essencial o papel do Outro – estrangeiro – na construção da identidade nacional, mesmo que esse papel seja da oposição ao que é “nosso” ou ao “Eu nacional”. Na ausência do Outro – indonésio – as diferenças internas, quer étnicas, quer regionais, voltaram a ver a luz e a falta repentina do Estado indonésio gerou uma crise social interna evidenciada mais fortemente na crise política em 2006. A falta de uma estrutura fornecida por um Estado capaz de se fazer obedecer (de um modo legítimo e democrático, de preferência) em momentos de crise acaba por propiciar as condições para a emergência de conflitos internos, como sustentam Bauman e May (2010).

1. Identidades linguísticas no discurso dos gestores

A investigação das identidades linguísticas em Timor-Leste neste artigo é o resultado parcial de pesquisa de doutoramento em que se analisou o discurso de gestores situados na macro dimensão da educação (ex-ministros e diretores do Ministério da Educação, ex-reitores e decanos da Universidade Nacional Timor Lorosa’e), os principais responsáveis pela definição das políticas linguísticas (consagradas em lei) e também pela sua implementação. Encontramos na análise das entrevistas a descrição de três grupos distintos representados por três gerações, que têm sua identidade linguística construída em diferentes línguas não maternas.

A questão geracional recebe uma especial ênfase no discurso dos entrevistados. São identificados três grupos principais, mas também mencionados alguns pequenos grupos que constituem exceções à tendência geral. A geração que ainda vivenciou o fim do tempo colonial é referenciada do seguinte modo: *a elite autêntica que sempre esteve na origem do processo da luta pela independência; velhos, senhores e senhoras; os de quarta classe no tempo português em 75; os de idade superior a 40 anos; os mais idosos.* Os professores que pertencem a essa geração seriam os que teriam maior identificação com a política linguística adotada na Constituição e na Lei de Bases da Educação. Por essa razão contou-se com a intensa participação destes, principalmente para ensinarem

nas escolas primárias nos primeiros anos de independência e estes foram contratados em regime de emergência. Garantir-se-ia, então, a (re)introdução da Língua Portuguesa já de início para as crianças introduzidas no sistema escolar pós-independência. E1 explica que a capacitação dos professores do sistema deu-se em dois níveis: o reforço na estrutura e escrita da Língua Portuguesa para os que já a falavam e a sua aprendizagem para aqueles que ainda não a falavam. Esses dois níveis de atuação mostram duas gerações envolvidas no sistema. Essa declaração mostra que também se exige um esforço de reativação da Língua Portuguesa até mesmo aos que têm simpatia ou identidade ligada a essa língua desde a infância.

Essa solução emergencial viria a causar alguns constrangimentos no funcionamento do sistema e E2 esclarece que a identidade linguística dos professores do ensino básico não é a mesma dos professores do ensino secundário e universitário. Isso faz com que os alunos que chegam do ensino básico já identificados com Língua Portuguesa passem a ter que conviver com outra identidade linguística quando avançam no sistema educativo. O que frequentemente se põe em causa é a idade desses professores educados em Língua Portuguesa. Os que ainda não se reformaram nesses últimos anos o farão em breve e a implementação do ensino em Língua Portuguesa estaria entregue à geração de professores educada no tempo da ocupação indonésia e, portanto, com uma identidade de grupo mais ligada à Língua Indonésia. Porém, em resposta a essa questão, E5 afirma que, mesmo que a geração antiga, educada em Língua Portuguesa no tempo colonial vá diminuindo naturalmente por causa da idade, as crianças em Timor-Leste vão gradativamente os substituindo no desenvolvimento da identidade nacional via Língua Portuguesa, em especial aquelas educadas nas escolas de referência. E11 argumenta que a identificação com a Língua Portuguesa tem mais a ver com as convicções da velha geração, o que não é suficiente para garantir a oportunidade de afirmação da identidade nacional das gerações mais jovens por essa via. Os tempos são outros, a situação nacional é outra, mas uma identidade linguística nacional ainda é exigida. Transparece em quase todas as entrevistas uma grande preocupação de alinhamento entre os interesses da geração pós-independência e a dita autêntica elite em detrimento aos desejos da geração identificada com a Língua Indonésia.

Nos discursos existem duas diferentes gerações nomeadas como jovens. Essa denominação em parte depende da data da entrevista (duas entrevistas foram reutilizadas com o consentimento dos entrevistados de uma investigação anterior feita em 2010 e, portanto, os jovens educados depois da independência ainda não tinham chegado ao nível universitário ou introduzidos no sistema educativo como professores ou auxiliares) e da idade do entrevistado (para os entrevistados mais velhos tanto a geração educada no tempo da ocupação indonésia como a geração educada depois da independência são consideradas gerações jovens). Trataremos primeiramente da geração educada no tempo da ocupação, portanto, atualmente a geração intermédia.

E7 atesta que, por causa do número de timorenses identificados com outras línguas, foi discutida a possibilidade de optar por outra língua de instrução no início da independência. Seriam as outras línguas consideradas o Inglês e o Indonésio. Por questões identitárias e políticas, essas duas línguas foram descartadas como línguas instrucionais. E2 relata que houve uma tentativa de convencimento, por parte das autoridades políticas, das camadas jovens para a identidade ligada à Língua Portuguesa com o fim de construir e unificar a nação, procurando ser sensíveis às diferenças identitárias. E8 e E12 reconhecem que ainda existem professores ‘resistentes’ à política linguística oficial, pois não estão identificados ao ideal legal de identidade nacional. Por essa razão, eles atribuem à dificuldade em aprender a Língua Portuguesa o principal problema em se identificar

com ela. Para estes entrevistados é clara a relação entre o grupo 'resistente' à Língua Portuguesa e a língua que estudaram (E8 menciona as línguas indonésia e inglesa), mas este grupo estaria também preocupado com reconhecimento de valor pessoal que essas línguas lhes atribuem ou poderiam atribuir se a política linguística fosse modificada. E3 compara, então, a atitude política da velha geração e da geração intermédia e sustenta que a camada da sociedade que era jovem nos primeiros anos da independência (e aos poucos foi assumindo cargos públicos e até políticos) veem desvantagens pragmáticas para eles e sua geração em relação à oficialização da Língua Portuguesa. Essa camada representa hoje a geração intermédia entre a geração anterior à invasão indonésia e a geração pós-independência e tem sua identidade linguística ligada ao indonésio. E quando fazem campanha política mostram solidariedade e identificação apenas com sua própria geração quando propõem mudanças na política linguística em vésperas de eleições. Porém, o seu discurso é bastante contraditório com suas próprias escolhas pessoais e, por isso, também duvidoso e ambíguo, pois essa geração intermédia, que não tem identidade ligada à Língua Portuguesa, procura criar os filhos – nova geração – num ambiente favorável à construção da identidade nacional em curso e assegurando-lhes o aprendizado das línguas oficiais.

Como afirmam E1, E2, E6, E7, E10, E12 e E13, a maioria dos professores do sistema educativo foram educados em Língua Indonésia e tem identidade linguística ligada a essa língua. No entanto, são estes os responsáveis pela reintrodução da Língua Portuguesa para a nova geração, realidade que representa uma enorme lacuna entre a lei e a implementação da Língua Portuguesa como língua instrucional. E1 deixa bem claro que esse é também o maior desafio na qualificação de professores em exercício. E E2, E6 e E13 atribuem a falha na reintrodução da Língua Portuguesa no nível universitário à falta de domínio da língua pelos docentes, e não à falta de engajamento e identidade dos novos alunos para com a língua e os novos ideais nacionais. Para minimizar essa perda de valoração de identidade da geração intermédia E1 explica que foram necessários ajustes nas políticas de formação de professores. Em vias de alcançar um resultado satisfatório no aprendizado da língua e mesmo no processo de identificação com a Língua Portuguesa foi necessário produzir essa identificação em alguns professores da mesma geração para que estes a reproduzam em outros professores da sua geração. A identificação geracional fez-se necessária antes da identificação linguística. E1 sugere que ficou a cargo dos professores cooperantes brasileiros e portugueses produzir a identificação com a Língua Portuguesa nesta geração, pois, como defendem E11 e E12, é o contacto real e intensivo com a Língua Portuguesa em um ambiente lusófono que forja a mudança de identidade linguística.

A geração realmente jovem em Timor é aquela que cresceu envolta a toda a ideologia linguística de independência e da construção da nação. Quando crianças foram, desde logo, introduzidas à Língua Portuguesa no sistema educativo, integralmente ou durante quase toda sua escolarização. Desde 2012 essa geração chegou aos níveis terciários de educação e, portanto, estão no início de sua fase adulta e profissional. Os entrevistados são unânimes em afirmar que esses jovens educados após a independência já veem vantagens identitárias no uso simultâneo do Tétum e da Língua Portuguesa, ou seja, estão ajustados ao ideal de construção da unidade nacional via línguas oficiais. Os entrevistados E6, E10 e E13 sustentam que os novos estudantes universitários dominam melhor a Língua Portuguesa do que seus docentes. Isso obriga os professores a abandonarem a Língua Indonésia como língua de ensino, mas também evidencia o choque de identidade linguística e geracional em curso no país. Segundo E3, esses jovens identificam-se linguisticamente com a geração educada antes da ocupação indonésia e

utiliza a expressão *os mais jovens também de dia para dia vão se enfileirando atrás dessa elite autêntica.* Enfileirar-se indica uma atitude de sujeição e organização de identidade vinculada mais aos seus avós do que aos seus pais. Por causa dessa sujeição, E3 diz que a manipulação externa contra a Língua Portuguesa já não tem efeitos na geração pós-independência.

De facto, E5 apresenta provas desse ajuste às políticas linguísticas atuais e declara que a maior parte das pessoas que procuram os cursos de Língua Portuguesa oferecidos pela Educação não-formal são jovens universitários. Lembramos que as universidades privadas ainda não conseguiram implementar a Língua Portuguesa como língua de instrução e, por isso, esses jovens veem-se obrigados a procurar proficiência nesta língua em outros espaços. E5 e E11 também afirmam que o engajamento em utilizar a Língua Portuguesa pelo menos como língua instrumental é bastante grande por parte desta geração jovem. E3 traduz este engajamento como um reconhecimento de que os alunos já possuem uma identidade ligada à Língua Portuguesa quando diz: *os mais jovens já vão com o português.* Não significa, no entanto, que tenham um domínio satisfatório da língua mas sim que simpatizam com ela. Com certeza o maior interesse pela Língua Portuguesa pelos universitários - em especial os da Faculdade de Educação - é a obrigatoriedade do reconhecimento do valor da Língua Portuguesa para tornar-se um jovem professor. E1 exemplifica esse processo que está em curso na formação de professores explicando que o Ministério da Educação tem *a metodologia e a estratégia de formar formadores timorenses que são escolhidos da mesma camada de jovens. Esses formadores são escolhidos da camada de jovens que não dominam a Língua Portuguesa. São treinados como treinadores pelos cooperantes lusófonos*. E11 também afirma que houve uma assimilação da Língua Portuguesa e da identidade nacional via Língua Portuguesa, visível no melhor domínio da mesma, que pode ser comprovado, por exemplo, pelos mídia. Mas para ele o principal responsável pela aquisição – quase natural e sem querer – da Língua Portuguesa é a Língua Tétum e seu enorme vocabulário adotado da primeira. Por isso, E11 defende que o forjar da identidade nacional tem Língua Portuguesa e Língua Tétum como aliados. Quanto mais a Língua Tétum se mistura com Língua Portuguesa e se difunde pelo território mais a própria Língua Portuguesa e a identidade por essa via se disseminam. A maior influência da Língua Portuguesa no desenvolvimento atual da Língua Tétum demonstra uma mudança de identidade linguística na mesma proporção.

Apesar do evidente otimismo dos entrevistados, muitos não escondem os conflitos ideológicos ainda presentes no país por questões de identidade linguística. Por isso, E3, E4, E8, E9, E11 e E14 também exemplificam esses conflitos em seus discursos. Para eles as identidades linguísticas em Timor-Leste estão em constante choque e negociação de espaço e reconhecimento. Entra, então, o papel do parlamento no reconhecimento de uma das identidades como legítima para o Estado-nação. E a problemática que estes entrevistados colocam é que o mesmo Estado que legitima uma das identidades tem a obrigação de promovê-la pela máquina governamental para que o acesso à Língua Portuguesa seja visto, pelas diferentes gerações que constituem este Estado, como um direito igualitário e não apenas como um dever ilógico e discriminatório. E11 narra uma situação interessante de confronto e em seu discurso fica claro que a identidade linguística é diretamente relacionada à nacionalidade e ao nacionalismo, quando pergunta não que língua o jovem confrontador quer dominar, mas que identidade nacional ele quer ter. Assim também pensam E9 e E14. Para eles a Língua Portuguesa é um elemento essencial para a afirmação da nação/país Timor-Leste. Se os

decisores políticos não conseguirem trazer os mais jovens para essa causa nacional o próprio desenvolvimento do Estado-nação estará em risco.

Existem outros fenómenos identitários acontecendo em Timor, afirmam E1 e E4, como os membros de organizações "ilegais" que são contra a Língua Portuguesa e pertencem à camada jovem. Mesmo sendo jovens têm mentalidade igual aos jovens de 75. Esses grupos rejeitam também a Língua Indonésia e a Língua Inglesa e proclamam que a verdadeira identidade nacional está apenas associada ao Tétum. Esse grupos, porém, são pequenos, de pouca influência e marginalizados pela maioria da sociedade, pois são considerados radicais, usam de violência em suas manifestações e consideram a necessidade de um novo governo, uma nova nação e um novo exército para legitimar a sua identidade linguística.

Finalmente, E14 admite que o choque de gerações e identidade nacional em Timor-Leste é antigo, quando conta sua experiência pessoal de conflito de opiniões com seu pai. Na época, ela aderia à ideia de independência anticolonialista radical e seu pai uma independência gradual e acompanhada sem perda dos traços lusófonos já incorporados em Timor – incluindo a Língua Portuguesa.

2. Conclusão

Concluímos que os discursos analisados apontam claramente para três distintos grupos identitários, cada um ligado a uma distinta língua. Isso se dá principalmente por acontecimentos históricos recentes que dividiram os cidadãos timorenses em três gerações: os escolarizados no tempo colonial, os escolarizados no período da ocupação indonésia e os na escolarização pós-independência. Constatamos que o desenvolvimento de identidade nacional representa um maior custo para a geração intermédia, geração esta que contém o maior número dos professores do sistema educativo. Para estes, é necessário o sofrimento da perda de identidade caso pretendam alinhar-se com os planos identitários nacionais via sistema educacional. Estes professores precisam reconstruir sua identidade ao longo da vida, especialmente sua identidade profissional, por causa da política linguística atual.

Referências Bibliográficas

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Bauman, Z., & May, T. (2010). *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora.

Felgueiras, J. (2001). As raízes da resistência. *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, *14*, 42-49.

A reforma do ensino médio no Brasil e os desafios do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Adriana dos Reis Ferreira
Instituto Federal de Goiás, Brasil
Adriana.ferreira@ifg.edu.br

O presente artigo visa analisar a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que estabelece a Reforma do Ensino Médio alterando a Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e contextualizar os reflexos dessa política educativa e os desafios para o Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Buscar-se-á ao longo deste artigo refletir em que contexto esta Reforma está situada, bem como apresenta um breve histórico sobre as políticas e legislações brasileiras do ensino médio, para apreender que essa reforma educacional não traz nada de novo e que internaliza objetivos diversos, mas sobretudo, reitera historicamente o dualismo estrutural da contradição capital e trabalho. E é dentro de um contexto de contradições que faremos a defesa do ensino médio integrado, forma essa de articulação que tem no seu bojo uma concepção de formação integral, na perspectiva de superar essa dualidade histórica em que se vê, por um lado, uma escola que prepara para a ação de executar e, por outro, uma escola que prepara para a ação de dirigir e planejar.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; educação profissional; ensino médio integrado

Introdução

A Reforma do Ensino Médio será o objeto de discussão, que contextualizará os reflexos dessa política educativa de um modo geral e os desafios para o Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nessa perspetiva, é fundamental conhecer o contexto histórico em que essa reforma foi estabelecida, de tal sorte a permitir a identificação dos condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais em que ela está inserida. Abordar-se-á as reformas educacionais mais impactantes ao ensino médio e às políticas da educação, sob a lógica do dualismo estrutural que está na base da contradição estabelecida entre o capital e o trabalho. Recorremos aos decretos, leis e resoluções do Ministério da Educação – MEC, aos artigos referentes à temática e os autores que sustentaram a discussão deste artigo foram: Araújo & Silva, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Silva e Sobrinho. Assim sendo, finalizamos refletindo sobre a necessidade de um posicionamento da Rede Federal em face dessas mudanças, reafirmando a autonomia das instituições e a defesa da oferta do ensino médio integrado como oferta prioritária.

1. O contexto da Reforma do Ensino Médio

Mudanças estruturais na educação devem ser precedidas de ampla participação dos diversos sujeitos e entidades nacionais para qualificar as discussões, entre eles: educadores, pesquisadores, pais, estudantes e gestores. No caso da Reforma do Ensino Médio em curso, ocorreu de forma intempestiva, por meio de uma medida provisória, sem a garantia da participação dos sujeitos, sobretudo em um país de grande extensão territorial e com uma enorme diversidade e desigualdade social e econômica.[1]

A Reforma ocorreu em um cenário de Golpe[2] de Estado no Brasil e está inserida no processo de desconstrução de uma série de políticas petistas que traziam elementos de conciliação de interesses antagônicos de classes. Integra um processo que tem em vista ressubordinar a classe trabalhadora, cortar gastos sociais, retirar direitos trabalhistas e ampliar a extração de mais-valia e de renda da terra, ampliando a participação do capital sobre os excedentes socialmente produzidos.

Apesar de um discurso midiático milionário, segundo o qual a Reforma do Ensino Médio foi amplamente discutida e que tinha uma aceitação tanto por pais, estudantes e educadores, não se pode chamar de diálogo o que foi proposto como metodologia e tão pouco, afirmar que foi conduzido de democraticamente. O que se estabeleceu foi uma espécie de simulacro de diálogo, com a participação circunscrita de secretarias estaduais de educação através das audiências públicas, mas que não passou de uma ação muito bem articulada para garantir a aprovação da Reforma nas instâncias de poder legislativo e do executivo.

2. Recuperação histórica: A nova reforma do ensino médio e a retomada da velha dualidade de acesso ao ensino

A condução de uma recuperação histórica de algumas experiências acerca de como a contradição fundamental entre o capital e o trabalho se expressou na contradição trabalho e educação, pode nos ajudar a compreender aspectos da atual Reforma do Ensino Médio e evidenciar o dualismo estrutural presente na realidade educacional brasileira e a sua reiteração recorrente, sobretudo na educação básica com maior ênfase na etapa do ensino médio.

> É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 31)

[1] Segundo o Censo 2010, o Brasil tem 191 milhões de habitantes, e 5570 municípios distribuídos nos 26 Estados Territoriais.

[2] O processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 se caracterizou como um Golpe de Estado Democrático de Direito, que violou os princípios democráticos e constitucionais. Foi um ato parlamentar, jurídico e midiático que teve o processo conduzido dentro de legalidades refutáveis. O objeto de acusação foi o de responsabilidade fiscal, as chamadas "pedaladas fiscais", sendo que para este objeto foi provado que não houve crime. Mesmo não havendo impedimento legal, o processo foi tramitado e votado no Congresso Federal e no Senado e que resultou no afastamento de Dilma Rousseff e a condução do vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente

Ora ocorrem conquistas no âmbito da educação por parte da classe trabalhadora, mediante lutas históricas; ora tem curso a expropriação de diversas conquistas promovidas pelos trabalhadores, por parte de contra-ofensivas conduzidas pelas classes dominantes e seus aliados. Essa realidade sempre presente delimita ou não o acesso da classe trabalhadora aos níveis educacionais e aos processos educativos com qualidade.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como a Reforma Capanema, Decreto Lei 4.244/1942, foi um dos marcos estruturais desse dualismo, dividindo os percursos formativos, em curso clássico e científico e os cursos técnicos.

Na década de 1970, em pleno governo de Regime Civil-Militar, a necessidade do desenvolvimento econômico do país exigia maior escolaridade da classe trabalhadora, o que provocou uma nova reforma da educação brasileira através da Lei nº 5.692/1971. A lei pretendia tornar universal e compulsória o ensino profissionalizante em todas as escolas de segundo grau, tanto as da rede pública quanto as da privada, numa perspetiva de preparar para o trabalho.

