

João Wagner Martins
Adriano Claiton Alves Castro
Marcelo Luis dos Santos Antonio

(Organizadores)

Políticas Públicas, Diversidade e Formação:

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Adriano Claiton Alves Castro
Ana Claudia Rosa do Nascimento
Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido
João Wagner Martins
José de Sousa Leite
Lúcia da Silva Santos Leite
Marcelo Luis dos Santos Antonio
Maria Cristiane de Freitas Capasciuti
Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso
Monica Stankeviche
Rafael Machado
Roberta Iael da Costa
Valdir Mariano de Souza
Welinton Cardoso de Almeida



Pedro & João
editores

**Políticas Públicas, Diversidade e Formação:
Contribuições da Pesquisa em Educação**

**João Wagner Martins
Adriano Claiton Alves Castro
Marcelo Luis Dos Santos Antonio**
(Organizadores)

**Políticas Públicas, Diversidade e Formação:
Contribuições da Pesquisa em Educação**

Autores

Adriano Claiton Alves Castro
Ana Claudia Rosa do Nascimento
Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido
João Wagner Martins
José de Sousa Leite
Lúcia da Silva Santos Leite
Marcelo Luis dos Santos Antonio

Maria Cristiane de Freitas Capasciuti
Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso
Monica Stankeviche
Rafael Machado
Roberta Iael da Costa
Valdir Mariano de Souza
Welinton Cardoso de Almeida



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

João Wagner Martins; Adriano Claiton Alves Castro; Marcelo Luis Dos Santos Antonio [Orgs.]

Políticas públicas, diversidade e formação: contribuições da pesquisa em educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 233p.

ISBN: 978-65-5869-021-4 [Impresso]

978-65-5869-022-1 [Digital]

1. Diversidade. 2. Gênero discursivo. 3. Formação de professores. 4. Pesquisa em educação. 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto | Argila Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO	11
CAPÍTULO 01: PRÁTICAS, ELEMENTOS E SUBSÍDIOS DE AVALIAÇÃO NA AÇÃO EDUCATIVA <i>João Wagner Martins</i> <i>Monica Stankeviche</i>	13
CAPÍTULO 02: TRANSGÊNERO NA ESCOLA: TRANSFOBIA, COMO OS PROFESSORES TRATAM O ASSUNTO <i>Marcelo Luis Dos Santos Antonio</i>	33
CAPÍTULO 03: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESEN- VOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO EN- SINO FUNDAMENTAL. <i>Adriano Claiton Alves Castro</i>	49
CAPÍTULO 04: OFICINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRA- MENTA PARA O MANEJO DE RESÍDUOS SÓLIDO E LÍ- QUIDO NO COTIDIANO DA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOAQUIM DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO EM MINAS GERAIS – BRASIL. <i>Roberta Iael Da Costa</i>	67

CAPÍTULO 05: INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO NOVO PARADIGMA DA CIÊNCIA, DA NOVA BASE EPISTEMOLÓGICA E DAS NOVAS TEORIAS. <i>Welinton Cardoso De Almeida</i>	83
CAPÍTULO 06: EDUCAÇÃO COMPARADA: ESCOLA DA PONTE & MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO. <i>Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido</i> <i>Ana Claudia Rosa Do Nascimento</i>	95
CAPÍTULO 07: PENSAMENTO WHITEANO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO PLENA DO INDIVÍDUO <i>José De Sousa Leite</i>	111
CAPÍTULO 08: BAKHTIN E BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIÁLOGO POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE. <i>Rafael Machado</i>	131
CAPÍTULO 09: CHARGE: UM GÊNERO JORNALÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR. <i>Maria Cristiane De Freitas Capasciuti</i>	147
CAPÍTULO 10: A LIDERANÇA PRESENTE NA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS <i>Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso</i>	169

CAPÍTULO 11: 197
**O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR
DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Lúcia Da Silva Santos Leite

CAPÍTULO 12 213
**A AUSÊNCIA POR INASSIDUIDADE E/OU ABANDONO
DE EMPREGO DE SERVIDORES EM UMA INSTITUIÇÃO
PÚBLICA DE ENSINO**

Valdir Mariano De Souza

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

É impressionante como nada nesta vida acontece por acaso. E não por acaso, vindos de lugares tão diferentes deste nosso Brasil, reunimos quatorze amigos com o mesmo propósito, para contribuir com a educação brasileira, por meio da divulgação do trabalho produzido durante nossa vida acadêmica.

Com grande alegria organizamos este livro, que apresenta os resultados de um trabalho coletivo e interdisciplinar, desenvolvido com muito esmero, para aqueles que almejam caminhos para o crescimento pessoal e/ou profissional por meio da leitura científica, considerando que a busca por novos saberes se faz constante em nossas vidas. Das experiências vivenciais a aquelas construídas por meio de muitos estudos, de muitas pesquisas, com acertos e erros, mas sempre no caminho do crescimento.

Esta produção reúne doze capítulos que têm por objetivo fomentar a discussão de diferentes temas contemporâneos e relevantes para a educação, que perpassam pelo chão das escolas, sob a óptica das ciências. Cada tema abordado, não tem a presunção de encerrar discussões, mas sim de estimular novos questionamentos e pesquisas, cujos resultados levarão a um novo começo, pois discutir educação não tem fim, e é exatamente nisso que está a riqueza.

A publicação deste livro, fruto de muitas pesquisas, discussões, diversas reescritas, tomadas e retomadas de pensamentos acadêmicos; consolida o resultado do engajamento de seus autores para uma educação transformadora e emancipatória. Por meio de seus capítulos, os autores trarão inúmeras reflexões para contribuir com a práxis pedagógica e sua materialização em sala de aula, criando uma atmosfera de múltiplos questionamentos e necessidades na construção de novos conhecimentos.

Diante do exposto, esta obra, *Políticas Públicas, Diversidade e Formação: Contribuições da Pesquisa em Educação*, representa o compromisso dos seus autores com a educação brasileira de qualidade, diante de um cenário bombardeado de grandes transformações benéficas ou não, fruto da dinâmica social, das políticas públicas ou, por vezes, partidárias. Seus múltiplos olhares oferecem um mergulho numa leitura prazerosa e rica de ideias.

Esperamos que gostem desta obra produzida com muito carinho e compromisso!

João Wagner Martins
Adriano Claiton Alves Castro
Marcelo Luis dos Santos Antonio

PREFÁCIO

Nos dias que correm, entre tantas dificuldades que a Educação brasileira enfrenta, é uma agradável surpresa saborear textos que abrangem assuntos de real importância para a área. Esta é uma obra que dialoga com situações do cotidiano das escolas e de seus personagens principais, professores, alunos e sociedade.

É o que encontramos nestes artigos, que tratam da vida real e de como estas situações podem ser resolvidas, ancorados nas fontes mais respeitadas. Desde o aspecto administrativo, a questão ambiental, o dialogismo de Bakhtin e a charge, a quebra de paradigmas da Escola da Ponte, a Inclusão versus Exclusão, a Contação de Histórias e seus benefícios para o desenvolvimento infantil, o que é ser líder e como exercer a liderança. Além do mais, o inusitado da pedagoga Ellen Gould White, uma voz distante do século XIX que se faz ouvir no século XXI, o debate tão pertinente sobre a Transfobia que circula em nossa sociedade, e como resolver novas formas de avaliar o aluno, de forma holística, em um tempo de opiniões polarizadas.

Os autores discutem temas da vida real e apontam rumos para a Educação no país, fruto de pesquisa e reflexão dos que se dedicam a produzir a escrita e a estimular outros pesquisadores. Só desse modo o cenário de desigualdades na Educação poderá mudar, com o debate, com a troca democrática de ideias, por meio da pesquisa, sempre necessária.

Cabe celebrar a iniciativa dos organizadores, Adriano Claiton Alves Castro, João Wagner Martins e Marcelo Luís dos Santos Antônio, que convocaram os colegas para compartilharem assuntos tão pertinentes. Sem dúvida, essas reflexões podem contribuir no sentido de uma educação crítica, além de estimular outras publicações, nesses tempos em que a educação está em constante mutação.

Certamente, essas ponderações serão muito bem-vindas.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS, ELEMENTOS E SUBSÍDIOS DE AVALIAÇÃO NA AÇÃO EDUCATIVA

João Wagner Martins¹

Monica Stankeviche²

INTRODUÇÃO

Avaliar constitui-se na integração das finalidades propostas e nos resultados a serem obtidos, pois esses serão utilizados com o objetivo de verificar quais desígnios foram alcançados pelos alunos. Contudo, vários são os subsídios que tributam para o estabelecimento de uma compreensão efetiva e esclarecedora do procedimento avaliativo, informações essas nem sempre disponíveis para os educandos e de essencial importância para a consecução de qualquer proposta renovadora da educação. Assim, a não compreensão ou até mesmo o desconhecimento dessas conjeturas em avaliação podem afetar as propostas de mudanças almejadas pelo setor educacional contemporâneo, dificultando dessa forma, as possibilidades de uma educação democrática e de um trabalho de qualidade. Logo, se faz necessário conhecer e analisar os principais modelos e os subsídios de avaliação existentes no processo de ensino/aprendizagem ((LUCKESI, 2018).

Atualmente, considera-se que as informações alcançadas por meio do processo de avaliação constituem elementos preciosos

¹Biólogo, Pedagogo, Psicopedagogo e Educador Ambiental. Especialista em Gestão Escolar, Docência de Ciências, Transtorno do Espectro do Autismo/TEA e Gestão da Educação Pública. Mestre em Ciências da Educação. Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: joaowagner@uol.com.br

²Química Industrial, especialista em Biotecnologia e Química. E-mail: mstankeviche@yahoo.com.br

para a tomada de decisões. Portanto, é a partir dos resultados da avaliação que se obtém subsídios para resultar ao aprimoramento de situações educacionais. Dessa forma a avaliação deve sempre ser devidamente planejada através de uma metodologia apropriada.

Avaliar constitui-se na integração das finalidades propostas e nos resultados a serem obtidos, pois esses serão utilizados com o objetivo de verificar quais desígnios foram alcançados pelos alunos. Contudo, vários são os subsídios que tributam para o estabelecimento de uma compreensão efetiva e esclarecedora do procedimento avaliativo, informações essas nem sempre disponíveis para os educandos e de essencial importância para a consecução de qualquer proposta renovadora da educação. Assim, a não compreensão ou até mesmo o desconhecimento dessas conjeturas em avaliação podem afetar as propostas de mudanças almejadas pelo setor educacional contemporâneo, dificultando dessa forma, as possibilidades de uma educação democrática e de um trabalho de qualidade. Logo, se faz necessário conhecer e analisar os principais modelos e os subsídios de avaliação existentes no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, esse processo avaliativo está inserido no dia a dia escolar, como uma forma de subsidiar o planejamento realizado pelo professor durante o ano letivo.

A avaliação deve ser contínua para que possa exercer sua função de amparo ao processo de ensino/aprendizagem e também deve seguir todo o processo do alunado tal quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo aluno, auxiliando-o na hora que precisa ser avaliado, verificando toda a ação e não julgando-o apenas em um apurado período. A avaliação está relacionada ao processo da construção do conhecimento.

De modo que, segundo Boggino (2009, p. 82)

A avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. *Benéfico* porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, e inevitável, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a

produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios.

Contudo, vários são os subsídios que tributam para o estabelecimento de uma compreensão efetiva e esclarecedora do procedimento avaliativo, informações essas nem sempre disponíveis para os educandos e de essencial importância para a consecução de qualquer proposta renovadora da educação.

O fim último da avaliação não é identificar, embora isso seja necessário, mas ajudar a tomar a melhor decisão em termos de ação reguladora. Contudo, o próprio processo de avaliação desenvolvido pelo aluno é já em si mesmo um momento de aprendizagem. Naturalmente que, para além da auto-avaliação, utilizam-se outras modalidades ou meios de avaliação, mas o objetivo é, em última instância, fazer um balanço para encontrar os melhores caminhos na superação das dificuldades (PINTO, 2016, p. 30).

Este capítulo visa, além de ampliar os conhecimentos sobre a importância da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem reconhecendo assim que esta pode contribuir no processo educativo para o assentamento de uma práxis renovada e coerente com as indigências de cada aluno. Muitos professores almejam trabalhar com salas homogêneas, mas a realidade é bem diferente, por isso é necessário um estudo mais específico para entender cada aluno, suas dificuldades e as diversas formas de avaliar.

AVALIAÇÃO CONCEPÇÃO E DIAGNÓSTICO

Ultimamente a avaliação é considerada um dos fatores mais proeminentes para a concepção e diagnóstico da educação, por compor-se em um elemento essencial do ensino. Ao iniciar um conteúdo devem-se levar em conta alguns momentos importantes a serem ponderados: o planejamento, o desempenho e a avaliação. Vale lembrar que a avaliação deve estar presente desde a etapa do planejamento e acompanhar a execução das atividades, não se situando apenas no final do processo, mas também continuamente, no sentido de se impetrarem informações úteis para reformulações

imprescindíveis por isso compete ao professor descobrir quais os melhores procedimentos a serem utilizados na hora de avaliar o rendimento de seu alunado uma vez que, a avaliação é compreendida como um dos fatores mais relevantes para a abrangência e diagnóstico da educação, por constituir-se um componente essencial de diretrizes para o planejamento das aulas e para o processo do ensino.

Neste sentido, cabe lembrar que a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se profere com um projeto pedagógico e prontamente, com seu projeto de ensino. A avaliação não possui uma finalidade em si, seja ela no geral quanto no caso específico da aprendizagem. Ela auxilia um curso de ação que ambiciona construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2018).

Neste aspecto, as condições para a prática de avaliação da aprendizagem veiculam de base para tomadas de decisões, propendendo a construir com alunos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento através de assimilação da herança cultural da sociedade (LUCKESI, 2018).

À medida que a avaliação foi se desligando da efetiva realidade da aprendizagem tornou-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do docente, passando a servir de suporte para a atribuição de culpa e para a disposição de castigo. Ocorrendo o insucesso e o erro, deve-se aprender a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios. Por isso, os mesmos devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos aprender e evoluir de maneira positiva, mas nunca alvos a serem almejados (LUCKESI, 2018).

Pelo exposto pode-se coligir sobre a importância de se ponderar outros fenômenos em relação às práticas avaliativas, que não sejam somente os exames/provas no final de cada período letivo, ansiando com isto a aprovação dos alunos. O projeto pedagógico da escola tem função primordial neste contexto, assim como, a explanação dos resultados, além da probabilidade de

mudanças nos rumos educacionais, situando desta forma, uma afinidade mais dialógica com o processo de avaliação.

Vale ressaltar que a contribuição de Hadji (1994) sobre o assunto. Para ele não se pode conceber um grau de sucesso por um número, senão após ter julgado tal sucesso. O número, no caso, a nota, não é mais do que um juízo que lhe preexiste. Ao cominar uma opinião relativa sobre o valor de um determinado trabalho, é preciso primeiramente, ter os meios para atingir esse valor. É exatamente que consiste, em seu sentido restrito, a avaliação.

No entanto, apesar de tais informações sobre avaliação, é importante destacar que atualmente a medida se configura como um dos principais meios de se concluir uma avaliação. Em algumas localidades as atribuições numéricas se modificaram para outros conceitos, mas em diversas situações é possível verificar a transformação do número em conceito, ou seja, apesar das tentativas de mudança em relação à apresentação das notas, a medida, como base, continua sendo a mesma.

Por isso, apesar da possibilidade do abandono à escala numérica de 0 a 10 ou de A e E, as expressões até então utilizadas não deixam de hierarquizar os resultados alcançados pelos alunos. O contexto escolar passa a ter um determinado grau de liberdade, no entanto, os processos pedagógicos ficam ainda presos a um produto previamente determinado (ESTEBAN, 1999).

Aborda-se, assim, tendencialmente os campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas conceptualmente separadas, desenvolvidas em dois tempos distintos, o que por sua vez se projeta em - e reforça - a tradicional separação ensino-avaliação (ROLDÃO; FERRO, 2015 p. 573).

Dessa forma, o docente, em posse dos resultados do desempenho de seus alunos, tem diversas probabilidades de utilizá-los. Uma alternativa inicial seria o registro em sua caderneta de alunos. Posteriormente, o profissional pode oferecer uma “oportunidade” aos alunos que não tiveram desempenhos satisfatórios, de maneira a permitir nova aferição. Por fim, o mesmo pode se atentar para dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos e decidir

trabalhar com eles para que aprendam efetivamente aquilo que não conseguiram aprender (LUCKESI, 2018).

Em geral, o que frequentemente, ocorre na escola é a utilização das duas primeiras alternativas, quando se chega à segunda. A Avaliação com a finalidade de classificação, não prioriza a tomada de decisão e mudanças qualitativas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, havendo desta forma, uma supervalorização da nota ou conceito final, não chegando, portanto, à terceira alternativa do professor. É fundamental que o professor reflita sobre a importância de se investigar o processo de ensino/aprendizagem, de maneira a redefinir o sentido de sua prática avaliativa. A avaliação, considerada como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribui para que esse profissional se torne cada vez mais capaz de recolher dados, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los na dinâmica educacional (ESTEBAN, 1999).

Logo, pode-se concluir sobre o enredamento dos elementos que compõem a avaliação e dos diversos fatores que contribuem para a formação de um conceito sobre o desenvolvimento educativo dos alunos. Tal fato deve necessariamente se constituir em um processo puramente quantitativo, como em geral é valorizado pelas práticas já empregadas no cotidiano das escolas. Outro aspecto importante diz respeito à maneira com a qual o erro é interpretado pelos professores, que em geral é visto somente como um aspecto negativo, o que nem sempre condiz com a realidade. É preciso que o professor compreenda e utilize seus dados de maneira a possibilitar um avanço em relação a sua prática pedagógica.

Uma avaliação diferenciada que não se baseia na exclusão e punição dos alunos, mas uma avaliação que considere o andamento do processo de ensino aprendizagem, em suas perspectivas de desenvolvimento cognitivo: diagnosticando e reformulando o processo de aprendizagem condizente com as expectativas do professorado e mais ainda com o educando, segundo contexto em que esses estão inseridos. Isso faz pensar, que a avaliação não deve ser feita apenas no início e fim do processo, mas durante todo o

processo: possibilitando o aprendizado em que o aprendiz crie e recree, faça e refaça o que está sendo aprendido e apreendido. Vale lembrar, ainda neste quesito,

a validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, pode-se asseverar que o ensino aprendizagem quando submetido a avaliação é permissivo o seu envolvimento e acompanhamento do processo de aprendizagem vistas a propostas de recuperação e ampliação da concepção da avaliação evidenciada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Neste aspecto, a questão da avaliação é tratada da seguinte forma:

Artigo 24, Inciso V: A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidades de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

No entanto, vale lembrar que apesar de constar na Lei distintas mudanças no conceito e aplicação da avaliação, tal fato por si só, não pode suscitar as garantias de que a atual proposta será cumprida, tampouco aceita pelos profissionais da educação.

Segundo André e Passos (2001), as propostas de mudanças somente deixarão de se constituir em intenções, quando as pessoas envolvidas diretamente no cotidiano das escolas se convencerem

da importância de sua realização, e compreenderem por que as estão realizando, além da importância de orientação e meios para concretizá-las.

Além disso, é importante destacar outras condições para o estabelecimento de um modelo de avaliação pautado em princípios democráticos. Uma delas seria não negar a história, as crenças e valores dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Valorizar as diferenças étnicas, culturais e religiosas, seu currículo, projeto pedagógico e modo de organização. (ANDRÉ; PASSOS, 2001).

Há ainda o fortalecimento do trabalho do docente, a colaboração entre eles, a consistência dos pais e demais integrantes da equipe escolar nas discussões e decisões sobre uma nova forma de se pensar a avaliação e, especialmente, o estímulo a uma prática educativa mais direcionada para participação e menos para a competição.

O sistema educacional está incidindo por distintas modificações, ao menos teoricamente, sobre o papel que a avaliação possui em relação a educação dos alunos, como também, em relação a melhor maneira de avaliá-los, levantando assim, questionamentos sobre as práticas avaliativas efetivadas até hoje. Ao resgatarmos lembranças da escola, alguns adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros ela significa justamente o contrário, uma sequência de humilhações através da experiência escolar de seus filhos (PERRENOUD, 1999).

Durante várias décadas, prevaleceu e ainda talvez prevaleça a avaliação somativa no ensino brasileiro, mas pode-se ainda identificar a existência de outros tipos de avaliação que podem ter grande significado para o processo de ensino e de aprendizagem, como as avaliações diagnósticas e formativas. A maioria dos sistemas de ensino declara o favorecimento a uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação dos alunos, por isso pode-se dizer que a avaliação também evoluiu. As notas desapareceram em determinados graus, em certos tipos de escolas. Falar de avaliação formativa não é mais “apanágio de alguns marcianos” (PERRENOUD, 1999).

A avaliação diagnóstica tem a finalidade de avaliar conhecimentos prévios e pré-requisitos dos alunos. A mesma ocorre no início de um processo didático e pode ser pouco formalizada/instrumentalizada e não deve ser reduzida em notas ou conceitos. A avaliação somativa, por sua vez, almeja determinar níveis de rendimentos e decidir se houve ou não êxito em relação ao aprendizado ao final de um processo. Portanto, a retrospectiva e sua finalidade é a classificação e a promoção ou retenção dos alunos.

Todavia, perante a diversidade dos factos de avaliação e dos avaliadores importa encontrar um denominador comum a todos eles. Este parece ser a necessidade que os avaliadores têm de produzir no quadro da sua actividade um enunciado avaliativo a propósito de um objecto. Mas para que um enunciado se transforme num facto avaliativo é necessário que se torne visível a conexão entre o enunciador e o próprio objecto. Assim, o espaço institucional, isto é, o contexto, que impõe regras a esta relação torna-se também um elemento fundamental para a compreensão dos factos de avaliação. É justamente o espaço institucional que transforma qualquer juízo avaliativo, independentemente do seu rigor, na verdade. Por serem presumivelmente verdadeiros, estes juízos tendem a ser vistos como objectivos, isentos e neutros. Contudo, isenção e neutralidade não existem no campo social e em particular no pedagógico. Uma escolha ou uma relação nunca são factos neutros, mas o fruto de um jogo de intenções (PINTO, 2016, p. 6-7).

A avaliação formativa almeja intervir no processo de aprendizagem e oferecer aos alunos informações sobre a sua aprendizagem e ao professor para que o mesmo possa realizar, se for o caso, a melhoria do ensino. Não é somente verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo. Seu sentido é justamente o de orientar, informar, regular e melhorar. Neste contexto não é necessário a imputação de notas e conceitos, ela deve ser descritiva, qualitativa e continua.

O carácter formativo não está nas técnicas utilizadas, mas sim, no intento de quem a concretiza e na intervenção subsequente. Outro aspecto interessante sobre a avaliação formativa diz respeito à sua utilização no desenvolvimento de um programa, projetos e produtos educacionais, visando proporcionar informações úteis

para que os responsáveis possam aprimorar o que está sendo objeto de implementação. As alterações ocorridas entre especialistas, no transcorrer do desenvolvimento de um programa, a aplicação de diferentes instrumentos de mensuração a grupos de crianças ou adolescentes etc., seriam práticas submergindo a dimensão formativa da avaliação.

A avaliação que ocorre nas salas de aula não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos educandos numa categoria qualquer coma ajuda de uma taxonomia qualquer. Ela é um processo desenvolvido por e com seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica, como também política (FERNANDES, 2006).

Para melhor contextualização sobre o assunto, apresento abaixo resultados de pesquisas sintetizadas por Paul Black e Dylan Wiliam (1998) citados por Fernandes (2006):

1.Os educandos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que aqueles que frequentam aulas em que a avaliação é, sobretudo somativa.

2.Os alunos que mais se beneficiam do uso deliberado e sistemático da avaliação formativa são os alunos que possuem mais dificuldades de aprendizagem.

3.Os educandos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa conseguem melhorar resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é somativa.

No entanto, apesar de tais resultados, o fato é que continua ser difícil aos professores, dos mais diversos sistemas educativos, realizarem práticas de avaliação formativa. Tal situação, em geral, é atribuída a razões tais como (FERNANDES, 2006):

- a) Limitações da formação dos professores;
- b) Dificuldades na gestão do currículo;

- c) Concepções errôneas dos professores sobre a avaliação formativa;
- d) Inadequações na organização e funcionamento da escola;
- e) Pressões da avaliação externa;
- f) Extensão dos programas escolares.

Fernandes (2006), parte da premissa que tais dificuldades podem estar na ausência de clareza conceitual e de um sólido referencial teórico em que as práticas de avaliação formativa possam se apoiar. Apesar da existência de outras abordagens avaliativas destacam-se as avaliações diagnósticas, somativa e formativa como estando no centro de discussões das práticas educativas em nosso preceito de ensino. Pode-se ainda, abranger a predominância da avaliação somativa durante grande parte da história do ensino brasileiro e que também apresenta grande influência em relação aos profissionais da educação, este modelo de avaliação oferece algumas limitações, que por sua vez, vêm sendo questionadas, sobretudo pela forte característica de seleção e classificação dos alunos, contradizendo inclusive a proposta de ciclos. Assim, a avaliação formativa acaba por ganhar um importante papel em relação às funções que a avaliação possui, bem como, quais suas reais contribuições para o desenvolvimento dos alunos e para o estabelecimento de uma educação e aprendizagem de qualidade a todos.

O papel do professor neste contexto é muito importante para que exista a possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas, assim como, do desenvolvimento educacional de seus alunos, pois sem o desenvolvimento e a disponibilidade do mesmo para conhecer, o ensino acaba por se ater a uma série de fatos, sem necessariamente estar conexas com a sociedade em que atualmente vivemos.

Importa, assim, desconstruir às práticas avaliativas mais correntes, que dissociam a avaliação do processo de ensino, que subsumem a avaliação na dimensão certificativa, com a onnipresença da classificação-nota, e convocam a avaliação dita “formativa” apenas como espécie de remediação, o que está longe do seu significado teórico original (ROLDÃO; FERRO, 2015 p. 578).

O ensino brasileiro tem incidido por uma série de modificações nos últimos anos, sobretudo das mudanças nas avaliações propostas pela atual LDB (9394/96). A grande maioria das escolas no Brasil tem adotado o regime de Ciclos com Progressão Continuada, caracterizando a necessidade de correções significativas em relação à estrutura escolar como um todo, ou seja, em relação ao currículo, disposição dos tempos e espaços escolares, mudanças avaliativas e a abrangência e participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se sancionar a complexidade da proposta e ressaltar algumas dificuldades encontradas em sua realização, como a carência de um projeto pedagógico coeso com os princípios educativos, rotatividade dos professores, inadequada estrutura escolar, entre outros elementos que possam comprometer a efetividade da proposta.

A nova LDB criou condições legais e estratégias para viabilizar a universalização da educação básica, já prevista na Constituição de 1988. Dentre as principais diretrizes da nova lei, destacam-se as que se referem à flexibilidade da organização do ensino fundamental como o regime de ciclos a progressão continuada (BRASIL, 1996).

A questão referente aos ciclos está explicitada no artigo 23 da LDB/96:

Art.23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL, 1996).

Atualmente os ciclos têm recebido diversas denominações, estando associada às propostas de progressão continuada, promoção automática, avanços progressivos (BARRETO; SOUSA, 2004).

Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções, e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. (BARRETO; SOUSA, 2004)

Assim, para melhor entendimento acerca desse tema, cabe aqui ressaltar a diferença entre Progressão Continuada e Progressão automática. Na Promoção automática o aluno conservar-se na escola, independentemente de progressos escolares, já na progressão continuada a criança avança por ter se apropriado de novas maneiras de pensar, agir e sentir (FREITAS, 2003). Muitos confundem o sistema de progressão continuada com promoção automática ou até mesmo com ausência de avaliação, o que é um grande desacerto, pois esta nova sistemática de organização exige justamente uma atenção redobrada ao professor em relação aos progressos dos seus alunos (CAMARGO, 1999 *apud* ANDRÉ; PASSOS, 2001).

Segundo Freitas (2003), os Ciclos estão inseridos em uma perspectiva de mudança educacional mais ampla, sendo que sua importância está relacionada mais a resistência, à lógica da escola seriada, à função excludente de tal instituição do que ao seu uso como solução pedagógica. Cabe ressaltar que para a efetiva implementação desta nova organização do ensino, se fazem necessárias diversas mudanças, tanto de ordem estrutural, como de compreensão, respeito ao nível de profissionais da educação na consecução do projeto político pedagógico da escola, avaliação mais processuais, formativas, etc. No entanto, apesar das adversidades, tal proposta constitui-se em um importante passo rumo a uma educação mais democrática, que se coloca de maneira contrária ao ensino seletivo e autoritário, trazendo à reflexão grande parte dos profissionais da educação, que por sua vez, são fundamentais neste processo.

A Avaliação oferece ao professor informações sobre o seu ensino, de maneira a permitir onde seu trabalho deixou de dar os resultados esperados, como e onde os alunos tiveram dificuldade, permitindo assim que falhas sejam reparadas. Em muitos casos, dependendo das relações na classe, da periodicidade, do tipo de provas, o professor só se apercebe dos problemas tarde demais e somente pode corrigi-los para alunos de classes subsequentes (KRASILCHIK, 2001).

Por fim, não se pode deixar de inferir sobre a necessidade de que aquilo que foi planejado, precisa ser executado com as mesmas habilidades: conhecimento, entrega, ato coletivo. Não basta que o profissional se utilize da filosofia, história, sociologia, psicologia e a ciência especificam somente no ato de planejar.

Importa que no dia a dia, se verifique o verdadeiro auxílio de tais conhecimentos nos atos de ensinar e aprender. Para que isto possa acontecer, se faz necessário a entrega ao desejo. É a ação com paixão. Portanto o planejamento coletivo só poderá ser colocado em prática pela conjugação das forças de todos; a execução deve também ser coletiva. Os profissionais que atuam numa prática escolar necessitam da parceria entre si, investir comumente em um objetivo (LUCKESI, 2018).

O compromisso e a responsabilidade com a educação devem partir da atuação de todos os atores envolvidos neste cenário, de maneira a possibilitar um trabalho coletivo e comprometido com a qualidade educacional.

A avaliação abarca o ato de planejar e de executar; desta forma, ela colabora em todo o processo da ação apresentada. Ela se faz presente na assimilação da perspectiva político-social, na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, ansiando com isto a sua construção, ou seja, ela é crítica de percurso, é uma ferramenta importante ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou construir. A avaliação se constitui em uma ferramenta da qual o homem não se livra; ela faz parte de sua maneira de agir e, por isso, é preciso que seja utilizada da melhor forma possível (LUCKESI, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de algumas mudanças já instaladas atualmente na educação brasileira, a partir de trabalhos sérios que visem transformações no cenário educacional, em geral, observa-se ainda, uma presença muito grande de uma pedagogia do exame, e que por sua vez apresenta diversos aspectos negativos para o educando.