Esta lei foi a que mais evidenciou a dualidade educacional no país, considerando que na época não havia vagas para todos, nem no segundo grau, quiçá no ensino superior. Foi uma tentativa de dar também uma terminalidade da escolaridade para muitos estudantes da classe trabalhadora, preparando-os para o mercado, e mantendo as universidades estrita à minoria da população, que tivesse o privilégio de alcançá-la.

O Decreto nº 2.208/1997 também alterou o ensino médio, o qual determinou a separação da articulação do Ensino Médio à educação profissional, impondo uma organização curricular por competências, vedando a perspetiva da politenia,[1] uma vez que não seria possível a oferta de cursos na forma integrada.

Esse Decreto também ignorou o que estava disposto na LDB/1996, que estabelecia que o ensino médio poderia ser articulado com a formação profissional. Esta restrição de articulação foi um dos motivos que levou a sua revogação pelo Decreto 5.654/2004. Entretanto, o novo decreto mantinha e ampliava a flexibilização da educação integrada ao não deixar claro qual era a definição e as conceções do que vem a ser ensino/educação integrado(a), embora abrisse outras possibilidades, a exemplo da retomada do ensino médio integrado.

Todas essas legislações vêm reiterando, sob diversas formas, ora mais rígida, ora mais flexível, o dualismo estrutural presente na educação. O Estado, instrumentalizado pelas forças conservadoras hegemônicas, que repõe essa dualidade, "contempla" caminhos de resistência a ela na medida que remete para a escola a responsabilidade do entendimento e da sua estruturação, acarretando vários tipos de compreensões, conceções e metodologias diferenciadas.

3. A reforma do ensino médio: o método e construção

A Reforma do Ensino Médio, inicialmente aprovada por meio da Medida Provisória - MP nº 746/2016[2], foi gestada em gabinete, dispensando a participação da

[1] A ideia de politenia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento. (Saviani, 2003 p.142).

[2] Medida Provisória é uma medida governamental que deveria ser estabelecida somente em casos de relevância ou de urgência, de forma a amparar situações que não podem aguardar as tramitações legislativas. Entretanto, não foi o caso para as medidas tomadas para o Ensino Médio no Brasil, onde foi dado este caráter de urgência, para aquilo que se podia esperar.

comunidade e de especialistas. As emendas aprovadas na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estão previstas para ocorrer de forma gradual nos próximos cinco anos, ademais, a Lei prevê que os currículos sejam orientados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.[1] Não obstante, até a presente data, sequer a BNCC do ensino médio foi concluída e homologada. Por estas situações, já seria suficiente descartar a tramitação dessa Lei na forma de Medida Provisória, considerando que nada de urgente e emergencial seria realizado de imediato.

Segundo Ramos (2017), a contrarreforma implementada pela Lei 13.415/2017 recupera as piores medidas de reformas implementadas anteriormente no Brasil e suprime a formação integrada, inspirada na concepção da educação politécnica que vem sendo defendida desde os anos de 1980. Para a autora e outros diversos intelectuais da educação brasileira, a proposição desta lei foi um ataque às diversas conquistas na área da educação, sobretudo à proposta de formação integrada, da escola unitária e da formação de sujeitos na perspectiva da omnilateralidade, bem como um ataque ao direito à educação.

O ensino médio e a Reforma do Ensino Médio também estão inseridos no campo da disputa do saber e do poder, considerando que é o marco para a passagem da juventude para o exercício da cidadania. Nesse sentido ser cidadão é aquele que tem base para entender os seus direitos e deveres, bem como de participar politicamente, de forma crítica e participativa, da sua história. Sendo assim, ultrapassa a dimensão pedagógica e alcança a dimensão política de formação humana. Conforme analisam Araújo & Silva (2017), a escola não pode ser considerada como o único espaço onde a formação humana aconteça, mas a escola deve ser reconhecida como um espaço privilegiado e relevante na trajetória dos estudantes de diferentes origens sociais, ou seja, espaço para se construir valores na perspetiva de impactar na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A dimensão política do Ensino Médio Integrado dependerá das formas e sentidos que forem estabelecidas *pela* e *na* escola. Se a conceção for a favor de uma reprodução da conceção social hegemônica, o papel da educação será de uma conceção de educação à serviço do capital, no viés produtivista e não a serviço de uma sociedade democrática e socialmente justa.

4. Problemas da contrarreforma:

Apontaremos a seguir algumas evidências e principais problemas na efetivação da Lei 13.415/2017.

4.1. Flexibilização curricular

O primeiro ponto questionável da Reforma é a flexibilização curricular. O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e pelos itinerários formativos.

A BNCC será organizada em quatro áreas do conhecimento: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias e 4) ciências humanas e sociais aplicadas; e em cinco itinerários formativos, sendo as

[1] A BNCC – Base Nacional Comum Curricular será o conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas da educação básica das Redes pública e privadas de todo o Brasil e está em tramitação no Conselho Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação será o responsável pela sua análise e parecer.

quatro áreas do conhecimento e completando com a área de formação técnica e profissional.

Quanto aos itinerários formativos, na metade do curso do ensino médio o estudante terá que compulsoriamente escolher um deles, ou seja, uma das áreas formativas, restringindo-se assim o acesso ao conhecimento cognitivo pleno.

Destarte, a escolha tenderá a não ser do estudante, e sim das condições dos recursos físicos, materiais, humanos e financeiros das redes e instituições de ensino. Em um contexto de congelamento dos investimentos na educação, é bem provável que as redes e instituições de ensino não terão possibilidades reais de ofertar mais de um itinerário.

Dependendo da localidade, cidade ou da região onde a escola está inserida, se o itinerário que o estudante preterir não for ofertado, este terá que optar por outro, ou buscar por outra escola que oferte a opção desejada. Essa é uma restrição ao direito dos estudantes de ter acesso à escola e a todos os conteúdos das áreas do conhecimento, contrariando os objetivos do ensino médio que ainda vigoram na LDB.

Outrossim, essa perda de acesso ao saber cognitivo deverá dificultar o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior, subtraindo o direito à educação em todos os níveis. A escolha dos itinerários acarretará por direcionar também a área que o estudante irá seguir no ensino superior, podendo a vir a limitar as opções de escolhas de cursos e carreiras, evidenciando mais uma vez, uma ponte com as legislações anteriores, nesse caso com a Lei Orgânica de 1942.

Essa reforma imputará para estes jovens adolescentes uma escolha que eles não têm clareza de como isso vai acontecer. Terão que antecipar uma carreira, um projeto de vida, em uma etapa em que deveriam aprender multiplos conhecimentos para depois definir.

O Artigo 42 da LDB, em sua nova redação, faz uma ponte com o Decreto nº 2.208/1997, reforçando a possibilidade de flexibilização do ensino profissional, o qual retirou o caráter de obrigatoriedade da oferta do ensino médio profissionalizante pelo Estado e permitiu a oferta de cursos paliativos, aligeirados, sem vinculação com níveis de ensino e que passaram a ser ofertados, predominantemente, pela iniciativa privada. Aponta-se numa direção que dificilmente as instituições de ensino, sobretudo as públicas, poderão oferecer o quinto itinerário e as instituições privadas, se ofertarem, ao que tudo indica, será em parceria com outras instituições privadas.

A dualidade é mais uma vez evidenciada, separando a educação profissional da educação básica e demonstrando, mais uma vez, o não compromisso com o pleno acesso à educação, por parte da classe trabalhadora.

4.2. Redução da carga horária de formação básica geral

O segundo ponto é sobre a diminuição da carga horária da formação geral de 2.400h para 1.800h. Observa-se uma minimização da carga horária da formação geral, pois a base será restringida a 1.800 horas, das três mil horas totais. As demais horas que completarão a carga horária serão 600h para os itinerários e 600h para a parte diversificada.

O problema em questão não é somente a redução da carga horária total, mas também o que foi colocado como obrigatório: a língua portuguesa e a matemática para todas as séries; e a língua estrangeira (inglês) volta a ser obrigatória, no entanto, não se quantifica em termos de carga horária, podendo ser disponibilizada de várias formas, uma vez que a lei não traz essa definição.

Assim como a filosofia, física, artes, educação física, sociologia são apresentadas como estudos obrigatórios, mas a lei não assume o compromisso de tempo e nem de espaços, dando autonomia às redes e instituições de ensino quanto a definição dos seus tempos e suas formas.

4.3. Objetivos do ensino médio divergentes à reforma

O Artigo 35 da LDB/1996 trata dos quatro objetivos do ensino médio e que não foram emendados nessa contrarreforma e mantidos conforme a redação original.

O primeiro objetivo afirma que o ensino médio é o espaço para consolidar e aprofundar conhecimentos anteriormente adquiridos, ou seja, tem um aspecto mais geral. Percebemos que, em muitas instituições de ensino, talvez seja o único objetivo estabelecido e priorizado em seus projetos políticos pedagógicos.

O segundo objetivo afirma que o ensino médio é para preparar o sujeito para o trabalho e para a cidadania. O ensino como base para o trabalho e para a cidadania, e que o trabalho não pode e não deve ser restrito ao sentido de emprego ou de trabalho produtivo, ou seja, o princípio educativo do trabalho no seu sentido ontológico. A reforma contribuirá para o alijamento desse objetivo na medida em que não oportunizará que todos os estudantes tenham acesso a todos os conteúdos e à formação politécnica.

O terceiro objetivo do ensino médio versa sobre o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. É o objetivo que mais se aproxima do princípio da omnilateralidade, que é o desenvolvimento do sujeito em todas as direções, oposta a uma formação unilateral. O novo currículo proposto tende a não oportunizar essa condição em sua totalidade, sobretudo, pela retirada e diminuição dos conteúdos das Ciências Humanas e da Filosofia.

O quarto objetivo corrobora com o que está garantido na Constituição Federal, de que a educação básica seria dirigida para todos. Destarte, percebe-se que com essa nova reforma, não haverá o compromisso com os quatro objetivos do ensino médio, uma vez que a lei permite essa pulverização de itinerários formativos, ou seja, tende a não garantir a universalização da Educação Básica para todos e inviabilizará também a concepção de ensino médio integrado.

4.4. Conceções de projetos de ensino diferentes entre as instituições públicas e as privadas

Outro ponto a ser destacado poderá ser a resistência das redes privadas à implantação da Reforma do Ensino Médio, assim como ocorreu com a Lei 5.692/1971 que dispunha sobre a compulsoriedade da profissionalização nas escolas de segundo grau. Tais medidas levam a crer que o ensino será cada vez mais distinto entre as redes públicas e privadas, consequentemente, a não garantia do direito à mesma educação. Conforme destaca Ramos (2017): “As escolas particulares, principalmente, as da elite, resistirão a sua implantação e buscarão meios próprios para garantir a Educação Básica em sua totalidade, tal como ocorreu quando implantou a Lei nº 5.672/71.” p. 39.

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016, o ensino médio é oferecido em 28.329 escolas no Brasil, onde 68,1% são escolas estaduais, 29,2% são escolas privadas, 1,8% são escolas federais e 0,9% são escolas da rede municipal. São 520 mil professores para um total de 8,1 milhões de matrículas no ensino médio, sendo

84,8% das matrículas na rede estadual, 12,5% nas escolas privadas e 2,7% das matrículas na rede federal e municipal.

Esses dados apontam que a maioria dos jovens está matriculada nas escolas estaduais, evidenciando que as consequências da Reforma do Ensino Médio atingirão, especialmente, as escolas públicas e a maioria dos jovens matriculados no ensino médio. O acesso de estudantes da Rede Pública no ensino superior tende a ser restringido, mesmo com a permanência das ações afirmativas de ingresso garantidas por lei.

4.5. Congelamento dos orçamentos e a redução do papel do Estado

A Reforma traz textualmente evidências do retrocesso, que é a da redução do papel do Estado na oferta de uma formação que tem como base a integração entre ciência, cultura e tecnologia, consubstanciando então, uma formação restrita para o mercado de trabalho.

A redução dos investimentos poderá forçar as instituições públicas a buscar recursos e uma autogestão financeira, levando-as a optar por cobrar taxas, mensalidades, entre outros, para a sua sobrevivência. As evidências levam a pensar que o Estado não vai ter condições materiais, condições objetivas para investir, para possibilitar ao jovem a oferta de diferentes itinerários na rede pública, sobretudo nos municípios em que muitas vezes tem uma, ou duas escolas públicas que ofertam o ensino médio.

O governo pratica uma política de desmonte, precarizando as condições de trabalho dos trabalhadores da educação, com congelamento de salários e investimentos, criando reformas que não garantem a formação integral e nem a universalização da educação, ferindo direitos arduamente conquistados. No entanto, aspiramos por medidas inversas das que estão em curso, que possam priorizar recursos e investir na educação em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo assim o direito pleno à educação, na perspectiva da formação crítica, humana e emancipatória.

5. A conformação da Rede Federal

A Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional e conta 38 Institutos Federais presentes em todos Estados, dois CEFETs, 25 escolas vinculadas às Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná, totalizando com 644 câmpus, em 568 munícipios. Às referidas instituições possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A Rede Federal por ter a garantia em lei da sua natureza jurídica, garante também a prerrogativa política de não se adaptar à Lei nº 13.415/2017 com base no que versa no Decreto nº 5.154/2004, que resgata a possibilidade da articulação da forma integrada ao ensino médio e pela institucionalidade da Lei nº 11.892/2008 conferindo, como compromisso de lei, uma oferta de 50% das vagas para o ensino médio, prioritariamente, na forma integrada, 20% para os cursos de licenciaturas e outros projetos especiais de formação pedagógica e 30% para os outros cursos de graduação e pós-graduação.

Para o fortalecimento da Rede Federal, a primeira defesa deve ser pela manutenção do texto da Lei 11.892/2008, das suas formas de ofertas porque os compromissos. que foram assumidos ali, são compromissos sociais e que dão uma identidade a estas instituições.

Entendemos que não será o aumento de horas ou a redução que dará conta de um projeto de qualidade. O projeto bem articulado, com integração curricular e dos docentes, sem sombreamento de disciplinas, com base no tripé de ensino, pesquisa e extensão e atendendo o perfil do egresso desejado, poderá superar o quantitativo de horas.

> A integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele. Isso, contudo, implica bem mais que um currículo diferenciado ou diversificado, implica em educadores e em metodologias contínuas que fazem o ensino e a aprendizagem de forma a se integrar às dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia. (Sobrinho, 2017, p.106)

Os Institutos Federais por não se enquadrarem na Reforma do Ensino Médio tem uma vantagem temporária sobre as demais instituições, pois na sua autonomia didático pedagógica pode-se manter e ampliar a dimensão política na formação de seus estudantes, contemplando os três sentidos defendidos por Ramos (2017): o sentido da omnilateralidade, que é a integração entre todas as dimensões, o sentido da integração, que é a correlação entre a educação básica e a educação profissional e o sentido da totalidade, que é o de agregar os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos.

> A construção de um Ensino Médio que não roube dos jovens o direito à formação geral, e que os qualifique para o mundo do trabalho, tem sido o objetivo de projeto de médio integrado que vem sendo construído na Rede Federal nos últimos anos. A atual conjuntura exige que firmemos esse projeto, compreendendo-o na sua complexidade. O Ensino Médio Integrado é um projeto ainda em construção e que deve ser aperfeiçoado. Para ser transformador de vidas e da realidade, os fundamentos desse projeto têm e ser alicerçados em valores sociais os quais reiterem a necessidade de busca de uma sociedade mais justa e democrática. (Araújo & Silva, 2017, p. 18)

Os Institutos Federais podem definir por uma concepção de ensino politécnico, ao contrário do que imprime as diretrizes da Reforma do Ensino Médio, cujo caráter da educação é tecnicista e produtivista. Um projeto emancipatório com qualidade técnica e política que garanta o acesso, as condições de permanência e o êxito em uma formação integrada.

A Rede Federal precisa se articular e se organizar no sentido de promover e manter o diálogo, gestão efetiva para não permitir a omissão, a negligência e encontrar a integração. Entretanto, as mudanças curriculares e metodológicas não suficientes para garantir um projeto contra-hegemônico se a cultura interna é de uma visão tecnicista, de formar para o mercado do trabalho. Por isso é importante mudar o comportamento e repensar a prática.

6. Considerações finais

As medidas do governo brasileiro de cortes de gastos públicos têm gerado um momento de profunda repressão e de confronto com as escolas públicas e as universidades, bem como, aos direitos constitucionais da juventude e da classe trabalhadora ao acesso à saúde, educação e ao conjunto de benefícios assistenciais sociais que o Estado tinha o direito constitucional de provir.

A Reforma do Ensino Médio trata-se de uma proposta hegemônica para atender aos interesses do capital, um retrocesso às políticas educacionais goradas, de um passado

recente e ataque aos direitos constitucionais, sobretudo, é um instrumento de ressubordinação de uma parcela da classe trabalhadora e dos profissionais da educação.

Assim, a Reforma do Ensino Médio internaliza muitas coisas, mas a essência está na contradição capital e trabalho, não somente do dualismo estrutural, mas também a um massacre a uma parcela da classe trabalhadora e de seus filhos e à carreira docente e dos demais trabalhadores da educação.

Importante que os Institutos Federais resistam, sobretudo à pressão financeira e se fortaleçam nos movimentos sindicais e estudantis, nos diálogos com a comunidade interna e externa de forma a articular o conceito de Ensino Médio Integrado ao Técnico, como forma de superação da dualidade estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro e pela defesa da educação pública, gratuita, universal, laica e de qualidade social, como forma de elevação da escolarização da classe trabalhadora e demais classes subalternas brasileiras.

Referências Bibliográficas

Araújo, A.C. & Silva, C.N.N. (2017). Ensino Médio Integrado: Uma Formação Humana, para uma sociedade mais humana. In A.C. Araújo (Org.), *Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios* (pp. 9-19). Brasília: IFB.

Decreto no 2.208/1997 de 17 de abril. DOU., Brasília, (1997). Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.

Decreto no 5.154/200 de 23 de julho. DOU., Brasília, (2004). Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm.

Decreto-lei nº 4.244/1942 de 9 de abril. DOU: Seção 1 Página 579 (1942). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm

Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**.** In G. Frigotto (Org.), *Ensino médio integrado: concepções e contradições* (pp.21-56). São Paulo: Cortez.

IBGE. *Panorama Brasil*. Recuperado de https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama.

Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro. DOU - Seção 1, Página 1(2008). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Lei no 13.415/2017 de 16 de fevereiro. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Lei nº 5.692/1971 de 11 de agosto. DOU: Seção 1 Página 6377 (1971). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

Lei no 9.394/1996. DOU, Brasília, (1996). Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

Saviani, D. (2003). O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde. *Revista da epsjv/fiocruz*, 131-152. https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010

Sobrinho, S.C. (2017). Diretrizes Institucionais e a Perspectiva da Integração Curricular no IF Farroupilha. In A.C. Araújo (Org.), *Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios* (pp. 106-140) Brasília: IFBRamos. M. N. (2017) Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e Resistências em tempos de regressão**.** In A.C. Araújo (Org.), *Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios* (pp. 20-43). Brasília: IFB

O Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti RJ e as práticas exitosas em educação infantil e alfabetização

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
flaviamnmotta@gmail.com
Ana Lucia Gomes de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
analucia.eja@gmail.com

O presente trabalho insere-se numa pesquisa de doutorado, em andamento, cuja finalidade é um estudo sobre o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – RJ e sua ação educativa. Esta instituição criada a partir da iniciativa de representantes dos movimentos sociais, no ano de 1987, tem sido um equipamento de grande importância nesta região da Baixada Fluminense, sobretudo por manter até os dias atuais uma escola comunitária com oferta de educação infantil e de primeiro ano do ensino fundamental. Observamos a educação como uma política pública social, de responsabilidade do Estado e compreendemos que o papel de uma política social é a redução das desigualdades sociais e a elevação da cidadania. Propomos, então, neste trabalho refletir sobre a participação dos sujeitos envolvidos desde o planejamento até a execução de uma política pública para que as relações entre sociedade, Estado e Educação sejam para além da concepção de programas de governos ou de políticas estatais. Esta dinâmica de agir coletivamente evidencia sujeitos que saem da inércia ao qual se encontravam, aguardando a ação estatal e se negam permanecer na condição a que estavam predestinados - de subalternos. São sujeitos que se orientam por outra lógica, que não a do colonizador hegemônico, mas que através da experiência da luta política vão ao encontro de suas conquistas. Observamos esta dinâmica como uma atitude decolonial. Quanto à metodologia, o trabalho caracteriza-se como uma análise documental teórico-discursiva, com base em documentos sobre a história da instituição em tela, bem como de estudos sobre política pública educacional, a ação dos movimentos sociais no Brasil e o decolonialismo. Os primeiros resultados da pesquisa revelam que a escola comunitária é reconhecida na comunidade do entorno pelo ensino de qualidade que desenvolve com as crianças ao longo de 30 anos. Sua existência evidencia a construção de um trabalho coletivo na busca de um espaço político e o empoderamento da comunidade atendida.