É preciso que cada vez mais os professores compreendam e compartilhem os princípios de uma pedagogia da aprendizagem, de maneira a modificar este importante aspecto da educação.

Além disso, a educação tem de fato grande importância no cenário educacional e deve ser cada vez mais, foco de estudos e pesquisas para aprofundamento sobre o assunto, sobretudo por parte dos professores e profissionais ligados à educação.

É preciso um processo de reflexão e análise das práticas presentes atualmente no contexto educacional para que a partir desse, possa haver uma ressignificação das práticas avaliativas e a compreensão da necessidade de mudanças significativas em relação a este tema, visando, com isso, ao estabelecimento de um ensino de fato comprometido com o desenvolvimento do aluno e a formação do cidadão.

Ainda, pode-se inferir sobre a complexidade dos elementos que constituem a avaliação e dos diversos fatores que contribuem para a formação de um conceito sobre o desenvolvimento educativo dos alunos.

Tal fato não deve necessariamente se constituir em um processo puramente quantitativo, como em geral é valorizado pelas práticas já empregadas no cotidiano das escolas. Outro aspecto importante diz respeito à maneira com a qual o erro é interpretado pelos professores, que em geral é visto somente como um aspecto negativo, o que nem sempre condiz com a realidade. É preciso que o professor compreenda e utilize seus dados de maneira a possibilitar um avanço em relação à sua prática pedagógica e que também analise a sua prática escolar e compreenda efetivamente como está sendo realizado o processo avaliativo em sua escola, em sua sala de aula, ou seja, em sua comunidade. É importante que se substitua se for o caso, a simples verificação da aprendizagem por um processo mais amplo e efetivo, que é a avaliação escolar.

Embora existam outros enfoques avaliativos, pode-se ressaltar as avaliações diagnósticas, somativa e formativa como estando no centro de discussões das práticas educativas em nosso sistema de ensino. Pelo exposto, pode-se compreender a predominância da

avaliação somativa durante grande parte da história do ensino brasileiro e que ainda apresenta grande influência em relação aos profissionais da educação, por constituírem parte de sua história e conseqüentemente, de sua prática avaliativa.

No entanto, este modelo de avaliação apresenta algumas limitações, que por sua vez, vêm sendo questionadas, sobretudo pela forte característica de seleção e classificação dos alunos, contrariando inclusive a proposta de ciclos, existentes atualmente em várias redes de ensino do país.

Então, a avaliação formativa acaba por ganhar um importante papel em relação às funções que a avaliação possui, bem como, quais suas reais contribuições para o desenvolvimento dos alunos e para o estabelecimento de uma educação de qualidade para a todos, pois, nem sempre a proposta de avaliação formativa é compreendida de maneira clara e precisa, dificultando ainda mais a aceitação dos professores, além do aspecto cultural que possui grande influência em relação à acedência das inovações.

O papel do professor é de vital importância para que haja a possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas, assim como, do desenvolvimento educacional de seus alunos, pois sem o envolvimento e a disponibilidade do mesmo para o conhecer, o ensino acaba por se limitar a uma sucessão de fatos, sem necessariamente estar relacionado com a sociedade em que vivemos atualmente.

Atualmente, há grande preocupação por parte de diversos teóricos da educação em relação a mudanças nas práticas avaliativas, sobretudo com a introdução dos ciclos com progressão continuada. É claro que a não adoção de tal sistema não impede a reformulação das avaliações aplicadas na escola. O mais relevante neste cenário é a compreensão da necessidade de se conceber a avaliação como uma medida que vise a auxiliar o desenvolvimento dos alunos e da própria estrutura escolar e não resumir a exames e atividades que pouco auxilia na análise global do processo educativo.

Os ciclos por se constituírem em formas de resistência à lógica seletiva e excludente da escola devem ser compreendidos pelos

profissionais da educação. No entanto, são necessárias atitudes que visem o desenvolvimento de um ensino de qualidade e participação efetiva destes profissionais, para que esta nova forma de organização possa ser implementada de maneira mais ampla e eficiente. Dentre as mudanças destacadas, a redefinição das práticas avaliativas se constitui como elemento central, por exigir uma ressignificação de todo o trabalho educativo do docente, influenciado de maneira significativa pelas práticas pedagógicas implantadas em décadas anteriores. A lógica do sistema seriado e a concepção de avaliação voltada para classificação e seleção associadas às condições de trabalho insatisfatórias – se apresentam ainda como a principal base de trabalho dos docentes. Independente do contexto em que o profissional atuará, é de fundamental importância, tais aspectos relacionados com a postura e os procedimentos a serem utilizados no desenvolvimento de sua prática avaliativa, almejando com isto, a efetividade de sua ação educativa.

Não se pode conceber o processo que envolve o planejamento sem fazer relação com a avaliação, pois são atos que estão a serviço da educação e se complementam nesta perspectiva. Além disso, cabe ressaltar, que infelizmente nem sempre o planejamento que ocorre nas escolas atualmente é concebido de forma correta, havendo em muitos casos, simplificações sobre seu conceito e respectivas funções, de maneira a possibilitar o comprometimento da ação educativa. Nesse processo, nem sempre a avaliação é utilizada como forma de redirecionamento do trabalho educativo, visando subsidiar o planejamento desenvolvido, mas utiliza como forma de classificar/selecionar os alunos, conforme destacado no decorrer do trabalho. É preciso que cada vez mais os profissionais da educação compreendam seus reais significados e os incorporem no cotidiano escolar, tendo em vista o desenvolvimento de práticas educativas de fato comprometidas com o futuro dos educandos e com a educação.

Enfim, a melhor avaliação é aquela que fazemos uso de diversos instrumentos de avaliação, em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Não se pode limitar ou atribuir um valor exacerbado às notas e exames como comumente ocorre

em nosso sistema educacional. No entanto, este é um processo que exige tempo e estudo por parte de todos os envolvidos diretamente com a avaliação, para que uma prática renovada possa ser efetivamente consolidada no nosso meio educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. de PASSOS, L.F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A.D de; CARVALHO, A.M.P. de (orgs). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 177, 195.
- BARRETO, E. S. de. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n.75, p.48, 66, ago. 2001.
- BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 79-86, mai/ago 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 20 dez. 1996.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN .M.T (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.7, 28.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19 (2), p.21, 50, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- HADJI, C. **A avaliação, as regras do jogo**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- KRASILCHIK, M. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, A.D de; CARVALHO, A.M.P. de (orgs). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola Fundamental e Média. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2001. p, 165,175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

PINTO, J. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: Amante, L.; Oliveira, I. (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens**: Perspetivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROLDÃO, M. do C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

CAPÍTULO 2

TRANSGÊNERO NA ESCOLA: TRANSFOBIA, COMO OS PROFESSORES TRATAM O ASSUNTO

Marcelo Luis dos Santos Antonio¹

A TRANSFOBIA E A ESCOLA

O tema “transfobia no ambiente escolar” surgiu da observação dos discursos que apresentavam traços de preconceitos (velados ou não) por parte de professores em relação ao comportamento de alunos que ultrapassavam o limite daquilo que era rigidamente estabelecido como permitido para o masculino e o feminino.

Partindo do pressuposto de que a escola desde sua criação assumiu o papel social de disciplinamento e ajustamento dos corpos de acordo com as normas vigentes de cada sociedade, Ricardo Henriques et al. (2007) observam que as questões de gênero e sexualidades sempre foram preocupações e pauta presentes no contexto educacional brasileiro, ancoradas nesses princípios de normalização. Esse quadro se modificou a partir do final das décadas de 1970 e 1980 quando o movimento feminista passou a requerer novos olhares sobre as hierarquias de gênero e de sexualidades, enfatizando essas discussões também nos espaços escolares.

É possível perceber que o preconceito se revela na escola como preocupação com a orientação sexual destes alunos, mas que é confundido com a identidade de gênero destes, pois a fala de educadores reflete que, na verdade, o problema não é com quem estes

¹ Doutorando em Ciência da Educação; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - PY. E-mail do autor: marcl39111@gmail.com.

alunos irão se relacionar, mas, sim, a fuga dos estereótipos esperados de homens e mulheres pela sociedade, o fato de o menino parecer “mulherzinha” ou a menina parecer um “moleque”. Observa-se que se trata de um “problema” de identidade de gênero e não na orientação sexual destes alunos.

No Ocidente, as articulações discursivas na Educação são feitas através dos saberes médico, jurídico e cristão. A escola, pedagogicamente, ainda tem uma visão biologizante da sexualidade e é um arsenal poderoso de produção e reprodução dos processos de normalização, das hierarquias sexuais e de gênero, marginalizando os “não-normalizáveis”. Uma instituição que não apenas herda a homo/transfobia, mas que a cultiva e a ensina – mais do que consentir que ela ocorra. É através da retificação dos modelos sociais de exclusão que a escola discrimina, expulsa (não é mera evasão) ou silencia, ignorando as denúncias.

Não se trata apenas uma questão de garantir nome social e direito a banheiros. A homo/transfobia é um problema social e portanto também educacional, que protege o agressor e cuja violência prejudica a qualidade da formação das **LGBTQI+** (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer e intersexuais), como também dos que fazem parte do seu convívio, ou mesmo de qualquer um que fuja às normas estabelecidas e constantemente reiteradas de uma sexualidade humana “correta”.

A rigidez dos valores conservadores dos funcionários do espaço escolar, diante das diferenças, revela o que Deleuze chamou de “microfascismos em nós” (Fonseca et al., 2008), expresso por meio do dedo em riste, do tom de voz alterada, das expressões faciais depreciativas. A maioria das trans, quando vão para a escola, já estão emocionalmente frágeis e, em vez de acolhimento, recebem mais estigmatização ou o silêncio por parte do opressor (Perez, 2009).

No tocante, Foucault (1985, p. 30) já nos alertava para os dispositivos arquitetônicos, os regulamentos de disciplina e sua organização interior, mostrando que sua arquitetura não é

neutra. Muitas escolas apresentam muros altos e grades (com justificativas de segurança). Há uma nítida separação do externo e interno, do permitido e do proibido, da forma como controlam as subjetividades e as identidades. O ambiente escolar está sendo pensado e organizado para abrigar e conservar/reproduzir um projeto de sociedade branca, masculina, heterossexual e cristã (Rodrigues, Ramos, & Silva, 2012).

Dentre esses espaços polêmicos, está o banheiro. Em quase todas as escolas (e demais locais públicos) são generificados, criando sérios problemas para as transgêneros. Além de não respeitarem sua identidade de gênero, elas são obrigadas a passar por constrangimentos e agressões. Não são poucas as que, por prenderem a micção, desenvolveram problemas no trato urinário. Infelizmente, no Brasil, não há uma lei federal que permita o uso do banheiro *unissex*. Cabe a cada estado ou município legislar sobre o assunto.

Na Suécia existem os banheiros públicos *unissex*. Isso faz parte de toda uma cultura da população para a igualdade entre os gêneros, como demonstra o símbolo nas portas. A fila é única.

Outro espaço em que se evidenciam as segregações dentro dos currículos escolares é o das aulas de Educação Física, onde os corpos são performatizados para produzirem associações ao gênero e à sexualidade. Com base em argumentos biologizantes e sexistas, justificam a inserção, adesão e permanência de meninos e meninas em diferentes práticas corporais e esportivas (Goellner, Figueira, & Jaeger, 2008, p. 27). Muitas crianças, inclusive as que não são trans, se sentem discriminadas e se isolam para não participar das atividades.

A partir da década de 90, os estudos de gênero começaram a questionar a visão naturalista e essencialista do corpo, demonstrando que ele não é a-histórico, nem pré-discursivo, assim como as relações de gênero, que são socialmente produzidas. Neste período, algumas redes de ensino começam a implementar as aulas mistas (Altmann, 2009, p. 58), a princípio, com fortes resistências.

TRANSFOBIA: CONHECER PARA NÃO PRATICAR

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. (Declaração dos Direitos Humanos, Art. 1)

O termo “transfobia” é utilizado para nomear o preconceito, a discriminação, o medo e/ou o ódio sofrido por pessoas transgêneros. Entende-se como transgênero o indivíduo que de alguma forma não se identifica com o seu sexo biológico de nascimento; identifica-se com ambos os sexos ou com nenhum deles. O termo transgênero é um “conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 25).

Para destacar a importância da categoria gênero é necessário, em primeiro lugar, distingui-lo de sexo. Sexo diz respeito às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários (AUAD, 2006; CABRAL; DIAZ, 1998; TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005).

Uma grande parcela da sociedade acredita no binarismo homem/mulher, se o indivíduo nascer do sexo masculino ou feminino será esperado comportamentos de acordo com o sexo biológico.

Mas, este binarismo se contradiz até com a classificação biológica masculino/ feminino, pois podemos encontrar um grupo de pessoas denominada intersexuais definidas por Jesus (2012, p.24) como.

Pessoa cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas.

A construção do que significa pertencer a cada sexo acontece de acordo com padrões que são previamente estabelecidos socialmente e com regras impostas partindo das diferenças biológicas do sexo. Sendo assim, “gênero” pode ser entendido como “sexo” social, como um conjunto de ideias e representações que cria uma determinada percepção em resultado do sexo anatômico. Assim, ter pênis ou ter vagina determinaria quais seriam as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual e irreal escala de valores. (AUAD, 2006)

É fundamental apontar que esta construção social de valores, normas e papéis vivenciados por homens e mulheres varia de acordo com o grupo social específico em que estão inseridos. Estão em permanente reconstrução, uma vez que acompanham/ respondem/refletem a dinâmica da sociedade a que dizem respeito. Este processo dinâmico de contínua reconstrução e ressignificação não são estabelecidos de modo homogêneo, mas, sim, distinta e hierarquizante. De acordo com Traverso-Yépez e Pinheiro (2005, p. 148-149),

[...] As relações de gênero permeiam dinamicamente, todo o tecido social, manifestando-se de formas específicas nos diferentes grupos sociais, ainda que mantendo, geralmente, a hierarquização como marca. [...] Certamente reproduzem-se, também, as contradições e dissonâncias existentes, abrindo-se margem para possíveis rupturas ou subversões. [...] Consequentemente, as relações de gênero situadas sempre em contextos sociais específicos demarcam espaços, delimitam possibilidades e configuram matizes ou modos de interação entre as pessoas, implicando pressões sobre aquelas que as transgridem ou subvertem.

Desse modo pode-se concluir que quem não se encaixa neste binarismo, que não tem sua identidade de gênero baseada no conceito de masculino/feminino ou não reproduz os padrões de comportamentos esperados ao homem/mulher em determinado grupo social, estão rompendo com o padrão de gênero e desencadeando conflitos, revisões, aceitações e recusas, mais ou menos violentas.

Compreendemos identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao

sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (ANMEGHICHEAN, 2006, p.7).

É possível entender, então, que a identidade de gênero pode não estar de acordo com o sexo biológico e nem com o papel de gênero que o indivíduo se representa perante a sociedade. Lanz (2013, p.1) relata que identidade de gênero

É um autoconceito que cada indivíduo faz de si mesmo como masculino ou feminino, baseado em um número muito maior de variáveis do que apenas o seu sexo biológico real. A identidade de gênero funciona como um “mapa interno” que informa a cada um de nós que tipo de pessoa a gente efetivamente acha que é, a despeito do enquadramento de gênero que nos foi dado ao nascer.

“Um ser humano pode ter a identidade de gênero de mulher, de homem ou ainda outras identidades de gênero possíveis” (KOTLINSKI, 2013, p.3), o que sugere que podemos encontrar indivíduos que além de não se encaixar nas identidades feminina e masculina de acordo com o sexo biológico, podem se encaixar em ambas ou em nenhuma delas.

Atualmente os sujeitos que não se identificam com o sexo biológico são classificados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, da Associação Psiquiátrica Americana, como portadores de Transtorno da Identidade de Gênero. E, na Classificação Diagnóstica e Estatística de Doenças – CID, da Organização Mundial da Saúde, estes sujeitos são considerados como portadores de Transtornos da Identidade Sexual. Sendo assim, esta não conformidade do sexo biológico com a identidade de gênero é considerada, então, uma patologia.

Em um movimento contrário à patologização, está a despatologização: “Conceito introduzido por uma campanha internacional pela exclusão da transexualidade, da travestilidade e das manifestações de gênero” do DSM e do CID, pois estas “escapam à noção binária homem/mulher. Trata-se de uma busca para diminuir preconceitos e exclusões das pessoas transgêneras. (JESUS, 2012, p.29)

São múltiplas as violências cometidas contra as pessoas transexuais. A patologização social dessa experiência identitária talvez seja a mais cruel, pois irradia a convicção de que são pessoas inferiores. Cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco. Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições. (BENTO, 2011, p. 554)

E é em nome desta “norma” que surgem os mais variados tipos de violência às pessoas transgêneros, desde a versão menos violenta onde pessoas transgêneros são alvos de olhares de estranhamento, reprovação, de medo, até violências verbais de xingamentos e ameaças, exclusões sociais e violências físicas que vão de agressões a homicídios.

A primeira discriminação pode acontecer no ambiente familiar, quando nota-se que a criança e/ou o adolescente ultrapassa o limite do que é rigidamente estabelecido ao que é considerado e esperado do comportamento “masculino” ou “feminino”. Neste momento inicia-se um processo de “correção” por meio de olhares reprovadores, violências verbais e físicas, podendo desencadear na fuga deste sujeito ou sua expulsão do seio familiar. É importante ter presente que a identidade de gênero mais atingida e estigmatizada nesta categoria de transfobia é a transexual e a travesti, pois, de acordo com Amaral (2013, p.4),

A discriminação contra transexuais e travestis femininas é mais marcada do que a dos homens gays, uma vez que a realidade que se impõe em nossa sociedade é não só heterocentrada, mas também machocentrada. Assim sendo, o processo de feminilização destas pessoas é encarado, muitas vezes, como uma afronta dupla: ao binarismo de gênero e à supremacia do sexo masculino, cuja negação acaba por ser bastante execrada.

É bom considerar que mulheres transexuais que não desejam fazer a cirurgia de transgenitalização são taxadas como travesti. Conforme explica Jesus (2012, p.16),

O termo “travesti” é antigo, muito anterior ao conceito de “transexual”, e por isso muito mais utilizado e consolidado em nossa linguagem, quase sempre em um sentido pejorativo, como sinônimo de “imitação”, “engano” ou de “fingir ser o que não se é”.

A transfobia continua permeando o dia a dia do indivíduo transgênero. Uma das formas de exclusão social é a negação do uso do nome social (que é nome pelo qual a pessoa se identifica, diferentemente do de registro civil, referente ao seu sexo biológico). Diferentes organizações ainda não aceitam o uso e a mudança no registro civil, o que demanda ação judicial pois, no entendimento da maioria dos juízes, a mudança do nome está ligada a realização da cirurgia de transgenitalização. Este tipo de exclusão desencadeia outro que Jesus nomeia de “exclusão estrutural”, isto é, o “acesso dificultado ou impedido à educação, ao mercado de trabalho qualificado e até mesmo ao uso de banheiros”. (JESUS, 2012; JESUS, 2013, p. 361).

Jesus, (2013, p. 373) reitera que:

Pessoas transgênero que buscam legalmente adequar o seu registro civil ao nome e ao gênero com o qual se identificam encontram obstáculos desumanizadores, sendo em geral demandadas, mesmo as que não desejam, a se submeterem a arriscadas cirurgias de redesignação genital para que lhes seja concedido o direito fundamental à identidade. Isso, além de ser uma violência institucional, é uma prática eugenista de esterilização forçada contra um grupo populacional, em pleno século XXI. Em síntese, significa afirmar que o Estado brasileiro tem exigido de pessoas transexuais e travestis a sua esterilização antes que possam ter o direito ao reconhecimento legal de sua identidade social.

Uma outra dimensão da transfobia é a laboral, “decorrente da aproximação atribuída socialmente a determinados grupos profissionais”, resultado de uma construção social de que pessoas transgêneros, em especial a travesti, são vinculados à prostituição, dificultando assim o acesso ao mercado de trabalho, mesmo que a pessoa tenha formação profissional pra tal. (JESUS, 2013, p. 361)

Podemos entender então que a discriminação da pessoa transgênero já começa na família, continua com a negação do uso do nome social, acrescentando o fator da estigmatização de que o fim

delas seria a prostituição, são elementos importantes para que as mesmas não consigam inserção no mercado de trabalho formal.

Em nosso país, o espaço reservado a homens e mulheres transexuais, e a travestis, é o da exclusão extrema. São cidadãos e cidadãs que ainda têm de lutar muito para terem garantidos os seus direitos fundamentais, tais como o direito a vida, ameaçado cotidianamente (JESUS, 2012, p.11).

Em relação à violência e assassinatos de pessoas transgêneros, não existe um sistema oficial que colete tais dados. Podemos contar, internacionalmente, com a organização internacional *Transgender Europe* que coleta dados de diversos países; no Brasil, temos a Organização não Governamental Grupo Gay da Bahia – GGB e dados produzidos por ativistas do Grupo 28 de Junho por meio de recortes de jornais. A maioria de notificações oficiais faz uso do termo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) para noticiar ou classificar, o que dificulta a informação sobre o número exato ou aproximado referente às pessoas transgêneros (JESUS, 2012; JESUS, 2013; CARRARA; VIANA, 2006).

Jesus demonstra em seu trabalho que o “*Transgender Europe*, no período de três anos, entre 2008 e 2011”, contabilizou “trezentas e vinte e cinco pessoas trans assassinadas no Brasil. A maioria das vítimas são as mulheres transexuais e as travestis” e que “até meados de 2012, segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, noventa e três travestis e transexuais foram assassinadas” (2012, p.11).

Já Carrara e Vianna fizeram uso de dados do Grupo 28 de Junho que estudou casos noticiados em jornais. Dos “200 casos noticiados como assassinatos de “homossexuais” no município do Rio de Janeiro, entre as décadas de 70 e 90 foi possível levantar informações relativas a 105 homicídios, envolvendo 108 vítimas, todas do sexo masculino, classificadas como “homossexuais” pelos jornais” (nesta pesquisa, travestis e/ou transexuais também foram incluídos e considerados homens homossexuais, devido à falta de conhecimento ou preparo no registro de ocorrência policial ou de imprensa). Analisando os inquéritos policiais e os processos, os auto-

res utilizaram como critério de classificação a relação de conhecimento entre vítima e assassino e, constataram que a “categoria que agregava os casos de execução por arma de fogo” era “sobretudo de travestis”; “de modo geral, os dados revelaram que o tipo de violência letal que incide sobre travestis é bem diferente da que tende a atingir outros homens não-heterossexuais” (CARRARA; VIANA, 2006 p.234-235).

De acordo com Bento (2011, p.554-555):

Os “normais” negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminarem-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos. As mortes das travestis e transexuais se caracterizam pelo ritual de perversidade. Não basta um tiro, uma facada. Não basta matar uma vez. Mesmo diante do corpo moribundo, o assassino continua atirando e golpeando. Quem está sendo morto? A margem? Não seria o medo de o centro admitir que ela (a transexual/ a margem) me habita e me apavora? Antes matá-la. Antes agir em nome da norma, da lei e fazer a assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação das normas.

Ampliando o conceito de assepsia de Bento, Jesus caracteriza os crimes em relação às pessoas transgêneros como crimes de ódio e os classifica como uma tentativa de genocídio desta população, pois “as violações supracitadas, de forma geral, repetem o padrão dos crimes de ódio” e são “motivados por preconceito contra alguma característica da pessoa agredida que a identifique como parte de um grupo discriminado” e isso nos leva a deduzir que este grupo é “socialmente desprotegido”, evidenciado nas características da “forma hedionda como são executados” (JESUS, 2013, p. 368).

Esse conjunto de violências do qual pessoas transgêneros são alvo é a reafirmação de que esta população é marginalizada e excluída socialmente, exclusão esta pautada na heteronormatividade que se faz presente no nosso dia a dia onde qualquer pessoa que fuja deste controle normativo é estigmatizada e, como consequência, lhe são negados direitos essenciais à sua sobrevivência.

Exemplos importantes de respeito é o evidenciado na Califórnia que em agosto de 2013, tornou-se o primeiro estado

americano a sancionar uma lei estadual, determinando direitos as estudantes transgêneros. Desde o pré-primário até a 12ª série, obriga as escolas públicas a permitir o acesso dessas alunas aos banheiros e vestiários que quiserem.

Em Estocolmo (Suécia), há uma pré-escola que estimula a igualdade entre os gêneros. A língua sueca, tendo um pronome neutro, facilita que os professores evitem tratar os alunos por "ele" e "ela". Na biblioteca, há muitas histórias sobre pais solteiros, crianças adotadas ou casais do mesmo sexo. Os legisladores suecos, em 1998, aprovaram uma lei exigindo que as escolas garantissem oportunidades iguais para meninos e meninas.

No Brasil ainda não há lei específica que combata a homo/transfobia, porém, num gesto de justiça o Supremo Tribunal Federal determinou (13/06/2019) que a conduta passe a ser punida pela Lei de Racismo (7716/89), que hoje prevê crimes de discriminação ou preconceito por "raça, cor, etnia, religião e procedência nacional".

Em 28 de abril de 2016 o Planalto publicou o decreto nº 8.727 que

Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, mas ainda é o começo de um reconhecimento que deveria ser natural na sociedade brasileira e mundial.

O PAPEL DOS PROFESSORES: O QUE FAZER?

Com exceção da UNESP, em Assis-SP, as universidades brasileiras não apresentam a cadeira de Sexualidade e Gênero como obrigatória em seus currículos. Docentes não recebem formação acerca da cartografia da "vida social do corpo" (Butler, 2004, p. 238), de como se processam os vários dispositivos trans* e de como funcionam estes mecanismos de resistência numa sociedade binária, compulsoriamente heteronormativa. Os corpos pós-discursivos deveriam ser postos na arena dialógica.

Educar é também sensibilizar para a alteridade no contato com as múltiplas formas de ser no mundo. E é a partir deste enriquecimento da diversidade, que nos descobrimos e nos situamos. Práticas pedagógicas devem discutir como a matéria dos corpos é elaborada e interpretada num discurso de construção, levando em conta que o gênero é que determina como este corpo será experienciado.

Falta problematizar os conceitos que Foucault (2004, p. 61) nomeou como *ars erotica* e *scientia sexualis*, sendo esta última a produtora de verdades, através da confissão e do discurso científico. Conceitos naturalistas como o de que “anatomia é destino” (1912), de Freud, continuam influenciando as interpretações das ciências jurídicas, biomédicas e psico-pedagógicas.

A patologização das identidades trans, a invisibilidade pelos assujeitamentos e os cruéis assassinatos, são algumas das conseqüências homo/transfóbicas desta reverberação. No âmbito educacional, a sexualidade é tratada pela norma como um atributo meramente biológico, reprodutor e genital.

Como alternativa, Ribeiro (2002, p. 113), propõe que, através da *ars erotica*, poderia se abordar a sexualidade em outra perspectiva. Esta seria “produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas ao correlacionar nos corpos comportamentos, prazeres, desejos, linguagens, representações, crenças, identidades”.

Profissionais da educação propoariam com as alunas atividades de problematização do corpo através das múltiplas vivências sócio-culturais, aguçando a percepção que, em função de suas diferentes histórias, há comportamentos plurais.

Outra possibilidade, seria ressaltar a desvinculação da sexualidade de um mecanismo meramente reprodutor ou relacionado com as doenças sexualmente transmissíveis como a Aids ou mesmo com a morte.

Debates seriam incentivados a partir de questões éticas, sociais e históricas que possibilitassem aos jovens refletir sobre

seus relacionamentos no prazer, na liberdade de escolha, nos arranjos familiares, nas diversidades e orientações sexuais.

Completaria as atividades com discussões sobre as identidades de gênero, mostrando a multiplicidade de construções do que é ser masculino e/ou feminino e como suas expressões inscritas nos corpos, passam a ser interpretadas como fazendo parte da essência do homem e da mulher. Finalizaria com a questão das oposições binárias como homo/hetero, normal/anormal entre outras, que engessam as relações identitárias.

Atentar para o uso da linguagem por parte dos educadores é fundamental, como afirma Louro (1997, p. 68), pois “ela não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui: ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças”. Educar pela dimensão do sensível é produzir a consciência que leva à aceitação e à aproximação com o outro.

Infelizmente, a escola, como espaço normativo, reafirma a heteronormatividade diariamente excluindo indivíduos que estão fora do padrão pré-estabelecido. A falta de informação e formação de profissionais da educação referente à diversidade sexual e de gênero, ao desenvolvimento da sexualidade de indivíduos é o que dificulta a passagem de pessoas transgêneros pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência de maiores estudos sobre a inserção e permanência de pessoas *trans* no cotidiano escolar é uma das constatações mais relevantes evidenciadas neste artigo. Dentro das diversas dimensões que abrange as discussões sobre gênero e sexualidades dissidentes, travestis, transexuais e transgêneros permanecem historicamente como o segmento social mais exposto às mais variadas formas de vulnerabilidades e exclusão.

Quando pessoas estão sujeitas a barreiras físicas, culturais e sociais, fica caracterizado o desrespeito aos princípios constitucionais de igualdade, do pleno exercício da cidadania, do

direito de ir e vir, do acesso à educação, ao lazer, ao emprego, fazendo com que cidadãos vivam à margem da sociedade.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394;96 (Brasil, 1990), dentre outros, afirmam que a educação é um direito de todos, entretanto, observamos que marcadores como gênero, classe, etnia e sexualidade limitam a apropriação de bens simbólicos e matérias por alunos e professores.

Não basta distribuir cartilhas sobre a diversidade sexual. Mais que isso, torna-se imperativo a discussão, a desconstrução de um sistema de poder que nos inflige modos homogêneos de ser, produzindo hierarquias e estereótipos. Há vários ONGs na luta pelos Direitos Humanos, através de políticas públicas para pessoas dissidentes das normativas sociais. Falta uma legislação, sobretudo as relacionadas ao gênero, que com apoio da mídia, ensine a sociedade a respeitar e a tratar as trans como cidadãos, como também, uma ampliação e sistematização de grupos que deem apoio e esclarecimentos aos seus familiares, evitando assim, que sejam expulsos de casa ainda na menoridade.

Sendo assim, a escola como um espaço de escuta deveria ser dotada de diretrizes curriculares e projetos político-pedagógicos que promovessem e garantissem enfrentamentos nos processos de estigmatização.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 92 p.