Palavras-chave: movimentos sociais; educação infantil; alfabetização

Introdução

Este texto integra a pesquisa em andamento do curso de doutorado, tendo como foco principal as práticas educativas disseminadas no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC, localizado na periferia do Estado do Rio de Janeiro – Brasil. A proposta é descrever as características deste espaço cultural e educativo; bem como as experiências de aprendizagem que lá ocorrem, envolvendo crianças na faixa etária entre 4 e 7 anos de idade.

Organizamos nosso texto em quatro tópicos. Inicialmente trazemos a apresentação da instituição, destacando o protagonismo de integrantes de movimentos sociais na construção de um equipamento comunitário. Descrevemos brevemente o contexto da comunidade local e as dificuldades enfrentadas para a manutenção do CAC por 30 anos. Em seguida, ressaltamos a Escola do CAC e sua prática alfabetizadora com crianças das camadas populares. Dialogamos sobre práticas potentes e implicadas que geram aprendizagem. Por fim, sublinhamos este espaço que promove a infância, reconhecendo suas especificidades e operando com propostas que privilegiam a ação criativa da criança. Finalizamos o trabalho considerando o Centro de Atividades Comunitárias como um espaço que tem beneficiado a comunidade local, com suas ações promotoras de cultura e aprendizagens diversas.

1. Nasce o Centro de Atividades Comunitárias

As primeiras análises documentais e referenciais bibliográficos sobre a história do CAC, trazem a pesquisa[1] da Professora Maria da Conceição Rosa, cuja narrativa menciona o contexto político do município de São João de Meriti, por volta de 1980, que sofria com o crescimento demográfico desenfreado, deixando a comunidade desfavorecida de bens públicos. Neste sentido, a falta de saneamento básico, se apresenta como um dos principais problemas daquela localidade. A ausência da ação do poder público impulsionou a organização de diversos movimentos de reivindicação e culminou na criação de alguns movimentos sociais, tais como: Federação das Associações de Moradores e Amigos do Bairro de São João de Meriti – ABM; outras associações de moradores em diversos bairros do município de São João de Meriti; as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's; As Pastorais Sociais; os Sindicatos dos Profissionais da Educação – SEPE, entre outros.

Os Movimentos Sociais são ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural (Gohn, 2012) que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. O encadeamento entre os movimentos sociais e a educação é a cidadania. Nós a compreendemos como aliada aos direitos naturais ao homem, ou como os direitos da nação. O exercício dos movimentos sociais prevê o cidadão coletivo, que peleja em favor dos interesses da coletividade. Nos movimentos sociais a cultura política é efetivada com a fusão do passado com o presente, onde se aprende a não abrir mão dos princípios que demarcam seus interesses. Esta essência do movimento é assimilada por todo o grupo sinalizando que o importante é conservar a união e produzir coletivamente.

O ideal deste grupo de militantes se materializou num Centro de Atividades Comunitárias que "pudesse desenvolver ações e oferecer subsídios para suas discussões sobre a qualidade na educação e na saúde, e também sobre as possibilidades de produção para a sustentabilidade institucional." (Rosa, 2011). Sua fundação contou com o apoio de entidades importantes, como a Central Única dos Trabalhadores – CUT e com apoio financeiro de organismos internacionais, como a Central Francesa Democrática de Trabalhadores – CFDT e a Comunidade Econômica Européia – CEE. Desta forma foi adquirido o terreno da chácara com 4.000 m², no bairro de Coelho da Rocha, periferia de

[1] Rosa, M. (2011). *A História da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC*. Tese de Doutorado – USP.

São João de Meriti – ou seja: periferia da periferia, ao qual foi construída gradativamente toda estrutura para o CAC, contando com serviço voluntariado da comunidade local, organizado pelos movimentos sociais. Apesar deste significativo incentivo financeiro inicial para aquisição da chácara, a manutenção deste espaço ao longo dos anos sempre foi complexa. Em alguns momentos, por volta dos anos 90, a instituição recebeu investimento de organismos internacionais não governamentais, que acreditaram e investiram na proposta comunitária. Manter uma instituição comunitária não é tarefa fácil, sendo uma instituição sem fins lucrativos, seus sócios fundadores vêm encontrando diferentes estratégias ao longo dos trinta anos de existência do CAC para mantê-la em funcionamento. Destarte o CAC foi fundado em 1987, contando sempre com a atitude dos representantes dos movimentos sociais de São João de Meriti, que declaravam a intenção clara de terem um equipamento naquela localidade que pudesse ofertar atividades culturais, educacionais, experiências na área da saúde, o funcionamento de uma gráfica e o trabalho com formação de professores. Desta forma, podemos afirmar que o CAC foi pensado e idealizado por representantes da comunidade para suprir a carência deixada pelo poder público local. Seus fundadores, apesar de militantes envolvidos nas questões políticas, declaram ser o CAC um local apartidário.

É neste espaço-tempo que surge o CAC. Um local, onde vários caminhos se cruzam e muitos encontros acontecem. É no contexto da luta e organização comunitária, reivindicatória, mobilizadora e arraigada de ideais para o bem comum. As ‘coisas’ foram acontecendo gradativamente no CAC. A instituição foi se mantendo erguida e ganhando credibilidade a partir dos resultados que começam a surgir para a comunidade local.

Atualmente a instituição trabalha com duas turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) e uma de primeiro ano do ensino fundamental, em cada turno. O convênio com o município para a manutenção das professoras na escola comunitária já viveu sérias crises e momentos de instabilidades e a renovação deste convênio no ano de 2017 foi de fato uma boa conquista e a certeza da manutenção da escola do CAC por mais quatro anos. Assim sendo as professoras que atuam no CAC atualmente são vinculadas ao município de São João de Meriti, através de concurso público. Outra grande parceria mantida no CAC é com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, na oferta dos cursos de extensão universitária e ação dos bolsistas.

2. Alfabetização

Falar sobre os processos de alfabetização e letramento para crianças da classe popular, numa visão simplista pressupõe falar de possíveis dificuldades de aprendizagem e estratégias para superação. No entanto, a proposta desta escrita acena para uma possibilidade concreta de alfabetização com crianças pequenas que observamos acontecer no Centro de Atividades Comunitárias em São João de Meriti.

Alfabetização seria uma atividade educacional a serviço da solução do problema do analfabetismo (Araújo, 1987). Mas, entretanto, é na prestação ou não deste serviço que se constitui em um problema. Esta autora analisa que se o processo de alfabetização não for bem-sucedido, os efeitos acompanharão as crianças em inúmeras histórias de repetência escolar e um eventual abandono da escola. De fato, todos nós, em nossas experiências de professores, podemos atestar fatos como este relatado pela autora, de quando a alfabetização não acontece no período esperado, a consequência é desafiadora e por vezes até desanimadora tanto para o estudante, quanto para o professor. Para Araújo, a questão da não alfabetização não é da escola, mas sim da sociedade, por englobar

aspectos ligados a origem sócio-econômica. Outros fatores são apontados pela autora, inclusive a formação do professor, que atende muito pouco a demanda que encontramos na escola pública. O curso de pedagogia, sob sua análise, prepara muito mais orientadores, administradores e supervisores, do que como professores das séries iniciais. Assim, a complexidade presente no público da escola pública não é contemplada nas formações pedagógicas e permanece a falta de competência na política educacional, assim como na técnica, diz a autora. Como resposta a esta problemática, ela aponta a necessidade de instrumentalizar os professores para a técnica e a política, tão necessárias ao trabalho direcionado às comunidades carentes.

E tais experiências de alfabetização de crianças de camadas populares, que os primeiros resultados de nossa pesquisa sinalizam se desdobrarem na Escola do CAC. Temos notícias que apesar de toda complexidade que é manter uma escola comunitária na periferia do Estado do Rio de Janeiro, neste espaço ocorrem experiências interessantes e bem-sucedidas de aprendizagem com crianças pequenas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, organizados pelo Ministério da Educação:

> Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (Brasil, 1997, p. 41)

É de uma prática como esta, constante de leitura de textos, onde só se aprende a ler lendo, que queremos dialogar, por sabermos coexistirem na Escola do CAC. As professoras do Centro de Atividades Comunitárias, buscaram e continuam buscando caminhos possíveis para sua formação e recorrentemente tem feito um grande investimento no campo da formação continuada e, em seus estudos, se aproximaram da perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, pautada no conhecimento construído com a ajuda do outro e das interações do sujeito com o saber. Assim, a proposta educativa da Escola do CAC se harmoniza com os conceitos trabalhados por Emília Ferreito, Telma Weisz, Vigotski, Madalena Freire e outros estudiosos sobre a alfabetização. A título de ilustração desta concepção, mas sem a pretensão de aprofundar o assunto, tendo em vista o espaço reservado para este trabalho, apresentamos, a seguir, as principais características das concepções contempladas nos projetos de trabalho da Escola do CAC de São João de Meriti.

Weisz (1999) apresenta algumas concepções sobre alfabetização, quando explica sobre concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. Desta forma ela fala sobre a prática pedagógica do professor que está por trás de suas atitudes, com um conjunto de ideias que as orientam. E assim, Weisz demonstra características da prática pedagógica teoria empirista e construtivista. A empirista, mais utilizada pela maioria professores, se expressa num modelo de aprendizagem como de "estímulo-resposta", diz a autora. A aprendizagem seria como trocar respostas erradas por corretas, através da memorização e fixação de informações. As cartilhas são os melhores exemplos para esta prática pedagógica. Nelas encontramos palavras-chave e famílias silábicas usadas exaustivamente com o intuito de que o aluno decifre as regras para formação de palavras (que o b com o a dá BA). São estes "agregados de frases desconectadas, independentes, com muita fonologia que têm a função de introduzir o aluno no mundo da escrita e da leitura. Nesta concepção de aprendizagem, faz-se uma grande aposta nas cópias, escrita de ditado e tomada de leitura. É importante inicialmente aprender a leitura das famílias, mecanicamente, fazendo o

barulho com a boca, para depois aprender a compreensão do texto. É um modelo que pressupõe acumulação (como ocorre com a apresentação das famílias silábicas) sobre o que se ensina e que poderá acontecer o momento do "estalo" em que o menino irá ler. Weisz (1999) afirma que nesta concepção, aprendizagem está fora do sujeito e é internalizada através sentidos ativados pela ação física e perceptual. Logo, a autora afirma que o professor que utiliza a prática pedagógica empirista está articulado a três concepções: a de que a língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala; de que a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e de que o ensino deve investir na memorização.

Já a proposta pedagógica construtivista, que inclusive é mantida na Escola do CAC, preserva a ideia de que o conhecimento não é configurado como um modelo do real, ele pressupõe uma atividade de quem aprende, organizando os novos conhecimentos aos já existentes. Weisz (1999) afirma que isso vale tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Acredita-se, pois, na concepção construtivista que a língua escrita é complexa e justamente por este motivo, ela deve ser apresentada inteira aos alunos e não em silabas fracionadas, sem significado. Pois, quando alguém está aprendendo a ler, está incorporando também outros conteúdos, além do sistema de escrita alfabética. Por isso, é preciso vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, associando-os aos diversos gêneros discursivos que estão presentes no mundo. E neste sentido, cabe acrescentar oportunidades de ouvir leituras de textos, participar de situações reais em que os textos são utilizados, para se pensar nas características de nosso sistema de escrita. Tema Weisz sinaliza que o aprendiz é protagonista e sujeito do seu processo de aprendizagem. Ele é alguém que transforma a informação em conhecimento e para isso precisa de ajuda para estar envolvido em situações que gere aprendizagem, sendo desafiado a refletir e interagir com outras pessoas. Ao professor fica a tarefa de organizar tais situações de aprendizagem, de maneira adequada, intervindo sempre que achar que poderia ajudar no avanço sobre a reflexão da escrita.

Nossa pesquisa inicial revela que as crianças que finalizam o primeiro ano de escolaridade na Escola do CAC alcançam a alfabetização. Elas vão para outras escolas lendo e escrevendo. São, portanto, prenúncios que os profissionais do CAC têm obtido êxito no trabalho com a proposta constutivista de alfabetizar.

3. Concepção de Infância

As visitas à Escola do CAC, tem nos proporcionado o contato com experiências gratificantes de aprendizagem. Nossos olharres encontram pistas para a valorização da infância que este espaço preserva. Acreditamos estar alinhada com a formulação de infância orientada pelos principais estudiosos do campo da Sociologia da Infância.

A concepção de infância, inspirada nos estudos de Kramer & Motta (2010) e as pesquisas que vêm desenvolvendo, apresenta **a criança** como um ser social, que tem uma história, que pertence a uma classe social e está no mundo estabelecendo relações de acordo com seu contexto de origem. A criança, nesta interpretação detalhada das autoras, possui uma linguagem, ocupa um espaço geográfico e é valorizada em conformidade com seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto, dizem as autoras. E continuam sua abordagem, falando sobre as crianças:

> Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana.

> As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. as são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. (Kramer e Motta, 2010)

Em seguida, as autoras destacam outras especificiadades da infância que requer compreensão e ação voltadas para as crianças, vejamos:

> Quando interagem, as crianças as aprendem, se formam, criam e transformam; são sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função de mediação. [...] O papel do outro é fundamental tanto na constituição do eu, quanto no desenvolvimento e aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida. Esses processos, manifestos na infância, constroem realidades individuais e históricas que se traduzem na subjetividade de cada um. A criança constitui seu *eu* a partir de outros *eus*, uma subjetividade necessariamente dialógica. E, desde bem pequenas, as crianças criam e imaginam, expressando seus desejos e emoções. (Kramer & Motta, 2010)

Como uma importante estudiosa do campo da infância, Kramer sinaliza sua preocupação com a educação de crianças pequenas e afirma que para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso outro olhar para a criança. Ela não deve ser vista como filhote ou semente, declara a, mas sim como cidadã criadora de cultura. Este olhar diferenciado requer um trabalho direcionado nas creches, pré-escolas e outros espaços de convivência das crianças Kramer (1999).

As contribuições do Professor Manuel Jacinto Sarmento para o campo da Sociologia da Infância, desenvolvidas em Portugal, têm sido valorosas. Ele destaca que a infância vem sendo construída ao longo dos séculos, partir de exclusão das crianças da sociedade como um todo, incluindo o ambiente familiar, o trabalho e a participação da vida em sociedade ao lado dos adultos . Assim, as crianças se mantiveram apartadas do mundo dos adultos e, em alguns casos, havia até mesmo sua separação das atividades destinadas exclusivamente aos adultos. Isto ocasionou, no dizer de Sarmento (2000) ao seu “confinamento” em espaços controlados por adultos e ao entendimento de que seriam privadas de seus direitos políticos.

No Brasil, as produções sobre este campo o saber são recentes. Motta (2013) aponta que temática da infância como área de pesquisa é crescente e tem gerado vasta produção acadêmica. Há, portanto, no dizer desta autora, a construção e ampliação do conhecimento sobre a criança como agente social de grande importância para a nossa sociedade e cultura. Seus estudos comprovam que as pesquisas no Brasil contemplam, sobretudo, os aspectos da diversidade e alteridade dos grupos de crianças. Contudo, além disso, as pesquisas brasileiras investigam também as culturas infantis e a construção de representações sobre a infância. Outro destaque trazido com estas pesquisas é o estudo sobre instituições que atuam com crianças, suas práticas, modos de organização, estratégias de trabalho e subsídios na elaboração de políticas para a infância. Motta (2013) destaca ainda nas pesquisas realizadas no Brasil sobre infância o estudo da escola e a produção da infância neste espaço, práticas discursivas, relações de poder e saber. Algumas trazem o aspecto cultural das políticas e práticas educativa envolvendo a linguagem oral e a escrita. Destacam também o processo de ensino-aprendizagem, explorando a formação de professores, do currículo voltado para a infância, envolvendo, inclusive a linguagem na alfabetização.

Retomando os estudiosos de Portugal, Soares (2005), da Universidade do Minho, revela que este país foi pioneiro na implementação de legislação para a infância. Em 1911 instituiu a Lei de Proteção à Infância, preconizando a intervenção de crianças em situações de risco. Ora, se no início do século XX houve este protagonismo de Portugal, o mesmo não ocorreu no século seguinte, afirma a autora. Tendo implementado o Comitê dos Direitos da Criança – CDC, o mesmo constata a inoperância da Lei de Proteção à Infância no século XXI. Assim, este país vai ganhando status de ser um dos últimos a desenvolver políticas púbicas para as crianças, seja na área da saúde ou da educação (Soares, 2005, p. 82).

Atualmente, entretanto, os estudos do campo da Sociologia da Educação despertam rica produção dos estudiosos de Portugal, que muito tem contribuído para geração de políticas públicas para a Infância.

Os estudos da Sociologia da Infância se intensificaram na segunda metade do Séc. XX. Sarmento (2008) sinaliza que os anos 90 inauguram um grande incremento nos estudos da infância como uma categoria social. A partir daí, inicia-se a análise da infância em si mesma. Antes, porém, a infância era observada apenas como uma geração a qual os adultos tinham a incumbência de transmitir seus saberes. Atualmente a Sociologia da Infância debruça-se e preocupa-se com a realidade social que permeiam a infância. Desta forma, as crianças se tornaram alvo de estudos, gradativamente, sobretudo por se considerar que a infância acumula indicadores de exclusão e sofrimento.

Sarmento (2008) reconhece a subalternidade da infância, em relação ao mundo dos adultos, quando foram consideradas por muitos séculos como criaturas menores, incompletas e imperfeitas. A condição etária da infância marca esse processo de subalternidade, no dizer do autor, e é considerada por ele como geradora da desigualdade. A vida das crianças esteve por muito tempo submissa a vida dos adultos. “As crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” – continua a nos interpelar o autor (p. 4). O autor fala ainda sobre a privatização da infância, quando no período da modernidade, as famílias passaram a confiar suas crianças a instituições privadas e cuidados assistenciais, onde gera um efeito de invisibilização da condição social da infância. Ele ainda enfatiza que por tempos as crianças foram consideradas seres que estão “em vias de ser” e “ainda não” o são. Desta forma, tem prevalecido sobre as crianças a indicação de incompletude e de dependência, como se constituíssem em uma fase de transição. Ora, Sarmento, ao contrário, as observa como atores sociais, em processo de socialização e não como “destinatários da socialização adulta” (p. 5). Esta nova análise para infância propõe um olhar sociológico para sujeitos anteriormente estudados pela psicologia e medicina.

Com as contribuições de Sarmento, localizamos o estudo de Bernard Lahire (2005), sobre a Nova Sociologia da infância, em duas linhas de desenvolvimento. Na primeira estaria

> o estudo das socializações (familiares, escolares, nos grupos de pares, ou nas instituições culturais, desportivas, políticas, religiosas) e os processos de interiorização das relações de autoridade, das disposições sócio-políticas, das disposições culturais-cognitivas, dos quadros de valores culturais e morais (Lahire, 2005, apud Sarmento, 2008, p.6)

A segunda linha apresentada por Lahire (2005), prevê:

> o estudo dos fenômenos de transferibilidade das disposições mentais e comportamentais entre universos distintos de inserção infantil e adolescente e de tensão de disposições

contraditórias entre quadros socializadores parcial ou completamente incompatíveis. (p.6)

Sarmento sinaliza que este programa é o sinal de uma mudança teórica e conceitual que motiva a Sociologia para a infância. Mas ele evidencia também que apesar dos desafios teóricos mencionados neste campo de estudo, a questão da infância como problema social é que mais incentiva a produção do trabalho científico da Sociologia da Infância. Constata-se a partir daí o crescimento da importância da infância para a sociedade, ainda que seja devido a formação de mercado de produtos e de atividades que envolvam a infância; ou devido a geração de empregos de adultos que atuem com crianças ou pela diminuição de crianças na sociedade contemporânea, paradoxalmente, se tornando mais importantes.

Nesta perspectiva, localizamos o trabalho que vem sendo desenvolvido na Escola do CAC com crianças pequenas, de camadas populares, que caminha na direção descrita por estes autores, no sentido de observar a infância como uma categoria social e a criança como um ator social.