ALTMANN, H. (2009). Currículo, Gênero e Esportes. In: *Corpo Gênero Sexualidade*. Rio Grande, FURG.

ANMEGHICHEAN, Maxim et al. **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogya-

karta, Indonésia, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/principiosdeyogya-karta.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, mai./ago., p. 549-559, 2011.

BUTLER, Judith. (2004). **Le pouvoir dès mots**. Politique du performatif. Paris: Éditions Amsterdam.

CABRAL, F. DÍAZ, M. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Oebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na escola: um novo olhar**. p. 142-150. Belo Horizonte: Rona, 1998.

CARRARA, Sérgio; VIANNA Adriana R. B. “Tá lá o corpo estendido no chão...”: a Violência Letal contra Travestis no Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a06.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

COSTA, Vera Lúcia do Vale. **Violência escolar e homofobia: reflexões a respeito da diversidade**. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/25022013Vera%20Lucia%20Costa%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CONGENID – **Congreso Internacional sobre Identidad de Género y Derechos Humanos**. (2010). Barcelona. Disponível em: <<http://www.congenid.org/>>.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pais conscientes, educadores capacitados: educação sexual para crianças e adolescentes**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. São Paulo, v.20, n.1, p.164-175, 2009.

FONSECA, T. M. G., THOMAZONI, A. R., COSTA, L. A., SOUZA, V. L. I. & LOCKMANN, V. S. (2008). Microfascismos em nós: práticas de exceção no contemporâneo. **Psicologia Clínica**, 20(2), 31-45.

FOUCAULT, M. (1985). **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal.

_____. (2004). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

GOELLNER, S. V., Figueira, M. L. M., Jaeger, A. A. (2008). A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da

educação física escolar. In: *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências*. Rio Grande, FURG.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

LANZ, Letícia. **Identidade de Gênero**. Disponível em: <<http://www.leticialanz.org/identidade-de-genero>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LOURO, G. L. (1997). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. (4ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.

Perez, W. S. (2009). *Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*. In: **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Coleção Educação para todos, nº 32, Brasília.

RIBEIRO, P. R. C. (2002). *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre, 2002, 113p, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RODRIGUES, A., Ramos, H. S. G., Silva, R. B. R. (2012). *Gênero e Sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores*. In: **Currículo, Gêneros e Sexualidades – Experiências Misturadas e Compartilhadas**. Editora Edufes, ES.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha; PINHEIRO, Verônica de Souza. *Socialização de Gênero e Adolescência*. **Estudos Feministas**. p. 147- 162. Florianópolis: jan./abr. 2005.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriano Claiton Alves Castro¹

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as preocupações com as questões ambientais foram intensificadas devido ao modo de vida consumista da sociedade contemporânea, que segue na contramão do consumo consciente e sustentável, contribuindo para o agravamento dos impactos socioambientais. Segundo Reigota (1994), o problema está na relação estabelecida pelo consumo excessivo, desperdício e produção de artigos inúteis e desastrosos à qualidade de vida.

Este cenário causa inquietações, pois, o modelo de relação estabelecido, “privilegia os interesses privados (econômicos) em detrimento dos bens coletivos (meio ambiente)” (GUIMARÃES, 2004, p. 50), gera cada vez mais a degradação ambiental e o aumento das desigualdades sociais. Modelo que carece de ser repensado e fortalecido por ações que tragam soluções rápidas e sustentáveis, com a mudança de valores e atitudes que estimulem a reflexão crítica para as questões socioambientais.

Na busca de soluções para o enfrentamento desses problemas socioambientais, a sociedade se organiza em torno da educação como pilar, trazendo à luz o entendimento da construção do cida-

¹ Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia, especialização em Ciências – ênfase em Biologia, Mestre em Ciência da Educação e Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: dricastro2972@gmail.com.

dão consciente, corresponsável e que se sinta pertencente à natureza, trazendo um novo olhar crítico-reflexivo e transformador para essa relação. Segundo Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 104) “a necessidade em promover a Educação Ambiental é um consenso social. Preocupações com a manutenção da vida do nosso planeta nunca foram tão expressivas e necessárias”. Para Leff (2009, p. 18) a promoção da Educação Ambiental “constrói novas realidades e abre o curso da história para um futuro sustentável”.

Nesse mesmo sentido, Loureiro (2005) afirma que é necessária uma pedagogia crítica para tratar as questões socioambientais, que ela realmente construa uma ponte entre o social e os conteúdos transmitidos, do contrário será apenas um trabalho educativo abstrato.

No Brasil, os últimos acontecimentos sobre a devastação das florestas deixam claro que as discussões sobre a Educação Ambiental precisam ser fortalecidas por toda sociedade e, neste contexto, a educação não pode ficar à parte do debate, devem ser repensadas as questões ambientais também em políticas públicas educacionais. E isso se confirma ao voltar para o caso da intensificação das queimadas na Floresta Amazônica, aqui entendido como sendo apenas mais um exemplo que indica a necessidade de discutir os temas pertinentes ao meio ambiente pela sociedade brasileira, debate esse que perpassa pela sala de aula, enquanto espaço privilegiado de construção da cidadania.

Enquanto espaço que privilegia o fortalecimento das ações cidadãs, as escolas precisam contemplar o que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA/2013). De acordo com o parecer CNE/CP nº 14/2012, entende-se o termo ambiental, atribuído para a Educação Ambiental, como “elemento estruturante” de natureza política, que busca promover o cidadão comprometido com as questões socioambientais, através de uma prática pedagógica transformadora e emancipatória.

Uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa e emancipatória, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pes-

soas se inserem. Tal visão de processo educacional supera a dissociação sociedade/natureza e mantém uma relação dialógica e transformadora com o mundo. (BRASIL, 2013, p. 547).

Nessa direção, Layrargues (2009, p. 15) entende que “emancipação e transformação social são elementos que explicitam não se tratar de uma Educação Ambiental genérica, de um conjunto de conceitos que servem, indistintamente, para qualquer atividade que se autodenomeie como Educação Ambiental”.

1.1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO

A introdução da Educação Ambiental, no currículo escolar no Brasil, é entendida como mais um viés na busca de soluções dos problemas socioambientais urgentes. Os documentos norteadores da educação brasileira que antecederam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) – referência obrigatória na construção curricular – sempre avançaram contribuindo com novos olhares para promover e incentivar a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar, mesmo que, na prática, não se concretizasse como o preconizado nos mesmos.

Mas, para grande preocupação de Andrade e Piccinini (2017), que analisaram a segunda versão da BNCC, neste documento a EA perdeu espaço e houve o enfraquecimento do debate ambiental crítico necessário para o desenvolvimento da temática. Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018) corroboram, ao entender que diminuir o debate sobre questões ambientais na BNCC é devido ao seu papel político-pedagógico, que possui caráter emancipatório e transformador, que vai de encontro às políticas públicas atuais no país, que apostam na alienação e degradação do sistema educacional e ambiental.

Além da forma modesta como a Educação Ambiental aparece na Base Nacional Comum Curricular (2017), para Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018), esse documento reforça a corrente naturalista e conservacionista de forma intencional. A constatação das autoras, do alinhamento da BNCC com a corrente conservacionista, não di-

aloga com o pensamento crítico-reflexivo preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2013), que traz como objetivo do Art. 14, inciso III:

Aprofundamento do pensamento **crítico-reflexivo** mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual. (BRASIL, 2013, p. 560, grifo nosso).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular representa um retrocesso, pelo modo modesto como o termo Educação Ambiental está inserido e por sua compartimentalização em disciplinas. Neste sentido, Santinelo, Royer e Zanata observam que:

[...] além da real necessidade de se repensar a estruturação da Base Nacional Comum Curricular, a Educação Ambiental deve ser repensada no contexto da interdisciplinaridade e na formação do professor. Pois, como no modelo tradicional, mesmo com as propostas de implantação da BNCC, os conteúdos relacionados à Educação Ambiental continuarão sendo pouco trabalhados e fragmentados, assim como ocorre no sistema vigente, nos moldes cartesianos. (SANTINELO; ROYER; ZANATA, 2016, p. 113-114)

Diante deste cenário, entende-se que documentos fragilizados e que não garantam lugar de destaque no currículo escolar para a EA, geram práticas educativas também fragilizadas, pois não propõem rupturas com o modelo hegemônico arraigado na sociedade.

Sobre essas práticas educativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2013, p. 542) entendem que: são “práticas educacionais muitas vezes reducionistas, fragmentadas e unilaterais da problemática ambiental, e abordagem despoliticizada e ingênua dessa temática”. Alcantara (2009, p. 56) assevera que, “apesar de todas as medidas narradas, o que se observa a título do trabalho com Educação Ambiental nas escolas é uma prática fragilizada e assistemática”.

Nesta mesma direção, Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 104) entendem que “a escola não tem cumprido seu papel social como promotora da Educação Ambiental” e ainda observam que:

[...] mesmo a Educação Ambiental estando definitivamente incorporada à escola, há um consenso que tal prática está fragilizada de modo geral, principalmente pelas suas ações fragmentadas e dissociadas do contexto em que se inserem. (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 112).

Machado (2014) ratifica esse entendimento sobre as fragilidades das práticas educativas desenvolvidas e acrescenta que a Educação Ambiental é realizada nas escolas por poucos professores. Na maioria das vezes, nas disciplinas de Ciências e/ou Geografia, por meio de projetos e ações pontuais sob a perspectiva conteudística e preservacionista, esvaziando assim sua práxis. A autora conclui ainda que:

A fragilidade das práticas pedagógicas em Educação Ambiental e as dificuldades para sua inserção nas escolas já são fatos constatados por muitos estudos. Fazem-se necessários, desse modo, estudos avaliativos que promovam o aprimoramento das ações pedagógicas voltadas ao campo ambiental, visando a sua inclusão sustentável no cotidiano escolar. (MACHADO, 2014, p. 11).

As fragilidades relatadas por Alcantara (2009), Machado (2014), Santinelo, Royer e Zanatta (2016), Andrade e Piccinini (2017) e Behrend, Cousin e Galiazzi (2018) confirmam que, mesmo com toda legislação vigente que objetiva inserir a Educação Ambiental, com aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo, no currículo da educação brasileira, ainda não se faz uma realidade presente nas práticas educacionais. Partindo dos pressupostos citados pelos autores, este trabalho ocupou-se em discuti-los para nortear a análise de dados desta pesquisa.

1.2. FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante das fragilidades expostas, faz-se necessário que a formação docente contribua com novas concepções pedagógicas transformadoras. Que promovam a inclusão da Educação Ambiental com aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo no cotidiano escolar, visando sua consolidação, já que as várias tentativas de inseri-la nas escolas ainda apresentam lacunas, o que gera grandes preocupações.

Essas inquietações formativas vão ao encontro das ideias de Gatti (2013), Tardif e Lessard (2005) e Nóvoa (2017), que entendem a formação docente de qualidade, inicial e continuada, como fator relevante e essencial para o bom desenvolvimento dos alunos. Uma formação que contribua para preparar profissionais que executem com excelência seu papel em uma sociedade inclusiva, que se debruce sobre os problemas da sociedade contemporânea em busca de práticas educativas significativas que fortaleçam o desenvolvimento integral do cidadão.

Nesse mesmo sentido, mas pensando especificamente na formação docente para a Educação Ambiental, Guimarães (2004), Modesto, Santos e Nepomuceno (2018), Layrargues e Lima (2014), Lipai, Layrargues e Pedro (2007) e Mendonça (2007), também demonstram grandes inquietações em relação às fragilidades formativas dos docentes para a EA. São professores que ainda reproduzem práticas pedagógicas hegemonicamente consolidadas pela sociedade atual, sem contribuição da dimensão política no desenvolvimento da temática, na perspectiva crítica.

Diante dessas práticas fragilizadas, Guimarães (2004) entende que os conhecimentos transmitidos pelas escolas ainda estão focados em práticas educativas com visão das correntes naturalista ou conservacionista. Para o autor “superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos no processo educativo”. (GUIMARÃES, 2004, p. 31). Nesse aspecto, considera que as práticas educativas que contemplam a razão e a emoção são essenciais na motivação dos educandos, porém é necessário a introdução de ações pedagógicas de caráter crítico, para a transformação de práticas para agir individual e coletivamente.

No entanto, entende-se que só a formação continuada do docente, pode contribuir para que o professor possa ter uma visão mais complexa da Educação Ambiental, trazendo para o contexto escolar o caráter crítico-reflexivo, emancipatório e transformador, no lugar de práticas ingênuas, descontextualizadas e conteudísticas. Dessa forma, espera-se sanar as possíveis lacunas existentes na formação docente, visto que a temática deverá permear as diferentes

disciplinas e cada docente possui uma formação inicial que, muitas vezes, não contempla a complexidade da EA.

Para discutir a formação docente é necessário entender o que diz a legislação a esse respeito, quando fica evidenciado na Resolução nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), considera: o inciso VI, § 1º, do Art. 225 da Constituição Federal, de 1988, que preconiza a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. No entanto esse preceito legal não deixa evidenciado como a escola deve proceder para efetivar esse processo, mas esse artigo da embasamento para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e preceitua, no capítulo II, seção II – Da Educação Ambiental no Ensino Formal em seu Art. 11 - “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental preceituam ainda que, os “professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da PNEA”. (BRASIL, 2013, p. 551).

Nessa conjuntura, a formação continuada é realizada durante o horário de trabalho pedagógico coletivo, garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu Art. 67, inciso V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996). Diante do que é oportunizado pela referida lei, a formação continuada é entendida como um recurso que pode contribuir para garantir as transformações desejadas.

Para que a formação continuada em Educação Ambiental aconteça, Mendonça (2007) entende que algumas condições estão atreladas a esse conceito, como a inserção da EA de maneira transversal e o desenvolvimento do conceito crítico da EA, contrapondo-se ao tratamento neutro e despolitizado.

2. METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa de abordagem qualitativa, levantaram-se informações de fontes primárias e secundárias. Como fonte primária, foram analisados os dados ofertados pelo questionário semiestruturado aplicado aos vinte e três professores do Ensino Fundamental da Escola X, da Rede Estadual de Ensino, de São José dos Campos – São Paulo, nove professores dos anos iniciais e quatorze dos anos finais. Como fontes secundárias, bibliográfica e documental, foram analisadas: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista e livros, artigos, teses e dissertações de autores que discutem a temática.

Na perspectiva de levantar as possíveis lacunas na formação docente para o desenvolvimento da Educação Ambiental, foi feita uma análise das respostas do questionário, segundo a proposta de Bardin (2011), de acordo com a seguinte categorização: categoria 1 – Formação inicial e continuada; categoria 2 – Nível de conhecimento dos documentos norteadores da Educação Ambiental e categoria 3 – Entraves ou possibilidades do desenvolvimento da Educação Ambiental na escola, mediante a sua formação.

Nesse processo, pretendeu-se estabelecer articulações entre os referenciais teóricos e os dados coletados, respondendo à questão proposta neste artigo.

3. RESULTADOS

Os resultados, dos dados primários coletados nos questionários, foram divididos e organizados em três categorias.

Dentro da categoria 1, foram levantadas questões referentes à formação inicial e continuada dos docentes pesquisados. Os dados coletados revelaram que, cinco professores tiveram a disciplina Educação Ambiental durante sua graduação e três professores participaram de formação continuada oferecida pela Diretoria de Ensino – Região de São José dos Campos – São Paulo.