4. Considerações provisórias

Neste texto apresentamos as principais evidências de uma pesquisa em sua fase inicial, mas que já apontam indícios de uma Escola Comunitária que, independentemente dos contratempos que vem enfrentando ao longo dos 30 anos de existência, vem se afirmando como um espaço que promove experiências de aprendizagens significativas para as crianças e toda comunidade local.

Temos indícios de práticas potentes e implicadas, que muito se dão pelo esforço dos profissionais que buscam estratégias para manterem uma reflexão permanente sobre a práxis que desevolvem na Escola do CAC. A opção pela perspectiva construtivista de alfabetização, pareceu-nos acertada, na medida em que encontramos crianças da camada popular alfabetizadas no primeiro ano de escolaridade. Acertada também parece-nos a concepção de infância preservada pelos sujeitos do CAC, que compreendem suas especificidades e têm trabalhado na perspectiva de reconhecimento da potencialidade das crianças.

Observamos que a instituição mantém a filosofia defendida nos movimentos sociais, de construção comunitária, luta pelo bem comum e defesa dos direitos. Estes princípios têm mantido o Centro Comunitário erguido ao longo dos anos de sua existência.

Consideramos de grande importância para o desenvolvimento das atividades no CAC, as parcerias preservadas com a Universidade Pública e sua ação extensionista; o convênio conquistado com a Prefeitura Municipal; a manutenção da mão de obra voluntária preservada desde a fundação aos dias atuais e a dedicação de cada membro

Hoje o CAC necessita de muitas intervenções na parte estrutural, que urge reparos. Contudo, o espírio comunitário se mantém e a luta continua para estes sujeitos.

Referências Bibliográficas

Araújo, M. I. (1987). Alfabetização: Problemas e Buscas de Soluções. Como Buscá-Las? *Revista Educação em Debate*, 14 (2), 149-171.

Brasil. (1997.) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF.

Gohn, M. G. (2012). *Movimentos Sociais e Educação*. 8 ed. São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (1999). O papel social da educação infantil. In: *Revista textos do Brasil – Educação para um desenvolvimento humano no Brasil (7)*. Brasília, Ministério das Relações Exteriores. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf

Kramer, S. & Motta F. (2010). Verbete criança. In: *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*, Faculdade de Educação, UFMG, MG.

Motta, F. (2007). *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2010. Tese de doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *Revista Educação, Sociedades e Culturas*, (25), 183-206.

Motta, F. (2013). *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Cortez.

Rosa, M. (2002). *Uma História de Buscas e Desafios. A Formação dos Professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC*. Dissertação de Mestrado. UFRJ.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, M.; Gouveia, M. C. S. (orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*, (2), Petrópolis, RJ: Vozes.

Soares, N. F. (2015). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho: Portugal.

Weisz, T. (1999). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática.

A educação compartilhada entre a família e a creche pública: o que pensam as famílias?

Maria das Graças Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Mariaeduc2013@gmail.com

A educação das crianças menores de três anos é um tema que ganha relevância na sociedade contemporânea, tanto nos estudos a respeito das práticas educativas familiares, quanto nos estudos das práticas educativas nas instituições de educação infantil. No Brasil, nos últimos vinte anos a opção das famílias de diferentes configurações e classes sociais em matricular as crianças pequenas em espaços de educação coletiva tem aumentado consideravelmente. No contexto da legislação brasileira essa relação entre as famílias e as instituições de educação infantil é de complementaridade. Essa comunicação tem como objetivo apresentar o recorte de uma pesquisa já concluída sobre a expectativa das famílias em relação aos cuidados e à educação das crianças na creche pública. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada em duas creches públicas municipais localizadas na cidade de Campina Grande-PB/Brasil. As técnicas de coleta de dados foram: observação e gravação em áudio de reuniões de pais, realização de grupos focais com as famílias das crianças, aplicação de questionários e observação de eventos realizados nas instituições investigadas que tiveram a participação das famílias. As análises foram subsidiadas pelos pressupostos teóricos da análise de conteúdo e de autores do campo da educação infantil e dos estudos sobre a relação entre família e escola. Os resultados da pesquisa mostram que as famílias em geral têm baixa escolarização e as expectativas delas em relação à formação humana de seus filhos são que a creche proporcione para eles, a educação, a interação com as outras crianças e o desenvolvimento da autonomia. Pode-se concluir que as famílias participantes da pesquisa têm uma concepção da creche como espaço educativo para as crianças e que a creche pública se consolida na sociedade como espaço coletivo de educação e cuidados com vistas a sua formação integral.

Palavras-chave: Relação família- creche pública; crianças; educação infantil.

Introdução

A Educação Infantil na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais relevante, pois, está se consolidando como um espaço de educação e de cuidados coletivos às crianças na idade de zero a cinco anos fora do domínio familiar. Uma das características marcantes deste momento é a noção de complementaridade à educação da família na qual a relação entre essas duas instituições se pauta segundo as prescrições da legislação educacional brasileira. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, essa modalidade de ensino tornou-se alvo das políticas públicas educacionais, isso impulsionou qualitativamente o atendimento às crianças na esfera pública, pois, foram criadas Leis importantes que a regulamentam e delineiam as concepções de educação, de cuidados, de infância e de criança que demandam um movimento de professores, gestores

e técnicos que nela atuam para qualificarem-se e criar propostas pedagógicas dentro das perspectivas educativas propostas pela legislação.

Outro aspecto importante é a noção de complementaridade à ação da família, que pode significar a valorização da educação familiar na vida da criança e, por isso, a consideração das particularidades advindas dos diferentes núcleos familiares e consequentemente, das culturas familiares. Esse contexto político educacional gera nas famílias maior confiança e credibilidade para com as instituições de educação infantil. Estudos recentes como de Oliveira (2011) e Silva (2014) analisam essa relação. A primeira autora analisa que as famílias matriculam seus filhos e filhas nas creches públicas por entenderem que o espaço físico é adequado para a educação e os cuidados às crianças, que a qualificação das professoras é um diferencial importante dessas instituições e a materialidade também se destaca entre os fatores presentes nos critérios de escolha das famílias para a instituição de educação infantil que as crianças pequenas frequentarão. As análises de Silva (2014), segunda autora, corroboram com essa abordagem. Ou seja, as famílias optam por matricular seus filhos e filhas nas creches públicas pela organização de trabalho das instituições em que há duas professoras responsáveis pelos cuidados e educação das crianças, pelo caráter público da instituição e do vínculo profissional das professoras com o estado e, a confiança também se destaca nos depoimentos das mães como sendo preponderante para a sua opção pela instituição nesse estudo.

Nesse cenário favorável ao crescimento da frequência das crianças menores de três anos às instituições de educação infantil pode-se afirmar que há a influência da legislação na forma como as instituições se relacionam com as famílias. Isso se explica em parte, pela abrangência da legislação em vigor para a educação infantil, e pela especificidade desta modalidade de educação das crianças pequenas que exige tanto das famílias, quanto dos profissionais da educação infantil estratégias para compartilharem os cuidados e a educação das crianças. No âmbito das políticas educacionais, percebe-se a conformação de um ideário legislativo que impõe às instituições normas como, a complementaridade e o compartilhamento das ações educativas da instituição com as famílias. Assim prevê que: *seja assegurada a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização* (Brasil, 2009, art. 8º, § 1º). Desta forma, pode se afirmar que estas diretrizes denotam a necessidade de que a instituição de educação infantil assuma via proposta pedagógica o compromisso de se relacionar com as famílias das crianças.

A especificidade da educação e dos cuidados às crianças pequenas nos espaços coletivos, demanda dos atores sociais envolvidos conhecimento mútuo acerca das práticas educacionais familiares e da instituição de educação infantil. Isso implica em uma ação educativa que promova a participação da família. A esse respeito (Goldschmied & Jackson, 2006) trazem contribuições importantes, elas defendem a necessidade da existência de um modelo de relação entre essas duas instituições, enfatizando "a importância das creches de trabalhar com os pais, no interesse do bem-estar das crianças", mas reconhecem "totalmente a primazia da família no mundo da criança". (Idem, p.30). Pode-se dizer que é preciso enfrentar os desafios e buscar estratégias para que haja diálogo entre essas instituições no compartilhamento da educação e dos cuidados das crianças pequenas, no espaço coletivo da creche, fora do contexto familiar. Dessa forma, esses atores sociais na medida em que vão socializando suas práticas educativas eles delineiam os princípios norteadores da educação e dos cuidados que as crianças têm direito.

Parte-se do pressuposto que nessa relação dialógica a família traz para o contexto da instituição de educação infantil a sua lógica de pensar a educação de seu filho ou filha e a sua expectativa em relação à ação pedagógica da creche pública. No sentido desvelar a construção desta relação entre as famílias e as creches públicas, este artigo analisa as expectativas das famílias em relação aos cuidados e à educação de sua criança nesse espaço coletivo e traça o perfil social delas. Ao longo do texto serão discutidas as seguintes questões norteadoras: até que ponto as famílias usuárias das instituições públicas de educação infantil tem conhecimento dos princípios da política educacional? Quem são essas famílias? As suas expectativas são contempladas no texto da legislação brasileira? Como elas percebem as funções das instituições?

O texto organiza-se da seguinte maneira: incialmente serão apresentados os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, em seguida será apresentado o perfil social das famílias participantes, posteriormente serão analisadas as expectativas delas em relação a educação de seus filhos na instituição de educação infantil pública e por fim, serão tecidas as considerações finais.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa

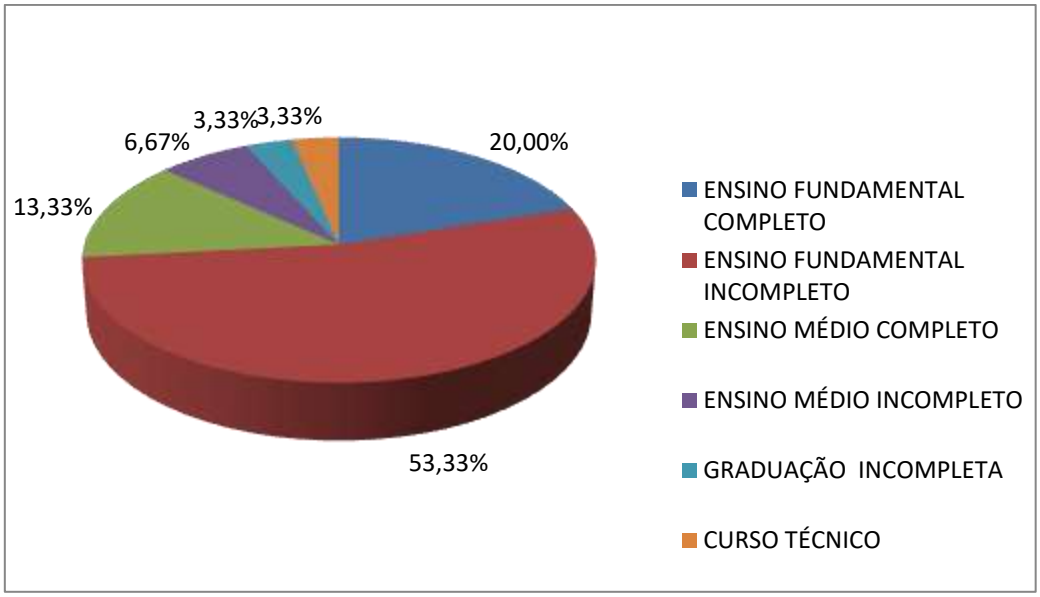
A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada no período letivo do ano de 2015 em duas creches públicas da Rede Municipal de Ensino que estão localizadas na cidade de Campina Grande- PB. Os dados da pesquisa foram coletados e registrados em notas de campo, aplicação de questionário e gravação em áudio de reuniões de pais, de entrevistas e de grupo focal. Participaram da investigação famílias de crianças menores de três anos. O processo de organização e análise dos dados subsidiou-se pelos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2000) que se constitui em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações", ou seja, há uma busca pelo rigor e pela necessidade de descobrir, de adivinhar e de compreender as comunicações que estão sendo alvo das analises (Bardin, 2000, p. 31-32). Essa técnica pode ser também, segundo a autora, uma análise dos significados ou dos significantes das comunicações. As entrevistas após serem transcritas, assim como as anotações de campo e as respostas dos questionários foram submetidas a várias leituras para o estabelecimento de categorias de análise e, posteriormente, foram organizadas e categorizadas a partir de sua interpretação. Buscava-se apreender os modos pelos quais esses atores sociais expressavam as suas expectativas em relação à ação educativa da creche pública com as crianças pequenas.

Nesse estudo as análises fundamentaram-se também na noção de família de Bourdieu (1996). Para ele família é: "uma ficção, um artefato social, uma ilusão no sentido mais comum do termo, mas uma 'ilusão bem fundamentada' já que, produzida com a garantia do Estado, ela sempre recebe do Estado os meios de existir e de subsistir" (Bourdieu, 1996, p. 128). Nesta perspectiva, o estado trata de instituir nos membros da família sentimentos e formas de afeto de modo a assegurar a integração da família, uma condição imprescindível para sua existência e manutenção. Trata-se de um "trabalho simbólico e prático que tende a transformar a obrigação de amar em disposição amorosa e a dotar cada um dos membros da família de um "espírito de família" gerador de devotamentos, de generosidades" [...] (Bourdieu, 1996, p. 129). Portanto, ao definir no âmbito da legislação princípios para a relação entre a família e a instituição pública de educação infantil, o estado, de certa forma, difunde a sua noção de família na sociedade, e, consequentemente, na comunidade educativa.

Perfil social das famílias participantes

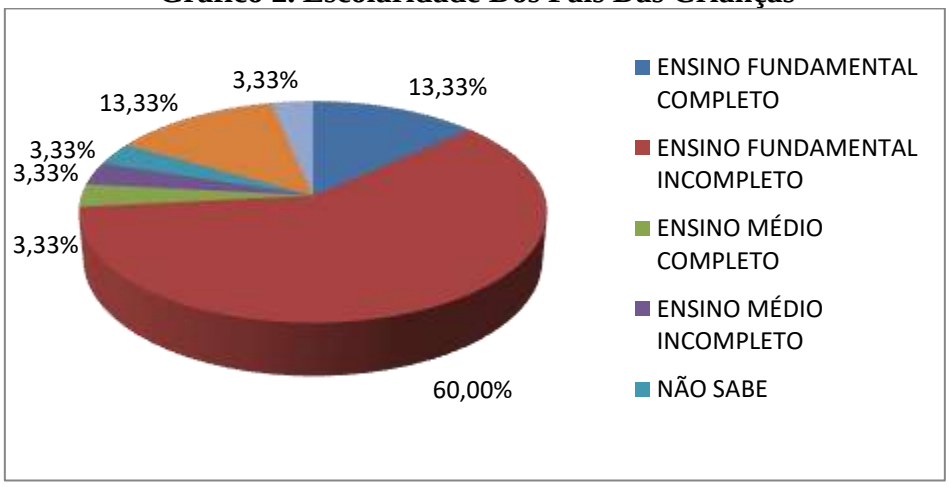
O perfil social das famílias das crianças que participaram da pesquisa foi traçado a partir das análises das respostas ao questionário aplicado nas duas instituições investigadas. Pretendia-se conhecer de forma mais detalhada quem são estas famílias e o lugar social que ocupam no sentido de compreender as expectativas delas em relação à educação e aos cuidados de seus filhos e filhas na creche. Responderam ao questionário 30 famílias. Nas respostas pode-se perceber que a maioria dos membros das famílias (pai, mãe, avós paternos e maternos) é natural do estado da Paraíba. A idade das mães das crianças varia entre 18 e 35 anos e dos pais de 24 a 45 anos. Nesse texto serão analisados os dados referentes à escolarização e às ocupações da mãe e do pai ou companheiro da mãe da criança. Eles foram organizados em: gráficos I, II, III e IV.

Gráfico 1. Escolaridade Das Mães



Fonte: Dados da pesquisa

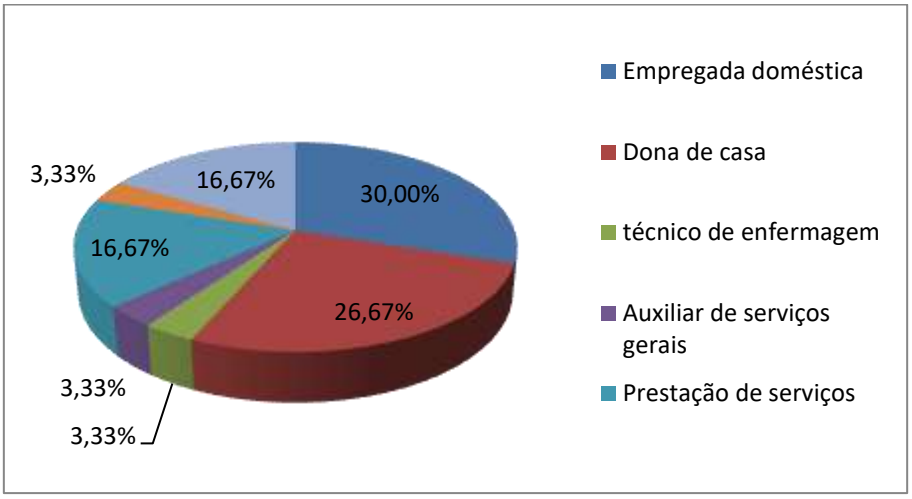
Gráfico 2. Escolaridade Dos Pais Das Crianças



Fonte: Dados da pesquisa

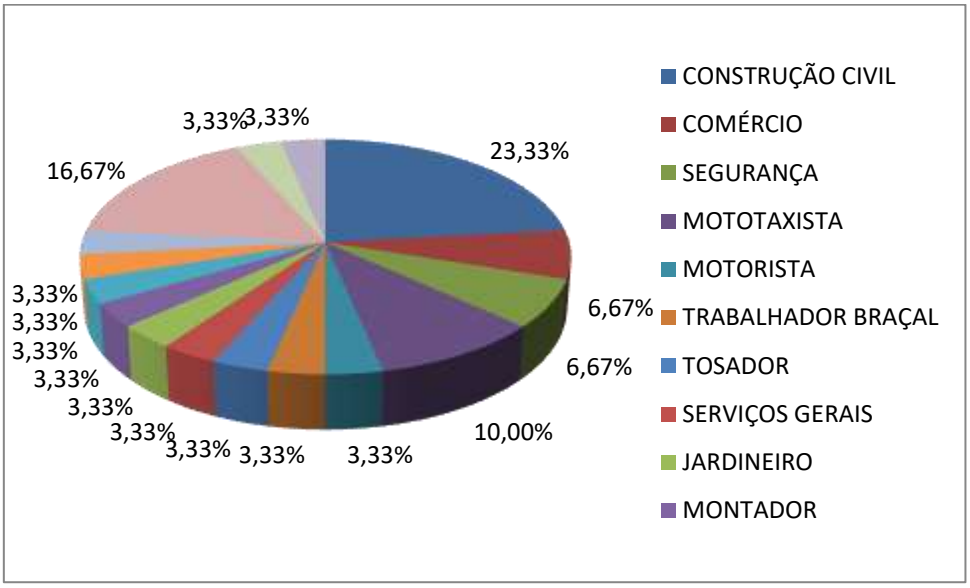
Os gráficos mostram que a escolaridade do pai e da mãe das crianças é baixa. Sendo que as mães apresentam um tempo maior de escolarização, pois, apresentam o ensino fundamental completo enquanto os pais em sua maioria não completaram o ensino fundamental. Em relação ao ensino médio, o percentual de mães que concluíram o ensino fundamental e três vezes maior do que o dos pais. Entretanto, pode-se dizer que estas famílias de certo modo, tem experiência com o ambiente escolar por tê-la frequentado por um período de sua vida e a interromperam por algum motivo. Quando matriculam as crianças na creche pública, eles trazem essas noções preliminares de educação, embora a frequência de sua prole seja na educação infantil.

Gráfico 3. Ocupação das mães



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4. Ocupação dos pais



Fonte: Dados da pesquisa

Os gráficos III e IV mostram a diversidade de funções exercidas pelos familiares das crianças. No âmbito feminino há aquelas que se ocupam de funções relacionadas aos

cuidados domiciliares, serviços gerais, técnico de enfermagem e outros. Há ainda o grupo de mães que não trabalha fora do lar e as que estudam. Enquanto que no grupo dos pais das crianças as ocupações se subdividem de forma múltipla: desde a construção civil à ocupação de jardineiro. Talvez essa realidade se explique em parte, pela situação dos participantes que apresentam baixa escolaridade e pelo cenário econômico brasileiro cujas relações e as oportunidades de trabalho tem se modificado na sociedade. Esse é o perfil social das famílias que optaram por matricular seus filhos e filhas na creche pública municipal na cidade de Campina Grande-PB participantes desta investigação.