Na categoria 2, foram considerados os dados referentes ao nível de conhecimento dos docentes sobre os documentos norteadores da Educação Ambiental. Segundo esses dados, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) são os documentos mais conhecidos pelos docentes. Entretanto, a Lei Estadual 12.780, de 30 de novembro de 2007, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental; o Decreto nº 63.456, de 5 de junho de 2018, regulamenta a Política Estadual de Educação Ambiental e a Resolução Conjunta da Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente (SIMA) / Secretaria da Educação (SEDUC) 01/2019: institui o Programa Alfabetização Ambiental são documentos que poucos docentes conhecem.

A categoria 3 ofertou dados sobre os entraves ou possibilidades do desenvolvimento da Educação Ambiental na escola, mediante a formação docente. E os dados extraídos são: três docentes não se ocupam em desenvolver a Educação Ambiental em suas aulas. Os que desenvolvem a temática fazem uso da leitura e discussão de textos e artigos, vídeos e slides, reciclagem do lixo, atividades de conservação do patrimônio escolar, aulas dialogadas sobre assuntos que envolvem a temática e formem hábitos que garantam melhor qualidade de vida, conservação da água, da fauna e da flora, conservação do meio ambiente. Treze professores o fazem de maneira interdisciplinar e as disciplinas que mais se destacaram foram Ciências, Geografia e Português.

Sobre os entraves enfrentados no desenvolvimento da Educação Ambiental em sua aula, oito professores responderam que não possuem nenhum entrave e quatorze responderam que sim. Dentre os relatos sobre os entraves para o desenvolvimento da temática na escola, os professores apontam a falta de formação continuada, de materiais didáticos, de espaço adequado para desenvolvimento de práticas voltadas para a Educação Ambiental, de recursos financeiros para visitas a zoológicos e parques ecológicos, de recursos tecnológicos, mas dos dados o que chamou atenção é quando foi apontado que o currículo é engessado.

Ainda na categoria 3, este estudo se ocupou em recuperar o entendimento dos docentes pesquisados sobre o conceito de Educação

Ambiental e as respostas apontaram a conscientização, a sustentabilidade, a conservação dos ambientes naturais como principais pontos para o desenvolvimento da temática no intuito de construir uma consciência ambiental. Apenas um docente aproximou os aspectos econômicos, políticos e sociais ao conceito de EA.

Todos os pesquisados julgam importante o desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas, como recurso na construção de cidadãos conscientes para o enfrentamento dos problemas socioambientais.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados fez articulações com os referenciais teóricos, para apresentar uma análise da formação docente para o desenvolvimento da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, da Escola X, da Rede Estadual de Ensino de São José dos Campos – São Paulo. As análises realizadas têm por objetivo responder ao problema que este artigo se propôs, sabendo que a complexidade do assunto permitiria trazer outros olhares para discussão.

Os dados revelados na categoria 1, relativos à formação docente, são indicadores da realidade vivenciada nas escolas, nas quais a ausência formativa é o fator que determina o desenvolvimento ou não da Educação Ambiental e a visão que a ela é atribuída. O desenvolvimento da Educação Ambiental, muitas vezes, fica no campo das intenções, pois não há como trabalhar conforme o preconizado pelos documentos norteadores, sem a devida formação. A falta da formação continuada é uma questão relevante, pois o não cumprimento das leis anteriormente citadas fere o direito legal dos docentes, que orienta sobre a inclusão da dimensão socioambiental na formação dos profissionais da educação.

Na categoria 2, que trata do conhecimento dos docentes sobre os documentos norteadores da Educação Ambiental, percebe-se que a falta de conhecimento dos mesmos é mais um reflexo da ausência de formação docente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi o documento mais citado, porém, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) agregou as orientações dos PCNs,

um dos documentos que colaborou com seus fundamentos teórico-metodológicos para a construção da BNCC que, historicamente, trouxe grandes contribuições para a Educação Ambiental no Brasil.

Some-se a isso que, os resultados obtidos da Categoria 3 apontam um dado preocupante, pois nem todos os docentes se ocupam em desenvolver a temática em suas aulas. A Constituição Federal (1988) determina que a Educação Ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI), “como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”.

Outra grande inquietação é que, todas as atividades citadas no desenvolvimento da EA são realizadas dentro da sala de aula, sem contato direto com a natureza. Tiriba e Profice (2014) entendem que atividades realizadas em locais fechados só fortalecem o afastamento das crianças dos ambientes naturais. Do contrário, as práticas pedagógicas realizadas em contato direto com a natureza contribuem para aumentar o senso de pertencimento que os alunos têm em relação ao meio ambiente.

Sobre as atividades apresentadas com a pretensão de desenvolver a EA, foi importante identificá-las para confirmar a influência da visão conservacionista, que, como já foi destacado, está impregnada nas práticas docentes atuais. Segundo a abordagem apresentada na cartografia de Sauvé (2005), a corrente conservacionista se ocupa em discutir atividades como: a conservação da natureza; redução, reutilização e reciclagem do lixo; gestão da água e energia e preocupação com a conservação dos recursos naturais.

São exemplos de atividades mencionadas pelos docentes e que remetem à visão conservacionista: atividades de conservação e preservação do patrimônio escolar, reciclagem do lixo, conservar o meio ambiente, orientações para hábitos que garantam a melhor qualidade de vida e conservação da água, da fauna e da flora. Para Layrargues e Lima (2014), as práticas educativas que envolvem ações para conservação da natureza são práticas conservacionistas, que buscam as resoluções de problemas locais, mas sem compromisso com a análise social e política.

Guimarães (2004) considera que a EA crítica é capaz de contribuir com a transformação da realidade historicamente situada, marcada pela falta de comprometimento com as transformações socioambientais, que reproduzem práticas educativas e conservam os interesses dominantes, daí Educação Ambiental Conservadora. O autor destaca, por meio de metáfora, “que para mudarmos o rio precisamos interferir na correnteza” (GUIMARÃES, 2004, p. 29-30). Entende que esta mudança pode se dar por meio da Educação Ambiental Crítica que:

[...] objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos. (GUIMARÃES, 2004, p. 30-31).

Ainda que a categoria 2 tenha identificado os PCNs e as DCNEA como os documentos mais conhecidos pelos docentes, percebe-se que não há um aprofundamento teórico, pois, os resultados apontam que eles expressam uma visão voltada para a corrente conservacionista, exatamente contrária à visão preconizada nesses documentos. A formação continuada dos docentes pode propiciar o aprofundamento dos documentos norteadores da Educação Ambiental, em busca do entendimento que garanta o desenvolvimento de atividades que contribuam na construção cidadã crítica para as questões socioambientais.

Modesto, Santos e Nepomuceno (2018), reforçam esta visão da importância sobre a formação docente para a Educação Ambiental, ao mencionar que:

[...] considera-se de suma importância os processos formativos em educação ambiental numa vertente crítica, transformadora e emancipatória, que instrumentaliza os educadores a atuar com o foco na cidadania e na problematização desse modelo de sociedade, na transformação das condições de vida e na ressignificação da inserção do ser humano em suas relações no e com o meio ambiente. (MODESTO; SANTOS; NEPOMUCENO, 2018, p. 13).

É possível acrescentar que, Lipai, Layrargues e Pedro (2007, p. 31) destacam a importância de inserir a Educação Ambiental na formação inicial de professores, para “reforçar o conteúdo pedagógico e principalmente político da educação ambiental incluindo conhecimentos específicos sobre a práxis pedagógica, noções sobre a legislação e gestão ambiental”.

Outra análise importante oferecida na Categoria 3 é sobre o uso impróprio da palavra conscientização. Para Santos *et al.* (2013, p. 120) “a Educação Ambiental não tem como finalidade conscientizar, ela visa sensibilizar e motivar os envolvidos para despertarem em relação aos problemas socioambientais”. A sensibilização tem relevante papel nos processos educativos, pois possibilita concretizar o processo de conscientização. A palavra sustentabilidade, muito mencionada pelos pesquisados, também merece ser analisada com um olhar mais crítico. De acordo com Guimarães (2004), a palavra sustentabilidade é usada como solução à crise socioambiental ao mascarar práticas hegemônicas.

Os resultados obtidos sobre a interdisciplinaridade vão ao encontro do que foi exposto por Machado (2014), ao entender que são práticas conteudísticas efetuadas por poucos professores, geralmente, de Ciências e/ou Geografia, ou seja, fragmentadas. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é uma forma de enfrentamento aos saberes fragmentados que são definidos pela sociedade.

Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais propõem que a Educação Ambiental contemple uma “abordagem curricular integrada e transversal, inter, multi e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas”. (BRASIL, 2013, p. 550).

Diante de tantas brechas relacionadas, era de se esperar que todos os pesquisados elencassem como entraves as questões formativas, contudo, para grande surpresa, os resultados apontaram um cenário bastante diferente. A falta de formação foi apontada por apenas um professor, o que leva a crer que os demais estão devidamente preparados. Os entraves apontados são relevantes, porém, questões

como as práticas com abordagem curricular interdisciplinar e transdisciplinar, contínua e permanente que mereciam destaque, não foram apontadas. Entende-se que tais práticas seriam o ponto de partida para que outras questões pertinentes pudessem vir à tona.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar essa pesquisa, conclui-se que a formação docente na dimensão da EA, para o Ensino Fundamental, precisa de mais empenho para tornar-se realidade. Mesmo que repleta de boas intenções, em suas práticas, a complexidade da temática representa um grande obstáculo para os professores, pois continuam a reproduzir o modelo de EA limitado que lhes foi ensinado. Neste contexto, percebe-se que a abordagem para todo o Ensino Fundamental se assenta em práticas com perspectivas conservacionistas.

Os debates aqui suscitados deram margem a concluir também, que a formação docente é o pilar que sustenta todo o processo ensino e aprendizagem, e descortina as possibilidades que garante o desenvolvimento do olhar crítico para a EA. Tão importante é esta importância, que é crescente e atual, dentro da literatura, a nomenclatura Formação Ambiental do Pedagogo, mostrando a relevância do tratamento da EA desde os anos iniciais. No entanto, infelizmente, o sistema educacional não tem o mesmo entendimento e não proporciona formação continuada como está prescrito na lei.

Diante do exposto, percebe-se as dificuldades em inserir a dimensão da Educação Ambiental Crítico-reflexiva, na formação dos educadores do Ensino Fundamental. Por mais que pesquisadores se proponham a discutir e produzir rico material (artigos, dissertações, teses, livros, palestras) sobre a temática, ainda faltam políticas públicas que possam reverter este cenário, provocado por ideias hegemônicas a favor do capitalismo.

Entende-se que, docente bem preparado pode, por meio de suas práticas pedagógicas contínuas sinérgicas, seguir a direção contrária deste modelo estabelecido e proporcionar o avanço e a

consolidação da EA, sob a perspectiva crítico-reflexiva, transformadora e emancipatória. É necessária uma práxis contra-hegemônica, que possa potencializar o aprofundamento do pensamento crítico dentro do processo formativo dos educadores e que reverbere no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus alunos.

O sistema educacional carece de formação docente que possa superar a fragilidade de práticas pedagógicas ingênuas e reducionistas. É necessário romper com a visão dicotômica ser humano x natureza deste modelo inserido na educação, e trazer para o chão da escola um debate que inclua as questões sociais, econômicas e políticas da realidade, ou seja, contra a racionalidade hegemônica.

Por fim, entende-se a importância e os esforços dos docentes pesquisados diante de suas práticas, pois, mesmo com um olhar conservador, encontram-se imbuídos de grandes intenções para a formação de cidadãos ambientais.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, V. **Inserção Curricular da Educação Ambiental**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ANDRADE, M. C. P.; PICCININI, C. L. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental**. IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora –MG. 2017. p. 1-13. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf> Acesso em: 15 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. **Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental?** Revista de Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA Vol. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em:

< <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425> > Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez_site.pdf >. Acesso em: 11 mar. 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34.

_____, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental tá na escola: tá na lei... In: MELLO, S. S. de. TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação

Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 248.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio das desigualdades. In.: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, P. P; LIMA, G. F. DA C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade - São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>> Acesso em: 02 Abr. 2019.

LEFF, E. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. Educação & Realidade, vol. 34, núm. 3, p. 17-24. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, set/dez. 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In.: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, J. T. **Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar**. 2104. 244 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/911131/tde-07072014114108/publico/Julia_Teixeira_Machado-versao_revisada.pdf> Acesso em: 18 dez. 2019.

MENDONÇA, P. R. Políticas de formação continuada de professores e professoras em educação ambiental no Ministério da Educação. In: MELLO, S. S. de. TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 248.

MODESTO, M. A.; SANTOS, T. F.; NEPOMUCENO, A. L. **O Educação ambiental e formação de educadores**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, out./dez. 2017, v.47, n.166, p.1106-1133.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTINELO, P.C.C.; ROYER, M.R.; ZANATTA, S.C. **A Educação Ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular.** IN: *Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016. Disponível em <file:///C:/Users/clpic/Downloads/EA%20na%20BNCC.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

SANTOS, E. R., FERREIRA, A. C., SERPE, B. M., ROSSO, A. J. (2013). **Uso dos termos consciência, conscientização e tomada de consciência nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 103-123, jan./abr. 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Resolução Conjunta SIMA/SEDUC nº 01, de 08 de outubro de 2019**, que institui o Programa Alfabetização Ambiental. Disponível em: <<https://publicadoeducacao.wordpress.com/2019/10/08/resolucao-conjunta-sima-seduc-01-2019-institui-o-programa-alfabetizacao-ambiental/>> Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Lei Estadual nº 12.780, de 30 de novembro de 2007**, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12780-30.11.2007.html>> Acesso em: 04 mar. 2020.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, A. M. M., TIRIBA, L. (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-46.

CAPÍTULO 4

OFICINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA PARA O MANEJO DE RESÍDUOS SÓLIDO E LÍQUIDO NO COTIDIANO DA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOAQUIM DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO EM MINAS GERAIS - BRASIL

Roberta Iael da Costa¹

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental na escola direciona sua prática para a solução de problemas ambientais, sendo que este processo deve ser contínuo e permanente fornecendo aos indivíduos conhecimento, valores, habilidades para agirem em coletividade e assim resolver problemas ambientais como a questão do lixo, que aumenta à medida que aumenta a população (PELICIONI, 1998). É nas escolas que os jovens adquirem valores e crenças e desenvolvem o senso crítico, a autoestima e o sentimento de segurança. Neste sentido, a qualidade da experiência escolar e o bom desempenho são fatores de proteção e, ao mesmo tempo, condição para uma educação voltada para um desenvolvimento pleno. E isso não se consegue sem uma ambiência escolar adequada.

Os objetivos da Educação Ambiental, segundo Barbieri e Silva (2011) são:

1. Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como um todo e quanto aos problemas relacionados com ele.

¹ Graduada em Ciências Biológicas e em Pedagogia, Mestre em Ciências da Educação, Doutoranda em Ciências da Educação. E-mail: iael.costa@yahoo.com.br

2. Conhecimento: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades.
3. Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais.
4. Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa.
5. Capacidade de avaliação: estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de educação ambiental.
6. Participação: contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com relação às questões ambientais.

A Educação Ambiental tem feito um trabalho na sociedade para transformá-la em sustentável. Além dos objetivos citados há alguns princípios que, segundo Pelicioni (1998). Devem ser observados:

1. A educação ambiental é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores;
2. Deve ter como base o pensamento crítico e inovador em qualquer tempo ou lugar em seus modos formal, não formal e informal promovendo a transformação e a construção da sociedade;
3. É individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica;
5. Deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

Nas últimas décadas um tema que tem sido muito difundido é a questão do desenvolvimento sustentável, o qual é abordado com diferentes enfoques. O desenvolvimento por si só leva-nos a pensar em crescimento para a exportação com degradação ambiental e um consumismo desenfreado, modelo de uma organização capitalista. Já o desenvolvimento sustentável é uma nova forma econômica que procura atender às necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras (PELICIONI, 1998).

O óleo de cozinha é prejudicial ao meio ambiente e quando jogado no ralo da pia, vai direto para a rede de esgoto provocando

entupimentos, o que aumenta os custos do tratamento do esgoto. Nos lugares onde a rede de esgoto é deficiente, esse óleo vai parar nos cursos d'água (rios, lagos, córregos, etc.) provocando danos à flora e fauna aquática. Quando esse óleo é jogado diretamente no solo causa impermeabilização, contribuindo para enchentes, ou entra em decomposição, liberando gás metano. O óleo de cozinha, um dos principais responsáveis pela contaminação do meio ambiente, vira um sabão que é 90% biodegradável, que pode ser usado para lavar louças e roupas.

Não jogar óleo em fontes de água, na rede de esgoto ou no solo é uma questão de cidadania e por isso deve ser incentivado e ensinado nas escolas.

Diante do exposto, questiona-se: Quais medidas sustentáveis são desenvolvidas na Escola Estadual São Joaquim do município de Conceição do Mato Dentro em Minas Gerais – Brasil? O que é feito com as sobras e cascas dos alimentos utilizados na merenda da escola? Qual é o destino final do óleo de frituras utilizado na escola? Quais atividades sustentáveis a escola poderá realizar após as oficinas teóricas e práticas ministradas?

Tem-se, por objetivo principal, analisar e descrever as mudanças ocorridas na escola e nos alunos, a partir da construção dos conceitos e interpretações das oficinas de educação ambiental ministradas no ano de 2019 na Escola Estadual São Joaquim, no município de Conceição do Mato Dentro.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Educar para a cidadania está dentro do papel atribuído à escola abrigando a diversidade cultural de valores, de modos de vida e de opiniões. A realização de projetos ambientais dentro das escolas é essencial para que possamos realizar diagnósticos dos problemas vividos na escola e na comunidade. Ao buscar as soluções, os alunos desenvolvem habilidades e atitudes condizentes ao exercício da cidadania. Tornam-se preparados para atuar como agentes transformadores, colaborando para uma sociedade mais justa, em

um ambiente mais saudável e sustentável. Transformações que ocorrem numa velocidade muito alta e que requer profissionais dinâmicos e competentes, capazes de produzir, acompanhar e dar respostas pontuais e coerentes.

As oficinas criam um ambiente social de interação, que colocam os adolescentes frente a frente com seus pares e com pessoas adultas. Isso contribui para a aprendizagem e prática das oficinas sustentáveis e, logo, permite o desenvolvimento de atitudes e valores, sem os quais os conceitos, os fatos e as informações não serão significativos. Sua proposta é ampliar os horizontes dos jovens, contribuindo para a aquisição de competências pessoais e sociais capazes de promover a participação ativa dos alunos em seu processo de formação e preparação para a vida fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, os alunos devem ser incentivados a enfrentar os desafios vividos pela comunidade atendida pela escola; devem valorizar a cultura local e a sua produção cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva voltada para a cidadania, autonomia, a criatividade e a tomada de decisões relacionadas ao meio ambiente, visto que, os alunos são protagonistas e dinamizadores das ações a serem realizadas na escola e na comunidade.

A Escola Estadual São Joaquim realizou vários projetos relacionados à sustentabilidade e através dessa pesquisa compartilharemos oficinas que deram resultados positivos em nossa escola. Nesse estudo foram realizadas oficinas teóricas e práticas de compostagem, biofertilizantes e sabão ecológico com três turmas de alunos do Ensino Médio; tornando os alunos multiplicadores dessas práticas sustentáveis na escola e no meio em que vivem.

Esse trabalho foi importante para a interação, troca e aprendizagem de como a educação ambiental é abordada e aplicada no cotidiano dos alunos e da comunidade escolar. Vivemos em Conceição do Mato Dentro, pensamos que, para que a educação possa se efetivar e consolidar, a realização de projetos sociais são essenciais e contribuem na formação cidadã e humana dos nossos alunos. O principal problema era conscientizar a comunidade escolar da importância em reciclar os restos de alimentos da cantina para que através da

compostagem pudéssemos contribuir para um mundo mais sustentável, onde o agir localmente faz a diferença, contribuindo para o agir globalmente, pois o planeta é de todos.

A cidade encontra-se em dois biomas, Cerrado e Mata Atlântica, o que torna a mata de transição rica em sua biodiversidade e endemismo. Grande parte do município é formada por áreas de nascentes, cachoeiras e rios importantes para a Cadeia do Espinhaço. Existem dois parques municipais, Parque Natural Municipal do Tabuleiro, onde se encontra a maior cachoeira do Estado de Minas Gerais, Parque Natural Municipal Salão de Pedras, e Parque Estadual Serra do Intendente.

A problemática ambiental que envolve o município de Conceição do Mato Dentro é complexa e abrange desde a poluição de córregos com esgotos e lixos, impactos ambientais causados pela mineração e áreas ocupadas irregularmente, desprovidas de condições sanitárias.

A educação ambiental procura desenvolver nos alunos, valores e atitudes que possam melhorar as relações destes com a natureza e com o meio em que vivem, levando em consideração, variáveis importantes para perceber a maturidade do aluno, e dar opiniões no sentido de resolver os problemas ambientais enfrentados pela comunidade (YAVORSKI, 2014).

Nos próximos três anos, a escola participará de um Programa Socioambiental em parceria com a Prefeitura e Secretaria de Meio Ambiente e Gestão Urbana de Conceição do Mato Dentro, onde acontecerá a recuperação de três córregos que atravessam a cidade, incluindo a conscientização de toda a população, principalmente, das pessoas que moram no entorno dos córregos. Diante do exposto, é importante a realização de trabalhos visando à sensibilização e conscientização da população para melhorar a qualidade dos mananciais e de suas próprias vidas.

A respeito de sustentabilidade social, Borino, (2013, p.84), afirma:

A sustentabilidade social é um dos aspectos do desenvolvimento sustentável. Tem como premissa a melhoria da qualidade de vida da população; equidade na distribuição de renda e diminuição das diferenças sociais. Ela se dá por meio da efetiva participação e organização popular.

Ainda de acordo com Borino (2013, p.84), ao se organizar para solucionar um determinado problema social, a sociedade está cumprindo seu papel “[...] uma vez que é parte constituinte dos atores sociais, a quem compete realizar ações alternativas que garantam a sustentabilidade social”.

A educação política deve pensar em formar um cidadão nacional, continental e planetário baseando-se no diálogo de culturas e de conhecimento entre povos, gerações e gêneros, ou seja, é preciso formar o homem como cidadão do mundo (PELICIONI, 1998).

A educação ambiental é trabalhada pela escola através de projetos, que são desenvolvidos no ambiente localizado próximo à escola e que envolvam a comunidade em seu entorno. Em alguns é possível identificar efetivamente a atuação dos membros da comunidade, porém essa só é possível após organização e conscientização dos membros da comunidade (YAVORSKI, 2014).

Para Penteadó (2007), a escola é um local adequado para a construção da consciência ambiental através de um ensino ativo e participativo, superando as dificuldades encontradas nas escolas, atualmente moldadas pelos modos de ensino tradicionais. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, e a escola pode contribuir significativamente para esse processo através da formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de atuar na complexa realidade socioambiental, contemplando sua pluralidade de aspectos.

É indiscutível a necessidade de conservação e defesa do meio ambiente, para tanto, a escola precisa empreender esforços para que os alunos compreendam que as questões ambientais envolvem além das questões relacionadas ao ambiente físico, aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos. Nessa perspectiva, a Educação Ambien-

tal discute de forma ampla, as relações sociedade-meio ambiente, articulando o sujeito para refletir, bem como buscar meios para intervir nos problemas e conflitos ambientais (CARVALHO, 2004).

A questão ambiental requer novas formas de abordagem, integrando as várias áreas de conhecimentos e tendo como foco principal o despertar da consciência, principalmente das crianças e dos adolescentes, para que assim novos hábitos possam ser formados, direcionando a espécie humana a utilizar os recursos naturais de forma sustentável. Diante dos fatos, faz-se necessário e urgente o desenvolvimento de programas e ações de caráter educativo que incitem e provoquem uma mudança profunda e progressiva na escala de valores e atitudes dominantes na sociedade atual (OLIVEIRA, 2009).

A IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DENTRO DA ESCOLA

Na escola é possível elaborar projetos de vida e projetos educacionais gerando condições para um sistema educacional participativo e criativo, além de preventivo, onde o aluno se sinta como sujeito ativo e integrante de sua formação profissional e pessoal. Cabe à escola oferecer situações estimulantes como parte de um processo que responda às necessidades e motivações do adolescente.

Ensinar não é emitir fatos e números sem nenhuma paixão. Ensinar é influenciar. É se preocupar profundamente com as ideias e com a forma como essas ideias são transmitidas, entendidas e expressadas. É se preocupar profundamente com o conteúdo e com os alunos a quem o estamos comunicando. E é por meio deste cuidado apaixonado que inspiramos o aluno.

A oficina é um dos meios utilizados para que os participantes ampliem seus conhecimentos sobre as temáticas relacionadas ao meio ambiente, expresse sentimentos, compartilhe ideias, experiências, valores e saberes. De acordo com Freire (1988), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Dessa forma, as oficinas foram realizadas através de dinâmicas, palestras e aulas práticas com

os alunos do Ensino Médio, oficinas estas que possibilitam o surgimento das condições adequadas para a construção da cidadania dos sujeitos envolvidos.

Para a elaboração de uma oficina, a escolha do tema de estudo é fator determinante. Corrêa (2000) aponta como estratégias para a realização desta perspectiva de trabalho, as seguintes etapas: decidir o tema de estudo, que se refere à escolha realizada por pessoas que se propõe a construir uma oficina, reunir todo o material possível sobre o tema, buscando subsídios em materiais como revistas, filmes, livros, mas também nas conversas cotidianas; o entendimento do tema que será abordado, que se dará através do estudo e desenvolver estratégias para falar sobre o tema, podendo referir-se a qualquer meio disponível ou possível de ser criado. (CORRÊA, 2000, p.150).

As oficinas também trazem como característica, a abertura de espaços de aprendizado que busca o diálogo entre os participantes.

A metodologia de Oficinas foi escolhida para o desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental dentro da Escola Estadual São Joaquim, devido ao seu caráter dialógico, lúdico e informativo. Uma oficina utiliza tanto da informação quanto da reflexão. Inicialmente, as temáticas a serem trabalhadas são discutidas, refletidas e vivenciadas com o grupo. Só depois desta construção, é que são apresentadas de maneira mais formalizada, as informações necessárias para sistematizar e organizar o conhecimento adquirido. Dessa forma, a aprendizagem passa pela via cognitiva e também pela afetiva, e é resignificada e incorporada à vida do jovem. Para isso, a oficina utiliza-se de recursos lúdicos: técnicas grupais, jogos, brincadeiras, dramatizações, dança, música, entre outros instrumentos. Podemos observar que os instrumentos lúdicos promovem uma abertura perceptiva, permitem a expressão de sentimentos e ideias, permitem a encenação de relações, permitem que o sujeito se veja em situações não cristalizadas no dia a dia e permitem uma sensibilização e disposição para a apreensão e produção de novos significados. É preciso ter em mente, que o resultado da técnica ou do jogo não acontece por si só, ou seja, simplesmente pela brincadeira. O valor

da técnica deve ser avaliado por sua capacidade de promoção do diálogo junto aos participantes do grupo. As técnicas acrescentam possibilidades de linguagem ao grupo: gráfica, corporal, sonora, etc. Segundo Afonso (2006), passar de uma linguagem a outra, assim como da colagem para a palavra, de um desenho para a conversa, é como passar de uma língua para outra, apreendendo suas sutilezas e possibilidades. Podemos dizer que a técnica é quase uma “desculpa” para promover o diálogo e a reflexão dentro do grupo. Em cada encontro, portanto, ao trabalhar a temática proposta é preciso que o coordenador não apenas prepare dinâmicas, mas que esteja disposto a ouvir as diversas opiniões e sistematização para o grupo. Vale ressaltar que tal sistematização não se refere a uma conclusão previamente determinada, mas a uma organização ou estruturação do que o próprio grupo construiu naquele encontro.

Segundo Abade e Afonso (2008), de maneira resumida, são três os momentos importantes do processo educativo baseado em participação e reflexão:

1) Aquecimento e sensibilização

Sensibilizar não significa fazer uma preleção inicial para demonstrar a importância do que se vai fazer. Se isto pode fortalecer os argumentos racionais, terá pouco impacto sobre as dificuldades de concentração e focalização. Na sensibilização se escuta os educandos sobre situações de sua vida, suas vivências sobre sexualidade e, a partir daí recuperar estas questões para serem trabalhadas na situação educativa. Podem ser usados recursos diversos, tais como uma conversa inicial, uma brincadeira, um jogo, uma letra de música ou uma técnica de dinâmica de grupo.

A sensibilização terá como efeito mobilizar lembranças, sentimentos e ideias. Se for feita de maneira compartilhada no grupo, terá melhores resultados. O educador não deve ter pressa para “concluir” a mensagem que deseja transmitir. Trabalhará no ritmo da compreensão do grupo, procurando acompanhá-lo ao próximo passo, onde comunicação e problematização andam juntas. Neste momento, a

maior preocupação do educador não é com “raciocinar”, “produzir” e “concluir”. Pelo contrário, este é o momento de “acolher”, “escutar”, “incentivar” e “criar um clima de confiança”. Se o grupo mostrar dificuldades de concentração através da bagunça e do negativismo, o educador pode colocar regras e limites, de maneira clara, desde que tome muito cuidado para não desvalorizar a pessoa dos educandos. Ou seja, a cada regra para limitar as formas indesejáveis de atuação no grupo, deve-se reafirmar a regra que favorece a participação. Ninguém deve ser obrigado a participar de técnicas de interação para as quais não se sente disponível. Isto só aumentará a sua ansiedade e criará a necessidade de oposição ao educador. Deve-se apenas pedir-lhe que não atrapalhe os outros, sempre mantendo aberta a possibilidade de sua participação.

2) Comunicação, problematização e reflexão

Por tudo o que já foi dito acima, a conscientização ambiental através das oficinas, será bem desenvolvida se criarmos um espaço para que as pessoas possam desenvolver uma reflexão coletiva. Assim, depois do momento inicial de sensibilização, os participantes precisam fazer um esforço para compreender a própria experiência de uma maneira mais ampla, ou seja, de partir do seu caso pessoal para pensar uma questão que diz respeito ao ser humano. Ou seja, da experiência de cada um, será feita a problematização – a escolha de questões para discussão – e uma reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos nestas questões.

Entretanto, esse esforço é muito difícil de fazer solitariamente. A troca de experiências no grupo pode colaborar para que o educando assuma uma postura mais ativa ao analisar a sua experiência enquanto cidadão sustentável. Vendo que não é o único a ter determinadas vivências, comparando a sua experiência e a dos outros, escutando aquilo que outros já pensaram ou vivenciaram. Conhecendo as semelhanças e diferenças de pontos de vista no grupo, tanto os jovens quanto os professores podem se tornar mais flexí-

veis, desenvolver novas referências para pensar as suas experiências, perceber diferentes possibilidades de análise e avaliar diferentes formas de enfrentamento dos problemas. Afinal, se é conversando que a gente se entende, também é possível dizer que é se entendendo (entendendo a nós mesmos) que a gente conversa!