Expectativas das famílias: educação e autonomia para seus filhos

A educação das crianças menores de três anos nos espaços coletivos das instituições de educação infantil tem se revelado como um grande desafio para os profissionais que atuam com esse público. Isso é uma das consequências da inserção das creches no campo da educação, fato que desencadeou questionamentos sobre os princípios que regem essa educação e os cuidados na instituição. Qual é a especificidade da educação e dos cuidados às crianças pequenas? O que significa cuidar e educar de forma integrada? Estas questões permeiam o cotidiano das instituições que atendem a esse público. E também estão subjacentes na relação estabelecida entre as famílias e a creche pública. Uma melhor compreensão destas questões contribuirá significativamente para que esse desafio seja enfrentado por esses atores sociais desta modalidade de educação.

Nesse cenário torna-se fundamental analisar o lugar da criança e da educação infantil na sociedade. As crianças hoje são consideradas sujeitos de direito, com condições de participar ativamente de seu processo de educação. Tal noção está presente na abordagem teórica da sociologia da infância na qual os bebês são considerados atores sociais. A educação infantil é a modalidade de educação que atende às crianças de zero a cinco anos se constituindo assim, como um direito social destas cuja função precípua é: "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando da ação da família e da comunidade"(Brasil, 2013, art.29). Brasil (2009) traz também uma concepção de criança que corrobora com a da sociologia da infância ao considera-la como um:

> sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12).

A partir dessas prescrições da legislação do Brasil acerca das crianças e da função da educação infantil pode-se afirmar que ambas ocupam lugar de destaque no âmbito da educação das crianças menores de seis anos em espaços coletivos fora das famílias, mais especificamente, as instituições de educação infantil. Trata-se de pressupostos que trazem a tona sujeitos dinâmicos cuja infância tende a ser uma experiência múltipla com os diversos atores sociais de seu meio sociocultural e com a cultura.

Tendo em vista esse sujeito histórico-cultural torna-se evidente a necessidade de se analisar as propostas pedagógicas destinadas a crianças desta faixa etária. Os princípios norteadores da pedagogia da infância são educar e cuidar. Esse binômio precisa ser compreendido pelos profissionais desta modalidade de ensino de modo que estabeleçam

relações com as crianças proporcionando-lhes experiências educativas para que elas se desenvolvam globalmente mantendo a sua essência infantil. A esse respeito, a análise de Bujes (2008) traz contribuições significativas. A autora argumenta que há uma visão restrita dos conceitos de educação e de cuidado na educação infantil. Ou seja, a educação tem sido considerada como antecipação do ensino fundamental quando professores inserem em suas práticas educativas atividades originadas das series iniciais deste nível de ensino. Quanto à criança de zero a três anos, principalmente os bebês, as ações majoritariamente envolvem os cuidados com a higiene, o sono e a alimentação. Nesta perspectiva ela defende a necessidade de que o conceito de cuidado seja ressignificado de forma a amplia-lo, pois, o cuidado tanto no âmbito da família, quanto da instituição de educação infantil envolve planejamento, organização de tempos, espaço e de materiais para que as crianças tenham oportunidade de explorar, criar, exercer a sua criatividade e desenvolver-se autonomamente. E a educação nesta perspectiva apontada pela autora refere-se à inserção destes atores sociais no mundo da cultura. Assim, as propostas pedagógicas apresentariam em seus textos experiências de educação e de cuidado coerentes com a especificidade das crianças e com a sua necessidade de inserção cultural como sujeitos produtores de cultura.

A dimensão da educação e dos cuidados na creche pública transcende a visão reducionista veiculada nas práticas pedagógicas de professoras criticadas por Bujes. Nesse sentido corrobora-se com a perspectiva de educação de Paro (2003) em que "a educação é entendida como a atualização histórica do homem, e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa a sua identidade histórico-cultural". (p.1). O autor argumenta que essa noção de educação envolve duas dimensões: a individual e a social. O ser humano em seu processo educativo necessita de experiências que lhe possibilitem adquirir conhecimentos sobre a história da humanidade e usufruir dos bens culturais a que tem direito satisfazendo as suas necessidades e curiosidades. E concomitante a isso, ter acesso ao convívio social, conhecer e participar da sua dinâmica. Ação esta, que demanda do cidadão a compreensão e atuação de forma competente e democrática no universo sociocultural da sociedade. Paro analisa que:

> a educação como parte da vida, é principalmente aprender a viver, com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para a sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. (Paro, 2003, p.5).

As contribuições do autor supracitado, embora tenham se originado de um estudo sobre a educação para a democracia referindo-se ao ensino fundamental, podem se configurar como sendo perspectivas relevantes para a compreensão do conceito de educação nesta que hoje se constitui como a primeira etapa da educação básica, mais especificamente, quando se refere à criança pequena menor de três anos. As duas dimensões destacadas pelo autor, são estruturantes para as práticas educativas nas instituições de educação infantil que atendem a essa faixa etária. Há necessidade da existência de uma organização de tempo e de espaço de modo que a criança tenha experiências que envolvam a exploração, a manipulação de objetos e de materiais e a convivência em grupo.

Nesse cenário as instituições de educação infantil se constituem e se afirmam cada vez mais como espaços de educação coletiva das crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Na cidade de Campina Grande onde foi realizada a pesquisa em trinta e seis

instituições públicas municipais, que até o ano de 2015, atendiam a creche e pré-escola. Destas doze atendem a modalidade creche com turmas de berçário. Atualmente houve uma divisão: as turmas de pré-escola foram transferidas para as escolas de ensino regular e as creches ficaram no mesmo espaço. Essa mudança gerou polêmicas devido a não adaptação do espaço físico para atender as crianças da educação infantil. As creches participantes da pesquisa estão localizadas em duas regiões chamadas de risco onde há um alto índice de violência e de pobreza. As instituições se destacam pela proposta pedagógica que envolve as famílias no seu cotidiano, e, de acordo com os depoimentos das famílias atendem bem às crianças. As crianças na idade de zero a três anos matriculadas são em média sessenta. A procura pela matrícula nestas instituições é grande, pois, havia uma lista de espera de trinta crianças quando se realizou a coleta de dados.

A expectativa das famílias em relação aos cuidados e à educação dos filhos e das filhas nestas creches investigadas centram em educação, desenvolvimento e relação social. Podemos dizer a partir desse dado que essas famílias esperam das creches ações relacionadas com a sua função social. Ou seja, a promoção do desenvolvimento da criança no sentido global. Não se restringem aos cuidados, mas relacionam também com a educação, embora em seus discursos, as mães ainda se "desculpem" por reivindica-la do espaço escolar como podemos ver no depoimento a seguir:

> Logo que **educação tem que vim de casa né, mas o complemento** né como ela passa o dia, mas, logico que tem que vim de casa né porque é obrigação nossa, dos pais. (Grupo focal, mãe de criança, grifos da autora).

Pode-se analisar essa expectativa por duas dimensões: a primeira, é que para essas mulheres-mães o papel da exclusividade pela educação dos filhos seja uma noção atribuída a ela pela família e pela comunidade de modo geral. Há de se destacar que até os anos 1960/ 1970 o movimento feminino lutava pela emancipação da mulher no mercado de trabalho e na organização familiar. Inicialmente a luta dos movimentos sociais por creches estava no âmbito do direito da mulher. Posteriormente, esta perspectiva foi incorporada aos textos da legislação como da Constituição Federal de 1988, por exemplo, como sendo um direito da criança. A segunda dimensão reporta aos textos legais, mais especificamente o da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional-LDBEN 9394/96 que no artigo 29 afirma que a educação infantil deve ser complemento da ação da família e da comunidade. A mãe utiliza o termo complemento talvez para frisar que ela não está transferindo a função de educar o seu filho para a creche e sim buscando o aprimoramento da educação familiar nas instituições de educação infantil. Pode-se supor que as famílias tenham acesso a essa informação legal por meio da sua participação na instituição de educação infantil, pela divulgação desta nos meios de comunicação social ou por meio de sua experiência educativa.

As famílias esperam, de forma concomitante, que as ações de cuidado remetam-se ao desenvolvimento dos hábitos alimentares, da autonomia da criança e das relações e interações sociais no contexto da creche como podemos observar nos depoimentos abaixo:

> Porque tem muita criança dependente, como ela é no peito, e assim o meu deixou de mamar com 8 meses, mas só queria "gagau" direto, ai depois que ele veio para creche ele come de tudo, não come bastante mas come de tudo. (Entrevista com mãe, 2015).
> O que eu acho que ele tem que aprender é a se adaptar com as outras crianças, porque geralmente as mães num coloca as crianças na creche ai quando coloca na escola ficam

chorando, não quer entrar, fazendo aquele espetáculo, mas quando já é acostumada a frequentar uma escola que tem muitas crianças eles nem ligam mais, e a educação também, eles devem aprender. (Entrevista com mãe, 2015).

Como mostram os depoimentos acima, as mães expressam as suas expectativas a partir de dados concretos que elas percebem no desenvolvimento de seus filhos no processo de participação deles nas atividades pedagógicas desenvolvidas na creche.

Considerações Finais

A relação entre as famílias e as creches públicas é um dos aspectos que mostram a qualidade do atendimento destas instituições. Desde as mais remotas publicações da comunidade europeia este foi um tema recorrente nos estudos teóricos e na legislação da educação infantil. Trata-se de uma concepção que qualifica a prática educativa familiar e a considera como parceira na ação de cuidar e de educar as crianças. A pesquisa revelou que a creche pública municipal para as famílias destas duas instituições está se consolidando como um espaço coletivo de educação e de cuidados que atende às expectativas delas. Mostrou ainda que essas expectativas corroboram com os princípios educacionais previstos na legislação brasileira que compreende a ação de cuidar e de educar das crianças de forma integrada. Diante desses dados torna-se relevante ampliar a discussão dos termos educação e cuidados na prática educativa das professoras no sentido de desvelar as fronteiras entre as práticas educativas e de cuidados nas duas instituições. Ou seja, no espaço familiar e na instituição de educação infantil.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo***.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. (1996). Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In P. Bourdieu, *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (pp. 120-160). Campinas, SP: Papirus.

Brasil, (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Brasil (2009). Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Bujes, M. I. E (2001). Escola Infantil: pra que te quero? In Craidy, C., Kaercher, G. (orgs.), *Educação infantil: pra que te quero?* (pp.13-26). Porto Alegre: Artmed.

Goldschmied, E. (2006). et.al. Organizando o espaço para viver. In Goldchmied, E.& Jackson, S. , *Educação de 0 a 3 anos: Atendimento em creche* (pp.33-69). 2. ed. Artmed. Porto Alegre.

Oliveira, M. G. (2011). *A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças*. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Paro, V. H. (2000). *Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino*. In Anais da XXIII reunião da ANPED, Caxambu, setembro de 2000. Recuperado de http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-para-democracia-o-elemento-que-falta-na-discussao-da-qualidade-do-ensino.

Silva, I. O. (2014). A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. *Educar em Revista***,** Curitiba, Brasil, n.53, p.253-272. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0104-4060&lng=pt.

O acolhimento institucional para crianças e adolescentes: um serviço de proteção social especial de alta complexidade no Brasil

Blenda Carine Dantas de Medeiros
Universidade Estadual Paulista, Brasil
blenda_carine@hotmail.com

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco no processo de mudança de vigência da doutrina da situação irregular para doutrina da proteção integral no Brasil, traz nova forma de pensar as políticas para infância e adolescência. Na legislação regulamentadora dos serviços de atendimento às crianças e adolescentes, incluindo-se o acolhimento institucional, há princípios direcionadores da garantia de direitos aos mesmos. As "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes" elencam os seguintes documentos de caráter normativo, cujos pressupostos pautam os serviços de acolhimento para crianças no Brasil: ECA, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes a Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), Política Nacional de Assistência Social (PNAS), Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH/SUAS), Norma Operacional Básica do SUAS (NOB-SUAS), e Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças. O objeto deste trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, é a análise destes documentos, todos interligados à doutrina da proteção integral, introduzida no ordenamento jurídico brasileiro pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Enquanto o ECA enuncia direitos a serem assegurados às crianças e adolescentes, dentre eles o acolhimento familiar enquanto medida provisória e excepcional, o PNCFC foca na operacionalização do direito à convivência familiar e comunitária, com necessário reordenamento institucional. O PNAS, a NOB-SUAS e a NOB-RH/SUAS enfatizam a necessidade de articulação entre os programas e serviços ofertados pelo SUAS, com uma adequada gestão da assistência social e operacionalização dos serviços em acordo com seus princípios organizativos e éticos, definindo o acolhimento institucional para crianças e adolescentes como um serviço da proteção social especial de alta complexidade. Já as Diretrizes de Cuidados Alternativos à Criança estabelecem orientações desejáveis para implementação de políticas e práticas para proteção e bem-estar das crianças afastadas dos cuidados parentais. Esperamos contribuir, a partir das problematizações realizadas, para o fortalecimento desse sistema de garantias e integração das políticas públicas para crianças e adolescentes, prezando pela prioridade absoluta e de recursos públicos para a proteção desses sujeitos de direitos.

Palavras-chave: acolhimento institucional; direitos da criança; políticas públicas

Introdução

O texto em questão se trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado[1], que tem como foco o trabalho dos cuidadores em instituições de acolhimento na modalidade casa-lar. Para construção da pesquisa, por sua vez, se faz necessário conhecer o sistema de garantia de direitos e suas diretrizes para organização do atendimento a crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, discussão teórica que será aqui levantada.

Para tratar do acolhimento institucional para crianças e adolescentes como um serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, se faz necessário apresentar o processo de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil e as mudanças históricas nas práticas sociais e políticas públicas voltadas a este público, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX, quando se intensifica a mobilização social em torno da questão da infância, respaldada por ações governamentais e debates de âmbito mundial acerca dos paradigmas fundantes do processo de garantia de direitos desses sujeitos e das práticas a eles destinadas quando da oferta de serviços de proteção social, como o acolhimento institucional.

Feito esse resgate histórico, com ênfase ao paradigma de proteção social e a consideração às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, destinatários de prioridade absoluta, é possível apresentar as características dos serviços de acolhimento institucional como parte do sistema de proteção social de alta complexidade, bem como as diretrizes e princípios que regulamentam esse tipo de serviço.

1. A garantia de direitos para crianças e adolescentes e os serviços de acolhimento institucional

1.1. A proteção integral e mudanças nas políticas para infância e adolescência

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, emergiram novos atores nas mobilizações sociais em prol dos direitos das crianças, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Frente de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, pressionando por mudanças na área da infância e juventude (Miranda, 2017). A consideração à criança como sujeito de direitos é proposta na Assembleia Constituinte de 1987, a partir da apropriação das discussões antecedentes à nível mundial, realizadas pelos juristas e pelos movimentos sociais brasileiros na década de 1980 (Faleiros & Faleiros, 2007), de modo que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (CDC), ferramenta essencial para se consolidar a perspectiva de criança como sujeito de direito, operacionaliza a proteção dos direitos humanos para crianças e adolescentes a partir de duas prerrogativas conferidas a estes sujeitos, pelo Estado e pela sociedade, quais sejam o cuidado e a responsabilidade (Brasil, 2006b).

Assim se configura um novo momento na atenção à infância e adolescência no Brasil, o que implica uma nova legislação para regulamentar as práticas voltadas à garantia de direitos de crianças e adolescentes. A mobilização social foi essencial nesse processo de reivindicação, integrada principalmente por organizações não-governamentais (ONGs), grupos da sociedade civil, contando também com o apoio da igreja e de quadros progressistas do governo, o que levou à inserção do artigo 227 na

[1] Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil (FAPESP, processo nº 2016/09622-2).

Constituição Federal de 1988, assegurando-se a absoluta prioridade às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sendo esta garantia um dever do Estado, da família e da sociedade (Rizzini & Pilotti, 2011).

A prioridade absoluta e o dever do Estado, da sociedade e da família na garantia de direitos das crianças e adolescentes, por sua vez, torna-se elemento central na construção do ECA, de modo que se busca operacionalizar tal garantia. O artigo 4º do Estatuto (Brasil, 1990) inspira-se nos precedentes acerca dessa questão:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
> Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:
> a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
> b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
> c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
> d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Rosemberg e Mariano (2010) destacam que o texto da CDC foi a inspiração para a elaboração do artigo 227 da Constituição, dada a sua repercussão no Brasil, contribuindo para a reorganização na representação hegemônica de infância e dos direitos das crianças, que levou à formulação de um documento específico para este público, qual seja o Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo texto fundamenta-se na doutrina da proteção integral. Diante dessa nova perspectiva de pautar as políticas para a infância e adolescência no Brasil, discutida em convenções internacionais e anunciada em documentos e diretrizes nesse âmbito, o paradigma da proteção integral passa a exigir uma reformulação dos serviços de atendimento às crianças e aos adolescentes, em se tratando da organização e operacionalização do trabalho com esses sujeitos (Siqueira, 2012), inclusive ao se pensar o serviço ofertado pelas instituições de acolhimento, destinado a crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, seja por omissão ou abuso por parte dos pais, dos responsáveis, ou do Estado (Brasil, 1990).

Assim, à medida que o paradigma da proteção integral passa a ser adotado, advém não ser mais suficiente apenas a caridade e a compaixão do outro para acolher crianças e adolescentes, o que embasava desenvolvidas pelas Santas Casas de Misericórdia, com viés religioso (Marcilio, 1997); tampouco a explicação higienista para internação compulsória de pobres e marginalizados, revestida de supostos conhecimentos médicos para justificar a institucionalização de grupos específicos de crianças e jovens considerados perigosos (Rizzini & Pilotti, 2011). Estabelece-se, por sua vez, um conjunto de critérios e disposições para que as instituições de acolhimento não firam princípios de garantia de direitos aos mesmos. Passa a ser necessário atentar para uma série de diretrizes que levem em conta as especificidades do desenvolvimento desses sujeitos, o estabelecimento de relações estáveis e afetivas, e o suporte necessário para que se desenvolvam normalmente.

O ECA vem, pois, regulamentar os princípios constitucionais, em referência direta ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e às normas internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, que expressam a doutrina da proteção integral e a absoluta prioridade na garantia de direitos para crianças e adolescentes. Miranda (2017) destaca o acolhimento institucional em pequenas unidades, em um ambiente próximo ao familiar, como uma das maiores inovações do ECA; além disso, deve se situar o mais

próximo possível da comunidade de origem das crianças e adolescentes, na perspectiva de desconstrução da lógica de institucionalização e padronização das crianças acolhidas, vigente por um longo período, na história do Brasil, antes da mudança de paradigma.

Cabe destacar que esse tipo de atendimento passa a ser considerado, pelo ECA, como excepcional e provisório e como um dos instrumentos formais para proteção integral, ofertado ao sujeito apenas enquanto se propiciam as condições – por meio de outras políticas públicas – para seu retorno ao convívio familiar ou sua colocação em família substituta, evitando-se ao máximo o rompimento de vínculos familiares e comunitários do sujeito. As mobilizações, estudos e discussões que foram sendo travados ao longo das últimas décadas apontaram que, para a efetivação dessa perspectiva no contexto socioeconômico e político do Brasil, se faz necessária a formação de uma rede de proteção, a partir de ações integradas dos diversos atores – públicos e privados – envolvidos no processo de garantia de direitos às crianças e adolescentes, como trataremos no tópico seguinte.

1.2. O acolhimento institucional como política pública e suas diretrizes

As entidades que desenvolvem programas de acolhimento executam, hoje, um serviço público em ambiente institucional de proteção e cuidado para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar. Para isso, devem se registrar junto aos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescentes e de Assistência Social (Brasil, 2006b), atentando-se para as recomendações do ECA e de outros documentos sobre os quais discorreremos, desde as normas para instalação e estrutura física da instituição até a formação da equipe e princípios de sua atuação.

A prestação de serviços a crianças e adolescentes privados de cuidados parentais deve ser feita tendo em conta uma série de princípios, que regulam a atuação dos funcionários das instituições de acolhimento responsáveis, excepcional e provisoriamente, por seus cuidados. Os pressupostos que pautam os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (Brasil, 2009b) estão organizados a partir dos seguintes documentos: 1. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); 2. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes a Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC); 3. Política Nacional de Assistência Social; 4. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), 5. Norma Operacional Básica do SUAS (NOB-SUAS); 6. Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças. Além destes, elencados pelas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimentos para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009b) como essenciais à regulamentação dos serviços de acolhimento, o próprio documento referente às Orientações Técnicas e a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009a), também são importantes no âmbito da política de Assistência Social, tendo em vista a intrínseca articulação entre o processo de defesa dos direitos de crianças e adolescentes e a garantia da proteção social almejada pelas políticas socioassistenciais.

O fortalecimento do sistema de garantia de direitos para crianças e adolescentes, portanto, só será possível a partir da articulação e integração das políticas públicas a eles destinadas e dos documentos que regulamentam a atuação para com os mesmos. Faz-se relevante pontuar também que a Constituição estabelece a universalização das políticas de assistência social e de saúde, quais sejam o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema Único de Saúde (SUS), respectivamente, de modo que os serviços de acolhimento são regulamentados e operacionalizados pelo SUAS, mas o sistema de

garantia de direitos engloba também o atendimento dos sujeitos pelo SUS e outros sistemas públicos interligados, como o educacional.

Faz-se importante resgatar o processo histórico de mudança de concepção em relação à assistência social, que foi elevada à categoria de política pública somente em 1988, a partir da nova Constituição Federal brasileira; nesta, emprega-se uma lógica contrária à anteriormente vigente, a qual considerava a tutela dos usuários, pessoas dependentes, frágeis e vitimizadas, articulada a uma concepção de doação, caridade, favor e bondade das entidades que "assistiam" tais sujeitos (Brasil, 2005). As leis orgânicas das políticas sociais foram sendo reformuladas para construção de sistemas de atendimento de direitos especializados e que respeitem o disposto nos artigos 226 e 227 da Constituição Federal, como é o caso da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (Brasil, 2006b).

Miranda (2017) afirma que as inovações do ECA começaram a ser efetivamente implementadas a partir das mudanças estruturais e de gestão trazidas pelo SUAS, com a reunião dos recursos cognitivos, financeiros e materiais necessários a isso. Desse modo, o SUAS – que tem como princípios a universalidade, a gratuidade, a integralidade da proteção social, a intersetorialidade e a equidade (Brasil, 2012) – materializa o conteúdo da LOAS no âmbito dos direitos de cidadania e inclusão social. Define-se, nesta lei, a proteção social como garantia da vida, redução de danos e prevenção de riscos para a família, com amparo a crianças e adolescentes, e a defesa de direitos, como a garantia do pleno acesso ao conjunto das provisões socioassistenciais, o que deve ser realizado de forma integrada às políticas setoriais e especializadas (Brasil, 1993).

Dentre as diretrizes da política de assistência está a centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços e programas, o que acaba por se configurar enquanto diretriz de praticamente todos os documentos aqui estudados (Brasil, 1990; Brasil, 2005; Brasil, 2006b; Brasil, 2009b). A ênfase no papel da família e sua importância, portanto, deve se fazer presente também nos serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar como medida de proteção.

Em consonância a essa proteção social, no âmbito da defesa social, podemos destacar o direito à convivência familiar e comunitária, que se configura um dos fundamentos do ECA e cuja operacionalização é o objetivo do PNCFC. A intervenção profissional no campo da assistência social, por sua vez, deve seguir alguns princípios éticos estreitamente articulados às funções elencadas, como a defesa intransigente dos direitos socioassistenciais, a oferta de serviços, programas e benefícios de qualidade que efetivem o fortalecimento de vínculos familiares e sociais, ou a garantia de acesso às políticas de assistência sem discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 2006a).

Trazendo para a realidade concreta, de modo a facilitar o controle e avaliação dessas políticas, a Tipificação dos serviços socioassistenciais (BRASIL, 2009a) destaca, de forma detalhada e sob a forma de aquisição, quais são os resultados esperados para cada serviço prestados pela assistência social, como trataremos a seguir. Cabe, pois, discutir a operacionalização das diretrizes supracitadas nesse tipo de atendimento socioassistencial.

1.3 Implicações das diretrizes para o atendimento nos serviços de acolhimento institucional

A garantia universal dos direitos dos usuários é o principal resultado esperado ante uma atuação coerente com os princípios e diretrizes que regulamentam os programas,

serviços e benefícios da política de assistência social, dentre as quais se incluem os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Esse serviço se enquadra na proteção social especial de alta complexidade do SUAS, devendo atentar às normas elaboradas no âmbito deste Sistema. Cabe ressaltar que o atendimento assistencial prestado pela proteção social especial requer o acompanhamento individual e uma maior flexibilidade nas soluções para proteção dos sujeitos atendidos, de modo que os processos realizados "assegurem qualidade na atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada", tendo "estreita interface com o sistema de garantia de direito" (Brasil, 2005).

Os serviços de alta complexidade são assim denominados posto garantirem a proteção integral, ao que se associa a moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido, tanto para famílias que necessitem desse atendimento, quanto para indivíduos em situação de risco que necessitem ser afastados da convivência familiar ou comunitária. A PNAS (Brasil, 2005, p. 43) explicita que "os serviços, programas, projetos de atenção às famílias e indivíduos poderão ser executados em parceria com as entidades não-governamentais de assistência social, integrando a rede socioassistencial", como é o caso da instituição em que foi realizado o campo desta pesquisa. Especificamente sobre as modalidades de acolhimento para crianças e adolescentes, estas são definidas pelas Orientações Técnicas, pelo PNCFC e pela Tipificação Nacional, de modo que cada um destina um espaço para discutir as características de cada modalidade.

Como a Tipificação Nacional expressa as bases de padronização nacional dos serviços e equipamentos físicos do SUAS, vale ressaltar a descrição e características definidas neste documento em relação aos serviços de acolhimento institucional. De uma forma geral, o acolhimento se configura enquanto diferentes tipos de equipamentos, destinados a famílias ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, cujo atendimento prestado deve ser personalizado, oferecido em pequenos grupos e também favorecer o convívio familiar e comunitário a fim de garantir proteção integral. Em se tratando especificamente do serviço para crianças e adolescentes, a Tipificação Nacional (Brasil, 2009a, p. 30) apresenta a seguinte descrição:

> Para crianças e adolescentes: Acolhimento provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos os sexos, inclusive crianças e adolescentes com deficiência, sob medida de proteção (Art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente) e em situação de risco pessoal e social, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. As unidades não devem distanciar-se excessivamente, do ponto de vista geográfico e sócio-econômico, da comunidade de origem das crianças e adolescentes atendidos.
> Grupos de crianças e adolescentes com vínculos de parentesco – irmãos, primos etc. – devem ser atendidos na mesma unidade. O acolhimento será feito até que seja possível o retorno à família de origem (nuclear ou extensa) ou colocação em família substituta.
> O serviço deverá ser organizado segundo princípios, diretrizes e orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente e das "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes".

Um ponto a se ressaltar na citação acima é que há constantes referências a outros documentos essenciais no processo de garantia de direitos de crianças e adolescentes e na qualidade da prestação do serviço de acolhimento institucional, reforçando a articulação existente entre tais documentos ao longo da trajetória de garantia do direito de crianças e adolescentes. Por exemplo, o caráter temporário e excepcional dessa medida já havia comparecido no ECA, sendo reafirmado e aprofundado no PNCFC enquanto princípio do acolhimento institucional, juntamente com o reordenamento dos programas de

acolhimento e outras diretrizes voltadas à efetivação do direito à convivência familiar e comunitária discutidas nesse Plano (Brasil, 2006b). Em sua totalidade, nos possibilitam uma melhor compreensão da estruturação dos programas para garantia desse direito, seguindo a lógica da desinstitucionalização, da importância da família no contexto da vida social e da consideração das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos.

Princípios estruturantes dos serviços de acolhimento também aparecem sistematizados e elencados em documentos mais recentes, mesmo já tendo sido problematizados nos textos do ECA e do PNCFC acima citados. Esses princípios são apresentados de forma sistemática nas Orientações Técnicas, quais sejam: Excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; Provisoriedade do afastamento do convívio familiar; Preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; Garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação; Oferta de atendimento personalizado e individualizado; Garantia de liberdade de crença e religião; Respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem (Brasil, 2009b).

Esses princípios orientam a atuação não só de cuidadores, mas de toda a equipe técnica e coordenação a que o programa de acolhimento está vinculado, de forma que possam ser direcionadas as práticas realizadas cotidianamente no serviço sem que haja comodismo em relação às mesmas e sempre tendo como foco a garantia de direitos e bem estar das crianças e adolescentes ali acolhidos. Muitas são as pesquisas que investigam esses programas e serviços de proteção social para crianças e adolescentes, a fim de aprofundar a discussão acerca de como se dão essas questões na prática, no cotidiano. São pesquisas extremamente importantes para que possamos continuar aprimorando os serviços e mobilizando na luta para garantia dos direitos desses sujeitos, com efetivação da prioridade absoluta e dos princípios que pautam a proteção integral (Costa & Rossetti-Ferreira, 2009; Francischini, 2009; Melo et. al, 2013; Moreira & Paiva, 2016; Paiva, 2013; Pinheiro, 2006; Rossetti-Ferreira et. al., 2008; Rossetti-Ferreira et. al., 2012; Rossetti-Ferreira, Serrano & Almeida, 2011).

Conclusão

A discussão desses documentos normativos e estruturantes dos serviços de proteção social destinados a crianças e adolescentes, com foco no atendimento em instituições de acolhimentos, nos permite sistematizar algumas das articulações realizadas historicamente na trajetória de defesa e garantia de direitos para este grupo social, dando visibilidade a alguns elementos essenciais dessa caminhada e que se propõem para a prática dos serviços de acolhimento institucional.

Também nos possibilita o embasamento teórico necessário para problematizar as práticas realizadas quando dos atendimentos em instituições reais, concretas, que muitas vezes fogem ao contexto idealizado, mas que requerem atenção direta aos princípios, objetivos e diretrizes estabelecidas nos documentos até então discutidos, de modo que os resultados obtidos sejam o mais próximo possível daquilo que se almeja no campo da garantia de direitos.

Se nos esquivamos de conhecer os fundamentos legais e normativos dos serviços sobre os quais nos debruçamos, podemos incorrer no erro de desconsiderar a unidade dialética e a contradição inerente ao constante tensionamento entre aquilo que se propõe e aquilo que se pode fazer ante as condições concretas colocadas pelo contexto econômico, cultural, político, local, em que está inserida cada instituição de acolhimento.

Referências Bibliográficas

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República. Brasília: Casa Civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

Brasil (1993). *Lei Orgânica de Assistência Social.* Lei nº 7.742, de 7 de dezembro de 1993. Presidência da República, Brasília: Casa Civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm.

Brasil (2005). *Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004*. Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. Recuperado de http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf.

Brasil (2006a). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social*: NOB-RH/SUAS. Brasília: MDS.

Brasil (2006b). Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Recuperado de http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf.

Brasil (2009a). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. Recuperado de http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf.

Brasil (2009b). *Orientações técnicas:* Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional de Assistência Social. Recuperado de http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf.

Brasil (2012). *Norma Operacional Básica do SUAS.* Resolução nº 33, de 12 de dezembro de 2012, Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília: CNAS. Recuperado de www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2012/cnas-2012-033-12-12-2012.pdf/download.

Costa, N. R. A., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22*(1), 111-118. https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100015

Faleiros, V. P., & Faleiros, E. S. (2007). *Escola que protege*: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Francischini, R. (2009). *Escola que protege*: sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente - banco de dados. Natal/RN: EDUFRN.

Marcilio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In M. C. Freitas (Org.), História social da infância no Brasil. (pp. 51-76). São Paulo, SP: Cortez.

Melo, S. F. et al. (2013). Atenção psicológica à criança em acolhimento institucional: o cuidado ao ser. In: I. L. Paiva et al. (Org). Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências (pp. 101-121). São Paulo: Zagodoni.

Miranda, G. L. (2017). Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes: feedback effects, inflexões e desafios atuais. *Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 51*(2), 201-218. https://doi.org/10.1590/0034-7612160485.

Moreira, T. A. S. & Paiva, I. L. (2016). A atuação do psicólogo nos Serviços de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo (Online), 20*, 507-517.

Paiva, I. L. et al. (Org). Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências. São Paulo: Zagodoni, 2013.

Pinheiro, A. (2006) *Criança e Adolescente no Brasil*: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC.

Rizzini, I. & Pilotti, F. (2011). Introdução. In _____. *A arte de governar crianças*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. (pp. 15-30). São Paulo: Cortez.

Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa, 40*(141), 693-728. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003.

Rossetti-Ferreira M. C., Costa N. R. A., Serrano A. S., Mariano F. N., & Sólon L. A. G. (2008). Approaching adoption and foster care in Brazil. *Adoption Quarterly, 11*, 66-77.

Rossetti-Ferreira, M. C., Almeida, I. G., Costa, N. R. A., Guimarães, L. A., Mariano, F. N. Teixeira, S. C. P., & Serrano, S. A. (2012). Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(2), 390-399. https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200021.

Rossetti-Ferreira, M. C., Serrano, S. A., & Almeida, I. G. (2011). *O Acolhimento Institucional na Perspectiva da Criança*. São Paulo: Hucitec.

Siqueira, A. C. (2012). A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco. *Estudos de Psicologia, Campinas, 29*(3), 437-444. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300013.

As unidades universitárias federais de educação infantil brasileiras: Um olhar para a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)

Isabela Pereira Lopes[1]
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Universidade do Minho, Portugal
isabelaufrj@gmail.com

Esta comunicação procura contextualizar as funções históricas e contemporâneas de unidades de educação infantil que estão no contexto universitário, dando ênfase à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), que apesar de contar com uma história de 37 anos, teve uma institucionalização bem recente. Para esse mergulho, se apoiou metodologicamente em revisão bibliográfica e análise documental. Após a Resolução Nº 1, de março de 2011, do Conselho Nacional de Educação, as unidades universitárias federais de educação infantil foram instigadas a repensar suas identidades, já que oferecer igualdade no acesso e permanência das crianças é um dos principais pontos dessa legislação. Isso significa democratizar unidades que em sua maioria, eram entendidas como benefício para filhas e filhos de servidores e/ou estudantes. A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi utilizada como lócus privilegiado desse trabalho, para entender as tensões e perspectivas desses espaços na educação brasileira.

Palavras-chave: Creches universitárias; Resolução Nº 1; Educação Infantil

Introdução

Em geral, quando se pensa na palavra "universidade", relaciona-se ao espaço de formação profissional de jovens, no Ensino Superior. Mas crianças também fazem parte deste universo. Elas são atendidas em hospitais universitários, ambulatórios das mais diversas especialidades e inúmeros outros projetos e programas de diferentes áreas, muitas vezes são encontradas em salas de aula com mães e pais estudantes que não têm com quem deixar seus filhos e filhas.

Em algumas universidades elas podem estar regularmente matriculadas em unidades de Educação Básica. Nesses casos elas ocupam a universidade de forma potente e reveladora, como ocorre na UFRJ, que tem um Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) há sete décadas atuando na educação de crianças e jovens e a Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ) que conta com uma história de 37 anos atuando na educação de crianças pequenas.

[1] Bolsista da Capes/Programa de Doutorado sanduíche no Exterior – PDSE/Processo nº: 88881.134262/2016-01.

A EEI-UFRJ promove, anualmente, Jornadas, que inicialmente eram internas e que desde o ano de 2012 vêm procurando agregar outras instituições e interessados na temática da infância e da educação infantil.

No ano de 2012, estive apresentando, nessa jornada, reflexões que realizei na monografia de Especialização em Políticas Pública, realizada na própria UFRJ. O trabalho procurou contextualizar "*Qual o lugar da Escola de Educação Infantil na UFRJ? Diferentes posições frente à Resolução Nº 1 do CNE/MEC".*

No Mestrado em Educação tive oportunidade de ampliar o debate e prosseguir pesquisando acerca das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEI's). Esse tem sido o nome adotado para o que antes conhecíamos como simplesmente creches universitárias e será adotado neste trabalho.

A reflexão apresentada aqui diz respeito aos resultados dessa pesquisa, que procurou levantar a questão do acesso nas UUFEI's, utilizando como estudo de caso a EEI-UFRJ.

Na apresentação de 2012, na Jornada da EEI-UFRJ fui provocada pela coordenação da mesa, com uma pertinente questão: "Qual a função da creche universitária?"

Durante a apresentação minha resposta procurou englobar incômodos referentes à falta de autonomia que a maior parte da educação infantil e pública brasileira está submetida. Na universidade podemos ousar novas propostas e inspirar políticas públicas que subvertam às lógicas de controle instauradas na educação brasileira.

Desde então venho refletindo sobre o assunto, que é inquietante e desafiador. Pensar na existência de UUFEI's parece óbvio para nós que pesquisamos sobre o assunto e frequentamos estas unidades, na condição de pesquisadora, servidora e família. Eu já ocupei e venho ocupado desde 2008 essas três condições peculiares, nas duas UUFEI's do Rio de Janeiro, a Unidade de Educação Infantil, também conhecida por Creche UFF e a EEI-UFRJ. Mas o contexto político vem demonstrado os limites e contradições que essas unidades representam para esferas que não estão envolvidas diretamente nesse cotidiano. Portanto, este trabalho tem por objetivo justificar às funções das creches universitárias ao longo dos anos e na contemporaneidade.

Com isto, metodologicamente desenvolveu-se um levantamento e análise bibliográfica sobre o tema e também uma análise documental, sobretudo, tomando como base a Resolução Nº 1, de março de 2011 do CNE e no Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC, de 30 de julho de 2013.

1. Repercussões políticas nas unidades universitárias federais de educação infantil

Venho-me debruçando sobre as UUFEI's como campo de pesquisa desde 2010 e, de lá para cá, dois acontecimentos marcantes mobilizaram e deram visibilidade para essas unidades. O primeiro foi a Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 10 de Março de 2011, em que foram fixadas normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil, universitárias e/ou federais. A Resolução estabelece vários pontos, entre eles a abertura de acesso para todas as crianças.

O relator dessa resolução foi o membro do CNE em 2011, o sociólogo César Callegari. No início de 2012 ele passa a ser Secretário de Educação Básica do MEC, mas permanece no cargo por menos de um ano. Callegari solicita a saída da pasta no fim de 2012 e passa a ser Secretário de Educação em São Paulo. Com sua saída, o nome da Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, chega a ser cogitado, o que

causa um grande alvoroço entre professores universitários, que organizam documentos de recusa. Por fim foi nomeado interinamente Romeu Weliton Caputo.

Será Caputo, juntamente com o Secretário de Educação Superior, Paulo Speller, que assinam um ofício, que irá mobilizar muitas esferas da educação pública federal.

O segundo elemento, teve seu surgimento no início de agosto de 2013, nele as UUFEI's foram surpreendidas com o Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC, de 30 de julho de 2013, que desconsidera totalmente a Resolução Nº 1.

Nele a proposta apresentada é a de "que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil."

Esses dois documentos ilustram como a questão das UUFEI's está em pauta, mas longe de um consenso que apague problemas históricos que envolvem a educação, em especial a educação infantil.

É possível ver que os encaminhamentos para melhorias serão fruto de um processo complexo e contraditório de negociação e posicionamento de cada universidade.

Na EEI-UFRJ, após o recebimento e ciência do conteúdo do ofício, que fora direcionado aos reitores, notamos que houve um movimento para apressar o debate sobre a vinculação da escola na UFRJ.

Desse modo, menos de um mês depois do ofício, uma sessão extraordinária de 29 de agosto de 2013, aprovou por unanimidade a vinculação da EEI-UFRJ ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), como órgão suplementar. Essa mudança alterou inclusive, o Estatuto da UFRJ. Com isso, a EEI-UFRJ passou a ter o mesmo *status* universitário, do Colégio de Aplicação da UFRJ.

2. Em que contexto surgem as primeiras creches universitárias?

As creches universitárias, em geral, salvo poucas exceções, não nasceram com a intenção de articular ensino, pesquisa e extensão. Essa tendência acabou ocorrendo depois, com a articulação com faculdades, mas inicialmente elas foram fruto de reivindicação feminina, para que as mulheres trabalhadoras das universidades pudessem deixar seus filhos, próximo do local de trabalho. Só em 1986, com o Decreto nº 93.408, os pais também tiveram seu direito resguardado, no intuito de também pleitearem vagas para os seus filhos e filhas.

Esse dispositivo legal foi importantíssimo para a ampliação das unidades de educação infantil, pois instituiu a assistência direta (através de creches) e indireta (com o auxílio pré-escolar). A creche no local de trabalho, que até então era um direito da mulher trabalhadora, passa a ser um direito trabalhista.

Apesar da expansão do número de unidades de educação infantil universitárias, desde as suas concepções notou-se que era impossível atender a demanda total de cada instituição. Desse modo era muito vantajoso conquistar a vaga em creche universitária, com relação a outra forma de assistência: a indireta.

Raupp (2004) chama atenção para fóruns que ocorreram no período que antecedeu a Constituição de 1988 e que traziam um debate, até então novo, para essas unidades com caráter tão assistencialista. A discussão principal desse fórum foi debater a função da creche universitária, se assistencial ou acadêmica, ou seja, as unidades desempenharem somente o atendimento dos filhos dos trabalhadores da universidade ou irem além desse objetivo, assumindo o tripé universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Podemos afirmar que esse debate ainda é atual e complexo nessas unidades, pois com toda a ampliação de reflexões sobre a infância e afirmação da educação infantil como um direito da criança, no cotidiano e nas práticas, a ênfase ao cuidado e ao benefício do servidor prevalecia.

Outro fator importante de se pensar, quando nos questionamos da existência de creches e pré-escolas no âmbito universitário, diz respeito à identidade que cada unidade incorporou na instituição.

Quando percebemos que no Brasil as UUFEI's estão vinculadas aos mais diferentes órgãos dentro da universidade, entendemos o que significa essa identidade. Segundo Raupp, em 2004, 83% das UUFEI's estavam submetidas a órgãos que não eram "da educação": são pró-reitorias, hospitais, assistência social e até Departamento de Economia Doméstica.

No caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro, podemos dizer que até o ano de 2013 esteve incluída nessa alarmante estatística, já que sua Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ) esteve vinculada à Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4). Essa vinculação reforçava a função assistencialista que essa unidade assumia. Somado a isso, o fato desta escola ter suas instalações no interior de um hospital, o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), torna essa identidade ainda mais complexa. Mesmo assim é importante salientar a importância desses diferentes setores na implantação de creches, caso contrário esses espaços não existiriam.

A EEI-UFRJ foi criada por uma gestão do hospital e mesmo com sua desvinculação da unidade, permaneceu e ainda utiliza o espaço, que é uma ala do hospital.

3. Creche na pauta das reivindicações

O contexto histórico dessas UUFEI's deixa escapar uma identidade ainda difusa. Um exemplo claro dessas contradições está na presençado termo "creche" como parte das pautas de reivindicações sindical e estudantil. A luta por creches aparece ao lado de "bolsas", alojamento, alimentação (bandejão).

Essas reivindicações podem, em parte, ser explicadas, quando verificamos a existência de um Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que foi sugerido pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), em 1998. O texto passou por revisão em 2004 e foi finalmente lançado em 2007, por meio de Portaria Normativa Nº 39, do Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu).

Esse documento estabelece ações de assistência estudantil nas seguintes áreas: I-moradia estudantil; II- alimentação; III- transporte; IV- atenção à saúde; V- inclusão digital; VI- cultura; VII- esporte; VIII- creche; IX- apoio pedagógico; X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

É possível verificar que apenas no aspecto educacional o documento é tão específico. O termo creche acaba nem contemplando pré-escola. Utilizando as outras ações como parâmetro, o termo mais adequado seria educação ou assistência para estudantes com filhos, já que acima se encontra o termo "esporte" e não "futebol", por exemplo.

Com documentos como o PNAES, os estudantes têm uma referência para pleitear suas reivindicações, mas esse debate precisa ser ampliado.

O próprio Fonaprace, com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) realizou uma pesquisa nacional do "Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação nas Universidades Federais Brasileiras", realizada no ano de 2011.

Este estudo traz dados interessantes e que merecem nossa atenção, já que não podemos desconsiderar o número de estudantes que trancam ou desistem da educação superior, pois não têm com quem deixar seus filhos.

Tabela 1. Percentuais de estudantes com filhos em 1996/7, 2003/4 e 2010.

Situação em relação a filhos	1996/7 (%)	2003/4 (%)	2010 (%)
Tem filhos	12,17	11,5	9,21
Não tem filhos	87,83	88,5	90,79

Fonte: ANDIFES, FONAPRACE, 1997, 2004, 2010.

Nota-se na Tabela 1 que o número de estudantes com filhos vem decrescendo com relação aos anos anteriores, mas ainda assim é um expressivo percentual de 9,21% dos estudantes.

Esse mesmo estudo considerou estudantes com filhos que utilizam creche, sem explicitar que estabelecimentos são esses, mas que ilustra bem a importância desses espaços para os pais e mães estudantes.

Tabela 2. Estudantes com filhos que utilizam creche

	%
Nacional	43,38
Nordeste	31,40
Norte	46,68
Sudeste	30,64
Sul	79,31
Centro-Oeste	67,42

Fonte: ANDIFES., FONAPRACE, 2011.

Este estudo ainda procurou descobrir quem são economicamente esses pais e mães estudantes.

Tabela 3 – Distribuição percentual de estudantes com filhos por classe econômica

	%				
	A (A1, A2)	B1	B2	C(C1, C2), D, E	Geral
Nacional	0,98	4,79	10,31	13,28	9,21
Nordeste	2,01	7,62	12,10	10,87	9,58
Norte	1,58	10,36	15,43	19,26	16,80
Sudeste	0,16	2,93	5,79	9,08	5,27
Sul	0,43	2,87	10,85	13,76	8,38
Centro-Oeste	1,76	5,70	14,87	22,57	13,07

Fonte: ANDIFES., FONAPRACE, 2011.

Conclui-se que a maioria dos estudantes não tem filhos (90,8%). As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam o maior percentual de estudantes com filhos (16,8% e 13,07%, respectivamente). Observa-se, nitidamente, uma maior concentração de estudantes com filhos nas classes C, D e E em todas as regiões do país, em especial nas regiões Centro-Oeste e Norte.

São esses estudantes das classes C, D e E que mais trancam matrículas (12%) e desse modo não podemos desconsiderar o fato de que entre os motivos mais expressados para justificar o trancamento, está à licença maternidade.

Mas esses estudos não são capazes de considerar a complexidade do cotidiano de cada estudante. Essas mães estudantes retornam para a universidade após a licença? Existem pais que desistem da universidade, para cuidar de filhos? Essas são perguntas que os dados apresentados não conseguem contemplar.

Penso que a luta por uma educação pública de qualidade, deve envolver todas as esferas, da educação infantil à pós-graduação. Devemos lutar por estas conquistas para todos ou continuar lutando por privilégios?

Se a universidade pode ser pleiteada por todos e também seus Colégios de Aplicação, por que as UUFEI's das instituições são reivindicadas por um grupo restrito?

Por que a pauta de reivindicações está sempre focada na educação infantil e não também no ensino fundamental?

Hoje as crianças estão entrando cada vez mais cedo para o ensino fundamental, por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Uma mãe ou pai estudante que tem dificuldade de estudar com o seu filho de 0 a 5 anos, deixará de ter tal dificuldade quando a criança completar a idade para inserção no ensino fundamental? Então parece ser incoerente reivindicar apenas por uma etapa da educação básica.

Outras formas de assistência estudantil devem ser discutidas, com uma participação ampla da comunidade universitária e público em geral, pois a luta unicamente por "creches", acaba nos remetendo a uma história recente, que a educação infantil quer abandonar: de vinculação à assistência e à filantropia.

Quando a luta dos servidores universitários é por creche, também é preocupante, já que parece persistir a lógica onde apenas merecem creches, aqueles que trabalham para isso e a esses espaços acabam atribuindo-lhes a característica de "mal necessário" que historicamente acompanhou as creches. Se o direito é das crianças, lutar por espaços para filhos e filhas de servidores não parece uma contradição? Se os pais optam por não trabalhar formalmente ou, num extremo, não ter emprego, seus dependentes merecem ser penalizados?

Segundo Bondioli (2004, p. 142-143) a creche precisa ser vista como um "lugar público de educação infantil", uma instituição com caráter legitimamente educativo, mesmo quando não tem pretensão de ser escola. Encará-la como simples serviço para as famílias que necessitam de atendimento para seus filhos é desmerecer a complexidade e particularidade do trabalho educativo.

4. Unidades Universitárias de Educação Infantil e o tripé universitário

A Constituição de 1988 direcionou o direito à educação infantil para todas as crianças, filhas de trabalhadores ou não, sejam eles do serviço público ou não. Segundo Raupp (2004, p. 26) todos os avanços na legislação, como "também a valorização da criança nos contextos sociais contemporâneos", motivaram o fortalecimento da educação infantil.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) com essa ênfase dada à área, a educação infantil tornou-se uma das habilitações mais demandadas nos cursos de Pedagogia, além de fértil linha de pesquisa.

Com essa crescente demanda por cursos de Pedagogia, com habilitação na área da Educação Infantil, as universidades foram pressionadas a dedicar mais esforços específicos para essa etapa, isso significa dizer que professores específicos para a área precisam ser contratados e deverão surgir novos campos para estágio e observação em unidades de educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Para Raupp (2004, p. 26) "essas necessidades impulsionaram as creches nas universidades a ampliarem suas funções para o âmbito da formação dos acadêmicos que atuarão nessa área.".

Para Raupp (idem) diversos fatos que ocorrem internamente e em nível macro, acabam impulsionando essas unidades universitárias de educação infantil à revisão de suas identidades, repensando assim o seu papel na universidade em que estão inseridas.

Essa trajetória cheia de avanços e retrocessos acaba direcionando esses espaços para exercer uma função que vai além do cuidar/educar. Essas unidades acabam, segundo os rumos e conveniência das universidades, experimentando constantemente outras possibilidades, tais como campo de estágio, pesquisa, observação e formação, não apenas na Pedagogia, mas também na Educação Física, Psicologia, Medicina, Serviço Social, Nutrição, Dança e tantas outras. As duas UUFEI's do Rio de Janeiro, por exemplo, já foram utilizadas em pesquisas da área de Arquitetura, uma área que pode causar estranhamento para desenvolvimento de pesquisas sobre a infância e os espaços de educação infantil. Em uma delas, a Creche UFF serviu de estudo de caso para a dissertação de mestrado intitulada: *A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos. Estudo de caso: Creche UFF*. O trabalho foi realizado no ano de 2003 na UFRJ, no âmbito da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU). A EEI-UFRJ também já foi espaço de pesquisa e observação da área de arquitetura, com a realização de uma *Avaliação de desempenho do ambiente construído. Estudo de Caso da Escola de Educação Infantil Pintando a Infância – UFRJ.* Este estudo foi realizado no ano de 2008 (UFRJ - FAU).

Segundo Bersot (s/d) esses trabalhos demonstram a função universitária que essas unidades universitárias de educação infantil desempenham no que tange ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão).

Esses estudos são muito importantes, já que trazem à tona não só esta particular etapa do ensino, como também à própria infância, se consolidando assim como objeto de estudo e fértil campo de pesquisa. Essa multiplicidade de áreas do conhecimento pesquisando a educação infantil acaba construindo novos conhecimentos, que podem contribuir na consolidação de novas metodologias e abordagens inéditas para esta área que ainda hoje é um campo recente de pesquisas: a educação infantil.

Em seus estudos Bersot, verificou uma dupla personalidade, onde as unidades universitárias de educação infantil são simultaneamente instituição desta etapa, mas também unidades universitárias que englobam pesquisas das mais diferentes áreas, que não a Educação.

Por outro lado, essas unidades sofrem com as particularidades que toda a educação infantil pública já vivencia e somado a isso existem os problemas de ordem universitária. Com essa dupla identidade, nota-se que as conquistas e garantias podem surgir desses diferentes atores, mas também os retrocessos e perdas. Com isto fica notório que essas unidades universitárias compartilham de problemas parecidos como os de algumas redes municipais (falta de materiais, concursos para profissionais, número de

vagas insuficiente, questões políticas, etc), mas ao mesmo tempo são desafiados a resolver seus próprios problemas, que são específicos e locais (sucateamento das universidades, ameaças à autonomia universitária, desvios de função, etc).

Diante desse panorama fica evidenciada a importância de instituições de educação da infância que estejam desvinculadas de uma lógica pouco autônoma, como se verifica nos municípios, onde está a responsabilidade primordial com esta etapa da educação básica. Nos municípios verificamos a implantação de grandes programas, que direcionam os rumos, diretrizes, práticas e cotidiano de toda uma rede. Estamos acompanhando ainda, no município do Rio de Janeiro, a implantação de muitas diretrizes que vêm de cima para baixo e com isso não resta outra opção para essas escolas, senão cumprir as determinações.

As UUFEI's são as únicas que estão fora desse controle e que gozam de certa autonomia pedagógica. Com isso, esses espaços são um convite à ousadia, à ruptura e à inovação, pois são privilegiados espaços de produção e difusão do conhecimento.

Se no início as creches universitárias nasceram no bojo da assistência e do benefício, seu contato tão próximo com as universidades deu-lhes um novo caráter. É possível notar que as UUFEI's nasceram, em sua maioria, por motivação externa à necessidade da criança, mas tal fato fica também evidenciado na própria origem de creches no Brasil, bem como nas outras formas de atendimento à mulher e à infância.

Vale ressaltar o papel da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI) que desde a década de 1980, procura interligar as unidades espalhadas pelo Brasil e fomentar a temática nas mais diversas instâncias.

Outra questão que pode surgir quando pensamos no papel das UUFEI's é tentar entender porque nem todas as universidades possuem creches ou pré-escolas. Então por que algumas têm e outras não?

Segundo Oliveira e Ferreira (1989, p. 32):

> O histórico da reivindicação por creches tem demonstrado que, nos grandes centros urbanos brasileiros, onde movimentos populares são mais atuantes, como mecanismos de pressão política, aquela reivindicação tem se intensificado nos últimos anos e adquirido conotações novas, saindo da postura do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como direito do trabalhador.

Essa articulação mostra que a mobilização social acabou por definir os locais das creches. Desse modo, se existem universidades que não apresentam UUFEI's, existem outras onde a pressão trabalhista e estudantil gerou até mais de uma unidade na mesma universidade. Para Raupp (2004) esse fato ocorreu também, numa tentativa de atender à demanda da comunidade universitária.

Segundo a legislação os municípios são responsáveis por atender à demanda, mas isso não isenta as outras esferas de colaborar com a educação de um a forma geral. A União, além de subsidiar e coordenar o que realizam as outras esferas está também responsável pelo Ensino Superior. Cada uma das universidades apresenta Estatutos, que regem seus objetivos e sua missão. Quando analisamos o Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, verificamos que existem diversos pontos onde a educação básica se encaixa perfeitamente.

Merecem destaque os incisos IX e XII, que tratam da extensão universitária. Neles verificamos que a universidade precisa manter com a comunidade "uma relação de reciprocidade", pois só assim será possível "à difusão das conquistas e benefícios" que são produzidas nas universidades. Esses tópicos nos levam a pensar que esses espaços precisam atender sem nenhum tipo de reservas de vagas, já que se esta unidade está

produzindo conhecimento, deve ser repassado à sociedade. Pensar diferente disso, seria o mesmo que manter Hospitais Universitários que são, em geral referências para a pesquisa e atendimento à população, e destiná-los apenas para a comunidade universitária. Se isso é inconcebível para a saúde, por que não o é para a educação?

Considerações Finais

A proposta desse trabalho foi a de refletir a respeito do papel que as UUFEI's apresentaram ao longo do seu histórico de quase cinco décadas de existência, desde a primeira unidade na Universidade Federal de São Paulo, em 1971.

Pensar esse papel na atualidade tem sido um desafio que se reconfigura em cada nova política pública, cada novo documento ou nova recomendação. Isso porque, como vimos, essas unidades procuram se adequar às orientações gerais e, portanto, comum a qualquer instituição de educação, mas também às demandas que são específicas e locais.

Apesar de gozar de autonomia universitária, essas unidades, por pertencerem a instituições superiores, seguem ainda as orientações do Conselho Universitário, com relação aos detalhes pertinentes ao dia-a-dia desses espaços.

Com isso é possível vislumbrar as contradições e desafios enfrentados por essas unidades, para se consolidar no cenário educacional brasileiro e no seio de suas próprias universidades.

O caminho encontrado por estas unidades tem sido o de sair da invisibilidade de onde residiram durante anos dentro dos organogramas universitários, para reafirmar seu papel de produtora de conhecimento da educação e da infância. Desse modo será possível inspirar políticas públicas e propor inovações pedagógicas para a etapa.

As reflexões tecidas até aqui demonstram que com a universalização dessas UUFEI's, fixada pela Resolução Nº 1, do CNE/MEC, esses espaços estão revisitando suas identidades, repensando seus papéis e almejando novas finalidades.

Na EEI-UFRJ, por exemplo, qualquer família pôde pleitear vaga no sorteio público, nos anos de 2013 e 2014. Isso ocorreu depois de um histórico de mais de três décadas atendendo um público restrito. E temos em 2016 a chegada de quatro docentes de carreira da história da EEI-UFRJ, são professoras do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT).

Com tantas mudanças, a universidade precisa pensar novas estratégias que possam dar conta de assistir estudantes que desistem de seus cursos, pois não tem com quem, nem onde deixar seus filhos. O atendimento público na educação infantil tem crescido nos últimos anos, mas não atende toda a demanda, principalmente no que diz respeito à pequena infância.

Já as UUFEI's estão assumindo definitivamente sua função acadêmica, para Raupp (2004, p. 200), *funções que vão além da educação das crianças*. Isso é possível, com a sistematização de um trabalho que envolva ensino, pesquisa e extensão.

Ao pesquisar as UUFEI's, a sensação é a de estar no "olho do furacão", já que são muitas as mudanças que vêm surgindo desde a Resolução Nº 1. Mas ao fim de todos os argumentos levantados até aqui, é notório o papel singular que as UUFEI's representam, tanto no Rio de Janeiro como na educação brasileira como um todo. Se esse papel já era importante, mesmo prejudicado por um histórico mais atrelado ao benefício e ao cuidado, as perspectivas é de uma visibilidade cada vez mais crescente, mas esses espaços precisam estar permanentemente vigilantes para lutar por uma educação infantil pública de qualidade e autônoma, que inspire novas políticas públicas para a infância.

Referências Bibliográficas

Bersot, B. F. (s/d). *Unidade de Educação Infantil Universitária: compartilhando saberes sobre a infância*. Proped: UERJ.

Bondioli, A. (Org) (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas – SP: Editora Autores Associados.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Diário Oficial da União, Brasília: DF.

Brasil. (1993). Decreto nº 977, de 10 de setembro de 1993.

Brasil. (2011). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 10 de Março de 2011. Brasília, DF.

Brasil. (2013). Ofício Nº 20, de 30 de Julho de 2013. Brasília, DF.

Ufrj. Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=ESTATUTO.

Ferreira, I. M. S. & Cancian, V. A. (Org) (2009). *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*. Goiânia: FUNAPE.

Fonaprace (1997, 2004 e 2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES*. Brasília.

Fonaprace (2007). Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Oliveira, Z. M. R; Ferreira, M.C.R. (1989). Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo: histórico de uma realidade. In: Rosemberg, F. *Temas em destaque: creches*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas.

Raupp, M. D. (2004). Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, 197-217.

O Lugar das Políticas Públicas Educacionais nos Territórios de Exceção na cidade do Rio de Janeiro

Luana Pilar Pereira de Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
luanapilarpp@gmail.com
Jussara Marques de Macedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
jussara0712@gmail.com

O trabalho é resultado de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH) do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos Suely Souza de Almeida (NEPP-DH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trata-se de uma investigação sobre a existência ou não de políticas públicas para escolas em territórios de exceção no estado do Rio de Janeiro onde cresce a violência urbana. Entendemos como território de exceção o espaço geográfico submetido a situações de violência resultantes da ausência e/ou omissão do Estado. O Censo Escolar da Educação Básica brasileira (2016) revela a existência de um tipo de fracasso escolar estrutural, que é encoberto por variáveis que direcionam as responsabilidades para os sujeitos isolados como o professor, o aluno, os gestores escolares, etc. que direta ou indiretamente integram do processo educacional. Nossa hipótese é que não há políticas públicas capazes de amenizar, reparar e/ou extinguir os impactos causados a essas escolas. Objetiva-se analisar a existência ou não de políticas educacionais para escolas situadas em territórios de exceção no município do Rio de Janeiro, Brasil, por meio das ações da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). Nossa investigação se orienta a partir das mudanças nas políticas públicas oferecidas pelo Estado brasileiro a partir da reforma do Estado de 1995 quando se implementou a "Nova Gestão Pública" com base no gerencialismo. Toma-se por base a metodologia do materialismo histórico dialético uma vez que busca-se ultrapassar a aparência do fenômeno observado para alcançarmos sua essência no que diz respeito à existência de políticas públicas para escolas situadas em territórios de exceção. Os resultados preliminares apontam certa negligência por parte do Estado quanto à garantia do direito à educação das crianças que estudam em escolas localizadas em territórios de exceção e, por isso, estão sujeitas a diversos tipos de violência.

Palavras-chave: políticas públicas; direito à educação; territórios de exceção.

Introdução

Pensar o lugar das políticas públicas educacionais nos territórios de exceção na cidade do Rio de Janeiro requer um esforço não só para a definição de conceitos, mas principalmente de evidenciar as mais variadas implicações acerca das relações sociais existentes, que se encontra em um movimento acelerado na busca da garantia dos privilégios e consequente manutenção dos sistemas de violência para controle e

submissão. A recorrente abordagem científica sobre a precariedade da educação é tratada por Patto (1988, p.73) como uma "recorrência diagnóstica" que indica o fracasso das propostas de solução, em maior grau do que o próprio fracasso escolar.

Considerando essa perspectiva, o presente artigo ao objetivar a análise da existência ou não de políticas públicas educacionais para escolas situadas em territórios de exceção no município do Rio de Janeiro, Brasil, por meio das ações da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ), busca evidenciar também um processo de invisibilização dessas escolas, que "garantem" o direito à educação submetendo os alunos ao que, segundo Kuenzer (2002) trata-se de uma inclusão excludente (2002, p. 93).

Para o alcance do objetivo proposto o presente artigo se orienta a partir das mudanças nas políticas públicas oferecidas pelo Estado brasileiro a partir da reforma do Estado de 1995, quando se implementou a "Nova Gestão Pública" com base no gerencialismo. O embasamento teórico metodológico escolhido foi o materialismo histórico dialético. Para Kosík (1967), isso implica em um esforço voltado para a exploração de categorias da totalidade, contradição, essência e aparência, por exemplo.

Preliminarmente a presente pesquisa aponta como totalidade do fenômeno observado a realidade das escolas do município do Rio de Janeiro, que fazem parte de uma sociedade violenta e excludente, fruto do modelo capitalista, que gera locais de exceção, no caso específico, as escolas localizadas em territórios de exceção, apesar do discurso includente.

1. Reforma administrativa do Estado, reestruturação produtiva e suas implicações no campo educacional.

Os aspectos da crise do capital modificam-se constantemente com o intuito de fornecer uma aparência de normalidade ao sistema vigente, mesmo que os seus impactos sejam devastadores como os dos tempos atuais. Referimo-nos a atual crise política e financeira vivenciada mundialmente. São os refugiados, os desempregados, os exterminados... aos que conseguem se inserir nas normas vigentes restam aceitar as condições cada vez mais precárias de sobrevivência, seja quanto ao aspecto pessoal, social e/ou profissional.

De acordo com Macedo (2016) a reforma administrativa do estado brasileiro ganha forma a partir da reestruturação produtiva que substitui o modelo de produção fordista pelo flexível (p. 27). Essa alteração está profundamente comprometida com as perspectivas da pós-modernidade, que segundo Macedo (2016, p. 27) "... provocaram novos sentidos para a relação entre trabalho e educação..." e consequentemente modificam o papel da escola que passa não só a fornecer mão de obra para o mercado de trabalho, mas também a reger condutas de submissão ao sistema de exclusão vigente.

Sob a ótica de garantir a sustentação do Estado financeira e administrativamente, os anos 90 foram marcados pela implementação da reforma administrativa do estado brasileiro que havia recentemente promulgado a sua Constituição Federal (1988). Podemos dizer que a reforma administrativa, também conhecida como reforma gerencial foi de encontro à Constituição, isso porque a garantia dos direitos sociais[1] anunciados na

[1] Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

carta magna ficou comprometida pela onda de minimização do Estado e adesão ao sistema gerencial.

Cabe salientar que não se trata de uma negação dos direitos sociais, mas sim uma nova forma de se relacionar com eles, em que um alinhamento de um modelo de administração que se desvincule da burocratização, sem se prender a uma caracterização de público ou privado, transformando-se em um modelo "público não-estatal[1]" (Macedo, 2016, p. 185).

E para o alcance desse novo patamar estatal, a reforma gerencial que tinha como principal objetivo tornar o Estado mais eficiente, voltando sua conduta para o atendimento das necessidades do modelo hegemônico de produção capitalista dos países de capitalismo central determinou a definição dos seguintes elementos: "1) inserir o Brasil no "mundo globalizado"; 2) promover o "estado social"; 3) promover o *accountability* e política de responsabilização; 4) incentivar a competição administrativa; e, 5) expandir a lógica do "público não estatal"" (Colemarx, 2016, p. 21).

Alinhavada com essa perspectiva de responsabilizar cada vez mais o indivíduo, diminuindo do Estado o seu campo de atuação no que se refere à prestação de serviços à sociedade, principalmente, no que se refere ao bem-estar social.

2. Territórios de exceção na cidade do Rio de Janeiro

A compreensão de "território de exceção" sucede a de "estado de exceção". Segundo Agamben (2004, p.11), a complexidade do estado de exceção reside na ausência de uma definição clara de seus limites, tanto no campo político, quanto no jurídico, somada ao seu estreitamento com a guerra civil, à insurreição e à resistência, deixando as decisões de proteção e suspensão de direitos a mercê de quem domina o poder no momento decisório.

A definição terminológica, "estado de exceção", que é uma escolha política, compreende outras definições como "estado de necessidade", na Alemanha, "estado de sítio" na Itália e na França e, ainda, "leis marciais" e "poder de emergência" nos Estados Unidos e demais países anglo-saxões (Agamben, 2004, p.15).

O significado de estado de exceção aparece nos Estados Unidos biopoliticamente em 2001, na era Bush, com a licença para prender, interrogar, torturar e até matar, os cidadãos suspeitos de envolvimento com terrorismo. Trata-se da construção de um inimigo, pelo então presidente norte-americano, que tinha como ferramenta significativa a utilização do discurso para o convencimento de seus propósitos (Leite, 2009, p. 29).

Abrangendo esse panorama, Althusser (1985), utilizando-se do materialismo histórico dialético, com apoio no marxismo, compreende a utilização do discurso como meio de perpetuação das ideologias dentro da superestrutura em que se constitui o Aparelho Repressor do Estado (ARE). Diante disso, temos um delineamento do que foi a era Bush, Segundo Leite (2009):

> Em seus discursos, Bush afirma que a garantia da estabilidade e a segurança do planeta dependeria de seu país, o que lhe daria o "dever" de agir como tal. Os EUA teriam,

[1] Concepção bastante disseminada no Brasil a partir dos anos de 1990, que impulsionou as principais medidas no que diz respeito às reformas educacionais. Trata-se, principalmente, da transferência de atividades realizadas pelo Estado para o setor privado.

portanto, a responsabilidade de defender os ideais civilizatórios, da democracia e da liberdade (p. 41).

A compreensão desse período histórico nos permite entender como as terminologias Estado e território de exceção são utilizadas, na prática, como um salvo conduto para as ações e/ou omissões do estado em determinados tempos ou espaços.

No que diz respeito ao território, Silveira (2011) faz uma análise inicial que se prende ao nome político para a extensão de um país, podendo ser ampliado para o resultado de transformações sociais que ocupam os espaços com o passar dos anos, sendo território o "valor da soma dos conjuntos físicos mais o valor do homem". Nesse sentido, o valor social dos ocupantes de determinados espaços definirá a importância dada pelo Estado para esses territórios.

Considerando que os movimentos sociais aparecem nos séculos XIX e XX como ferramenta para reivindicar mudanças pautadas na vontade das minorias insatisfeitas (Oliveira, 2014, p. 205), no Rio de Janeiro os movimentos populares das favelas passam a ser registrados nas décadas de 1970 e 1980 contra as ações do regime militar, com a luta pela democratização do país e pela implantação dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988.

Para Bueno (2010), a categoria "território de exceção" contempla uma categoria política que surge com a luta dos movimentos populares das favelas, permitindo identificar determinado espaço social submetido a condições restritivas e singulares como resultados de um movimento contra hegemônico. Tal identificação reconhece as restrições materiais do Estado, justificando a implantação de políticas públicas de cunho paternalista e de criminalização do território (Bueno, 2010, p. 49).

A rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro é composta por 1.537 unidades escolares, sendo 1.018 destinadas ao ensino fundamental e 519 à educação infantil, sendo sua gestão realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Desse total, 400 unidades estão localizadas em locais considerados perigosos e oferecem risco de vida para a comunidade escolar.

No ano de 2016, dez das 12 unidades que mais fecharam por causa de tiroteios, ficam na Maré. Lugar em que 13.347 estudantes chegaram a perder 22 dias letivos (2016), o equivalente a um mês inteiro de aulas. Em 2017 os números não foram menos assustadores, pois, 467 escolas foram fechadas em algum dia letivo, deixando 165.804 alunos sem aula por causa da violência, o que corresponde a aproximadamente 20% dos alunos da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

2. Políticas Públicas em Educação

Dentro da perspectiva de que a educação é uma prática social (Azevedo, 2004, p. 6) e contraditória (Frigoto, 1984, p. 33) as possibilidades de transformação nesse campo estão diretamente relacionadas aos movimentos sociais para a implementação de mudanças, que quando alcançam o poder público, materializam-se em políticas públicas. Segundo Azevedo (2004, p. 6) as políticas educacionais existentes são inadequadas porque não são capazes de proporcionar as transformações esperadas por aqueles que são o público alvo das ações.

Segundo Azevedo (2004, p. 8), as muitas reformas no campo educacional que vêm acontecendo mundialmente voltam seus esforços para "a aquisição de competências e habilidade relacionadas ao trabalho", buscando o sucesso econômico e perpetuação da classe dominante. Para tanto, os investimentos e a priorização das políticas públicas

vinculam-se ao mercado, fazendo com que aspectos relevantes como a violência nas escolas, por exemplo, sejam tratados apenas quando interferirem nos resultados esperados, por meio das avaliações em larga escala.

A falta de políticas públicas nos mais diversos setores da sociedade coloca os sujeitos integrantes desses espaços em situação de vulnerabilidade social, isto porque, para Adorno (2001 *apud* Bosse 2012, p. 10) existe uma relação direta com os aspectos econômicos que causam a imersão dos indivíduos em condições de vulnerabilidade, tendo o significado abrangente no que tange aos diversos aspectos relacionados à pessoa.

Diante disso, a verificação da hipótese da presente pesquisa de que não existem políticas públicas em educação voltadas para escolas em territórios de exceção, nos levará, necessariamente a compreender a forma como as políticas públicas relacionadas à garantia do direito à educação tem se materializado enquanto um direito humano.

Como medidas alternativas frente aos casos de violência nas escolas com letalidade de estudantes com repercussão na mídia, a "blindagem" das escolas, o "curso de guerrilha" fornecido pela Cruz Vermelha aos docentes e a campanha "Aqui é um lugar de paz" foram as principais ações da atual SME da cidade do Rio de Janeiro, comandada pelo secretário César Benjamin.

A "blindagem" das escolas consiste na aquisição de uma argamassa específica para tornar as paredes resistentes à perfuração de munição de arma de fogo, sendo tidas como escolas prioritárias as escolas do Complexo da Maré, pois são construções consideradas modernas feitas em material *drywall* (Briso, 2017).

A outra medida anunciada que consiste no oferecimento de "cursos de guerrilha" ministrado pela Cruz Vermelha Internacional[1], com o objetivo de fornecer aos professores a capacidade de saber agir em casos de eminente perigo à vida. Segundo o jornal O Globo Online (2017) o curso foi ministrado inicialmente para uma turma de 41 profissionais da educação que atuam em escolas que já vivenciaram situações de risco para a comunidade escolar, tendo como parte dos conteúdos abordados táticas de como se proteger e retirar alunos de pontos críticos dentro das escolas.

Nas aulas, os 41 professores que participaram do curso ministrado em julho/2017 aprenderam como diminuir os riscos de violência física para os estudantes e funcionários em momentos de conflito. Eles receberam treinamento para retirar as crianças em segurança de lugares instáveis.

A terceira medida foi a criação do projeto "Aqui é um lugar de paz" que consiste em ações promovidas dentro e fora das escolas pedindo paz, por meio de produções lúdicas, culturais e artísticas de alunos e professores, que são propagados por meio de mídias sociais e encontros regionais, com a participação da comunidade escolar e da sociedade (Rio de Janeiro, 2017). Embora a medida seja caracterizada pela SME como um projeto implantado na rede, não há um esclarecimento sobre a avaliação e o impacto desses movimentos. Além disso, a ação deixa uma lacuna no que diz respeito educação para a paz e a cultura de paz promovida mundialmente pela UNESCO[2].

Os resultados preliminares apontam certa negligência por parte do Estado quanto à garantia do direito à educação das crianças que estudam em escolas localizadas em

[1] A Cruz Vermelha Internacional, com experiência em atuar em áreas de conflito em todo o planeta, já deu cursos nos mesmos moldes para professores do Líbano, Ucrânia, Honduras e Colômbia.

[2] Para se obter um real impacto, a educação sem violência tem que ser um projeto de toda a escola, o qual deve ser planejado, integrado em todos os aspectos do currículo escolar, na pedagogia e nas atividades, envolvendo todos os professores e profissionais da escola, assim como toda a estrutura organizacional da equipe de tomadas de decisões educacionais. As práticas de não violência devem ser coerentes e devem estar refletidas nas regras e na utilização das instalações da escola (UNESCO, 2017).

territórios de exceção e, por isso, estão sujeitas a diversos tipos de violência. O que há é uma inclusão excludente.

3. Direito à educação comprometido

A palavra direito é utilizada em sentido amplo, possuindo os mais diversos significados. Contudo, não nos cabe aqui fazer uma etimologia da palavra ou se ater à explicação das concepções existentes. Trata-se de chamar a atenção para o fato de que o uso rotineiro da palavra impede a real tomada de poder que teoricamente deveria ser adquirida com seu uso adequado.

O direito à vida, o direito à educação, o direito à moradia, o direito à liberdade, entre tantos outros, foram construídos ao longo da história e garantidos por meio de documentos e pactos civilizatórios, mas ainda assim, a sua materialização pode ser facilmente perdida. Isso ocorre pelo fato de que as relações sociais a todo tempo interferem na garantia desses direitos já garantidos teoricamente. É o que acontece com a implantação da exceção, como veremos mais adiante ao tratarmos dos espaços considerados territórios de exceção na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Esse panorama nos remete às indagações de Lynn Hunt (2009) quanto à característica de autoevidência dos direitos, pois, a necessidade de se explicitar algo que é tido como evidente, segundo a autora, demonstra a fragilidade de sua estrutura, como podemos compreender na citação abaixo:

> Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade (p.17).

A fragilidade da redução dos direitos humanos apenas à qualidade de ser humano, ao invés de incluir todos os seres humanos em sua abrangência, condiciona a sua aquisição a uma série de critérios comportamentais esperados de um ser humano. Logo, se o indivíduo não é capaz de seguir determinados parâmetros sociais que se espera de um ser humano, ele pode ser facilmente descartado da apropriação dos seus direitos humanos, fixando a garantia de direitos no plano da teoria legal.

Então, se estamos em uma sociedade capitalista, excludente, na qual as oportunidades não levam em conta a igualdade de condição, é natural que aqueles que ficam à margem da condição de se manter nessa lógica de relação social sejam considerados excessos inconvenientes e inoportunos.

Ao afirmar que o mundo está cheio, Bauman (2005) nos mostra sua posição com relação a marca excludente da pós-modernidade, pautadas na renovação das exigências para se colocar no mundo. Esse excesso de seres humanos dessegurados de seus direitos humanos dá lugar ao que Bauman (2005) define como refugo humano, lixo humano. Contudo, cabe ressaltar que a preocupação com essa parte da população excluída, pronta para ser exterminada, só é percebida quando afeta a ordem social.

É o que podemos perceber quando começamos a analisar a real situação das escolas geograficamente localizadas em espaços tidos como territórios de exceção. Isso porque, as peculiaridades de cada uma dessas unidades escolares não são visualizadas, nem sentidas por quem está fora do alcance das mazelas ocorridas. Nem mesmo os casos

de violência com repercussão negativa nas mídias sociais e de comunicação são capazes de mobilizar a atenção necessária do poder público.

Considerações Finais

A afirmação de que existe uma invisibilidade permanente que busca a todo tempo mascarar os alcances de uma rede pública municipal de ensino submetida a conflitos diários de violência urbana, pretende chamar a atenção para uma problemática que é a raiz de várias outras questões analisadas separadamente e que ficam sem solução, ou pior, o discurso da inexistência de uma solução que beneficie os que estão em situação de vulnerabilidade é propagada e aceita por boa parte da população, incluindo-se os que estão vitimados, dando lugar a ações imediatistas com resultados difíceis de prever.

Levamos em consideração que um ambiente em que docentes e estudantes são levados a conviverem com a violência urbana materializada no ambiente escolar estão impedidas de avançarem em suas funções docentes e discentes. Resulta, portanto, um inadequado funcionamento da rede escolar, contribuindo para que docentes estejam desmotivados e discentes que não conseguem, na maioria dos casos, alcançar o desenvolvimento cognitivo necessário para a construção de conhecimentos fundamentais e, dessa forma ter garantido seu direito à educação.

Diante do breve cenário apresentado, nossa hipótese de que não há políticas públicas em educação que permitam a garantia do direito à educação das pessoas atingidas fica evidente. E os indicadores são diversos, tais como: falta de condições para reposição dos dias letivos perdidos; ausência de ações que garantam o direito de locomoção e do próprio direito à vida.

A inexistência de políticas públicas para escolas situadas em território de exceção revela uma incapacidade de articulação da sociedade, que está diretamente relacionada com uma educação que está longe da emancipação humana, por meio da educação.

O proceder de maneira imediatista frente a situações complexas que requerem atenção especial revela o movimento de invisibilização da população afetada pelo Estado.

Nesse sentido, a garantia do direito à educação nesses territórios de exceção está comprometida.

Referências Bibliográficas

Abramovay, M. et al. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.* Brasília: UNESCO; BID.

Adorno, R. C. F. (2001). *Os jovens e sua vulnerabilidade social.* 1. ed. São Paulo: AAPCS –Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária.

Agamben, G. (2004). *Estado de Exceção.* Tradução de Iraci Poleti. – São Paulo: Boitempo, (coleção Estado de Sítio).

Azevedo, J. M. L. (2005). *A Educação como Política Pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

Bosse, F. G. (2012). *Adolescência Marcada por Situações de Vulnerabilidade e Exclusão Social.* Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Psicologia apresentado

como requisito parcial à obtenção do título de Psicólogo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS. http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1389/TCC%20%20final.pdf?sequence=1.

Brasil. (1988). *Constituição Federal.* Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm .

Brasil. (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo Educacional 2016.* http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos .

Carta Capital. (2017). Sociedade Guerra às drogas. *A violência como parte da rotina de escolas do Rio.* Recuperado de https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-como-parte-da-rotina-de-escolas-do-rio .

Globo Online. (2017). Bom Dia Brasil. *Cruz Vermelha dá treinamento para professores do Rio atuarem em áreas de risco.* Publicado em: 11/07/2017 08h19 Atualizado 11/07/2017 08h26. Recuperado de https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/professores-do-rio-recebem-treinamento-da-cruz-vermelha-para-atuar-em-escolas-em-areas-de-risco.ghtml.

HUNT, L. (2009). *A invenção dos direitos humanos: uma história.* São Paulo: Companhia das Letras.

Kosik, K. (1967). *Dialética do Concreto.* México. Ed Grijalbo.

Kuenzer, A. (2007). *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc.*[online]. Vol.28, n.100, (pp.1153-1178). https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024.

Kuenzer, A. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação.* 3. ed. Campinas: Autores Associados; (pp. 77-96). http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf.

Macedo, J. M. M. (2017). *Formação para o trabalho docente*. – 1. Ed. Curitiba: Appris.

Rio de Janeiro. (2017). Secretaria Municipal de Educação. *Educação e Números, 2017.* http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros .

Rio de Janeiro. (2017). Secretaria Municipal de Administração. *Notícias*. Publicado em: 23/05/2017, 09:00:00 http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7032139 .

UNESCO. (2017). Site. *Cultura de paz no Brasil.* http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/social-and-human-sciences/culture-of-peace/

Welle, D. (2017). *A violência como parte da rotina de escolas do Rio.* Carta Capital. Publicado em 22/04/2017, 00h29, última modificação 20/04/2017 11h50 https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-como-parte-da-rotina-de-escolas-do-rio.

ISBN: 978-989-8525-70-3

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Centro de Investigação em Educação
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO · UMINHO

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

REPÚBLICA PORTUGUESA