3) Sistematização e avaliação

Por fim, precisamos avaliar o encontro. Esta avaliação ajuda o grupo a sistematizar as construções e aprendizagens elaboradas através do encontro. Através da avaliação, temos também um retorno do grupo sobre seu próprio processo de crescimento e amadurecimento. Este último momento também deve ser realizado através de técnicas lúdicas. Estas podem ser feitas através de um texto, uma música, uma brincadeira, enfim, um recurso que possibilite o fechamento do trabalho. É claro que nem sempre os educandos chegam aos resultados sozinhos ou queiram relatar suas opiniões. É preciso o incentivo do educador, a sua orientação e a sua cooperação. Isto pode se dá quando o educador estimula o grupo com perguntas, observa pontos importantes que foram tocados na discussão, sugere caminhos para o pensamento, esclarece dúvidas, oferece informações e sistematiza os pontos de vista para a finalização da oficina através da avaliação.

Portanto, a metodologia da oficina pedagógica possibilitou aos alunos uma participação ativa, sempre indagando, fazendo perguntas, levantando questões, compartilhando vivências, conscientizando os estudantes e dando empoderamento a eles para discutirem sobre as temáticas e para multiplicá-las no ambiente escolar. A criatividade e a forma lúdica como as oficinas de meio ambiente foram desenvolvidas, além de serem informativas, também foram prazerosas para os participantes.

Para aprofundar os conhecimentos sobre sustentabilidade, aumentando a interação escola e estudantes, juntamente com o incentivo didático, oficinas sustentáveis foram aplicadas, na Escola Esta-

dual São Joaquim, como por exemplo, a de biofertilizantes, a compostagem e a produção de sabão ecológico com restos de resíduos líquidos, como óleos de frituras.

METODOLOGIA

A partir do desenvolvimento de oficinas ambientais, foram elaboradas pesquisas bibliográficas e documentais para revisão da base conceitual, aplicação de questionário antes para saber o conhecimento dos alunos sobre a compostagem feita com resíduos sólidos e sobre a fabricação de sabão ecológico biodegradável feito com resíduos líquidos, e, análise dos questionários após as oficinas para verificar os resultados obtidos nas oficinas de Educação Ambiental.

Trata-se de um estudo com desenho explicativo sequencial, fenomenológico, não experimental, de corte transversal, desenvolvido a partir do enfoque quantitativo e qualitativo, numa perspectiva de abordagem dialética epistemológica, considerando-se os objetivos propostos neste estudo, para o qual se busca uma análise da importância e dos resultados obtidos com a aplicação das oficinas na Escola Estadual São Joaquim.

As oficinas aconteceram no laboratório da escola, na cantina e também em uma horta de plantas medicinais e condimentares cultivada com os adubos orgânicos feitos pela compostagem dos restos de alimentos e cascas de frutas e legumes da merenda escolar. Os alunos foram os responsáveis juntamente com a professora de biologia pelo desenvolvimento das oficinas, porém, toda a comunidade escolar se beneficia. É gratificante ver o envolvimento das serviços responsáveis pela merenda escolar e dos alunos que aprenderam a compostagem e fazem em suas casas, contribuindo para um mundo mais sustentável e saudável, pois, todos os produtos são orgânicos. No laboratório produzimos repelentes a base de citronela que ajudam a prevenir as doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti* e também sabonetes, pomadas, desodorantes e xampus naturais, livre de petrolatos e produto que podem agredir o meio ambiente. Utilizamos

as ervas medicinais produzidas na horta e os óleos essenciais que são destilados no laboratório da escola nas receitas ecológicas.

As plantas condimentares são utilizadas na merenda escolar, potencializando o sabor e usufruindo do poder curativo dessas plantas.

A principal motivação foi o desperdício da merenda escolar, que era jogada no lixo, a partir da compostagem criamos um ciclo onde tudo o que produzimos na horta medicinal e condimentar é aproveitado, fazendo com que na natureza tudo seja transformado e reaproveitado de maneira consciente. Outras ações como a reciclagem do papel descartado na escola também estão acontecendo no laboratório. Com a compostagem os alunos realizam oficinas onde ensinam a comunidade a maneira correta de conseguir um excelente adubo orgânico com restos de alimentos que seriam descartados no lixo. Sendo então, multiplicadores do conhecimento.

CONCLUSÃO

O trabalho propôs-se a investigar a importância das oficinas como ferramenta de educação ambiental na escola, durante o desenvolvimento das temáticas abordadas com os alunos, retratando quais mudanças ocorreram após a participação destes alunos.

Durante o estudo, obtiveram-se várias considerações dos estudantes diante das observações durante as oficinas e através dos questionários utilizados como instrumentos de pesquisa. O que nos mostra a conscientização adquirida por esses jovens após a sua participação e a contribuição das oficinas na construção da identidade e da cidadania desses sujeitos.

A implantação das oficinas de Educação Ambiental na Escola Estadual São Joaquim favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico sustentável, a aprendizagem da compostagem, da produção de sabão ecológico biodegradável e também a maior interação entre os participantes.

Diante das análises dos resultados adquiridos na pesquisa com os participantes, comprovamos que as oficinas de Educação

Ambiental atuam como instrumento de conscientização. Sendo reconhecidas por todos os jovens pesquisados, que desejam a replicação das oficinas para toda a escola, para que todos os estudantes tenham acesso e possam aprender mais sobre a Educação Ambiental Sustentável além da sala de aula.

Notamos que os Jovens após o desenvolvimento das oficinas, estão mais disciplinados, conscientes e motivados. Benefícios como a conscientização dos alunos, a responsabilidade com o meio ambiente, o favorecimento a melhores relacionamentos e a construção da cidadania são importantes na construção dos jovens. Esses conceitos foram percebidos durante a realização das oficinas e através dos questionários respondidos, quando os alunos através de suas falas, escritas e reflexões sabem que podem dar opiniões e falar o que pensam.

O empoderamento, o protagonismo juvenil, o respeito à diversidade e a autonomia, são conhecimentos construídos com eles através das oficinas de Educação Ambiental, pois, a cada tema, um incentivo para falar, uma informação a mais que não sabiam. E dessa forma compreendem que são sujeitos da sociedade e que eles possuem um papel importante.

Realizar essas oficinas foi fundamental para instigar em nossos jovens, o interesse pela química e pela biologia através da prática. Com as oficinas tivemos a oportunidade de ensinar aos alunos conceitos teóricos e práticos, além de ajudar o meio ambiente, desenvolver atitudes sustentáveis e ecológicas.

Por todo o experimentado nesse trabalho, reconhece-se a escola como um espaço privilegiado para ações educadoras e conscientes e o educador como um agente conscientizador, mediando e orientando o aluno. Os objetivos da pesquisa foram atingidos e podem ser evidenciados através dos registros deste trabalho, que foi uma experiência importante, que favoreceu a compreensão da importância das oficinas de Educação Ambiental dentro da Escola Estadual São Joaquim.

REFERÊNCIAS

- ABADE, F.; AFONSO, L. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.
- AFONSO, L. **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CORRÊA, G., et al. **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BARBIERI, J.C.; SILVA, D. **Desenvolvimento sustentável e Educação Ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios**. Ram, ver. Adm. Mackenzie, v.12, n. 3, Edição Especial, São Paulo. 2011.
- BEZERRA, J. A Vigor que vem do lixo. Revista Globo Rural, maio 1998.
- BORINO, S. De Colorado do Oeste/RO a Barretos/SP: **A Construção de uma Rede Social Alternativa para Tratamento do Câncer**. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Centro Universitário de Araraquara – UNIARA. Araraquara-SP. (2013, pág. 82 e 89).
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais** Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saneamento Básico 2010**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso 2nov2019.
- BRASIL. **Manual de compostagem doméstica com minhocas**. Edição Blue. São Paulo. 2014.
- CAMPBELL, S. **Manual de Compostagem para Hortas e Jardins**. 1995.
- CARVALHO, I. C. M. “Ambiental” como valor substantivo: **uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental**. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. Textos escolhidos de educação ambiental: De uma América a Outra. Montreal, Publications ERE – UQAM, 2004, Tomo I, pp. 85-90 (versão em português).

HOLANDA CARVALHO, P. **Compostagem e Minhocultura**. Fortaleza. Instituto Centro de Ensino Tecnológico. Ed. Demócrito rocha, 2011.

KIEHL, E. J. **Manual de Compostagem – Maturação e Qualidade do Composto**. Piracicaba: Ed.do Autor, 1998. P.171.

MARAGNO, E.S.; TROMBIN, D.F.; VIANA, E. **O uso da serragem no processo de minicompostagem**. Eng. Sanit. Ambient. Vol. 12, nº 4, p. 355-360, 2007

OLIVEIRA, N.C. **Seleção de micro-organismos com potencialidades paraborremediação de ambientes contaminados com hidrocarbonetos de petróleo e/ou derivados**. Dissertação de mestrado, Goiás, 2009.

PELICIONI M.C.F. Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. Saúde e Sociedade 1998; 7(2): 19-31.

PENTEADO, S.R. **Adubação Orgânica: Compostos orgânicos e biofertilizantes**. Campinas, SP. 2. ed. 162 p. 2007.

PEREIRA NETO, j. T. **Manual de compostagem**. Viçosa: SLU/PBH, UNICEF. Belo Horizonte, 1996.

SIQUEIRA, T.M.O.; ASSAD, M.L.R.C.L. **Compostagem de resíduos sólidos urbanos no Estado de São Paulo [Brasil]**. Ambiente & Sociedade. V.XVIII, n. 4, p. 243-2664. São Paulo. 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. Ed. São Paulo: Cortez; 1994. p.74-76.

YAVORSKI, R. **Análise de temas ambientais desenvolvidos por professores do ensino fundamental de 1º ao 5º ano de Maringá/Pr**. 134f. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Centro Universitário de Araraquara – UNIARA. Araraquara-SP. 2014.

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO NOVO PARADIGMA DA CIÊNCIA, DA NOVA BASE EPISTEMOLÓGICA E DAS NOVAS TEORIAS

Welinton Cardoso de Almeida¹

1. CRISE PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO: DO PARADIGMA CONSERVADOR AO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Para melhor compreensão dos termos que serão utilizados, será feita uma breve conceituação.

O que é paradigmas? (do grego *parádeigma* = “modelo”, “padrão”) Vasconcelos (2007).

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca a paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2007).

A denominação paradigma emergente foi utilizado por autores como Capra (1997) Boa Ventura Santos (1997), entre outros. Mas somente no início do século XXI, Capra (2002), no prefácio de sua obra *As conexões ocultas*, passa da denominação de paradigma emergente para “paradigma da complexidade”. Petraglia-1995.

No contexto novo paradigmático e segundo Capra (2003), pode entender por um todo integrado, cujas propriedades essenciais

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana del Paraguay, Pedagogo, Administrador. E-mail: welintonca@gmail.com.

surtem das relações entre suas partes. Por sua vez, refere-se à compreensão de um sistema dentro do contexto de um todo maior. De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo se encontram no todo e decorrem das relações entre suas partes, somente sendo compreendidas a partir da organização do todo, isto é, dentro de um contexto mais amplo.

A contribuição de Fritjof Capra (2002) agrega-se ao posicionamento de Edgar Morin (2000). Onde a estrutura do pensamento Moriniano é pautada numa epistemologia da complexidade que compreende quantidades de unidades, interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. (PETRAGLIA 1995).

Para Morin (2007) a palavra complexidade lembra problema, e não solução. Não é utilizada para designar ideias simples, nem tampouco se reduz a uma única linha ou vertente de pensamento. O pensamento complexo é responsável pela ampliação do saber. Se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, as ações terão o mesmo rumo, tornando o conhecimento cada vez mais simplista e simplificador.

Neste sentido, Perrenoud (2001) afirma que não adianta “pensar o mundo sem pensar a si mesmo como pessoa complexa, feita de ambivalências, de emoções, de representação enraizadas em uma experiência, em uma cultura, em uma rede de relações”.

Maturana e Varela (1983, p. 53) cujas contribuições estão revolucionando a ciência, abordam essa questão:

Nossas visões do mundo e de nós mesmos não conservam registros de suas origens(...) Daí que tenhamos tantos e renomados “pontos cegos” cognitivos, que não vejamos que não vemos, que não percebamos que ignoramos. Só quando alguma interação nos tira do óbvio – por exemplo, aos sermos transportados a um meio cultural diferente – e nos permitimos refletir – e que nos damos conta da imensa quantidade de relações que tomamos como garantidas.

Vasconcelos (2007) afirma que, conscientizarmo-nos de nosso paradigma – e questioná-lo – requer esforço e não é um processo fácil.

Ao contrário, é quase sempre um processo doloroso. Diante dos questionamentos, as pessoas costumam sentir-se confusas, como se tivessem levado uma martelada na cabeça ou como se estivessem de cabeça para baixo. Como enfatiza Morin (2007), a mudança de paradigma é difícil e lenta, pois, a mudança de premissas implica o colapso de toda uma estrutura de ideias.

Assim, as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual.

De acordo com Mantoan (2008) vive-se uma crise de paradigma na educação e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação na qual se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas por uma mudança deste paradigma:

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre os saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural. Rede, cada vez mais complexa de relações, gerada pela velocidade das comunicações e informações, está rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novo marco de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos. (MANTOAN, 2003, p 85).

O novo paradigma, citado apontado pela autora, é o sistêmico que, segundo Vasconcelos (2007), é o pensamento contextual, pois, a análise das propriedades das partes não explica o todo. É ambientalista, porque considera o contexto. A ênfase está nas relações e não nos objetos, ou seja, os próprios objetos são redes de relações, embutidas em redes maiores. O mundo vivo é entendido como uma rede de relações. O conhecimento científico é tido como uma rede de concepções e de modelos sem fundamentos firmes e sem que um deles seja mais importante do que outros. O mundo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados.

Do ponto de vista histórico a escola se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização

da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2007).

É imprescindível compreendermos as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero e outras. É a escola que tem papel fundamental nesse processo de entendimento e convívio com igualdade, pois, informa e instrui os alunos no decorrer do desenvolvimento de suas personalidades em convívios públicos (MANTOAN, 2008).

Desse modo, configura-se um momento precioso e singular, pois, na mudança de paradigma de uma escola excludente para uma escola que inclui, surgem diferentes questões e enfrentam-se inúmeros desafios.

A conquista da cidadania é talvez uma das mais importantes lutas do Brasil contemporâneo e se dá em diferentes campos de batalha. Nesse contexto a escola possui um papel importante, pois, é um dos primeiros espaços de vivência pública da criança. É o lugar onde se ensina e se aprende as noções de igualdade de direitos e de oportunidades, onde se constrói e se pratica a condição de ser cidadão.

Dentro desta perspectiva, oportunizar a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais a possibilitar o enriquecimento social através da incorporação de mais esse potencial humano. É esperado que as leis possam, efetivamente, ter seus efeitos percebidos de modo a proporcionar acesso pleno a todos.

2. PARADIGMA CONSERVADOR

O paradigma conservador (conhecido também como paradigma cartesiano ou ainda paradigma newtoniano-cartesiano) nasce na idade moderna através das ideias de Galileu Galilei o qual a ciências fundamentou essa teoria durante séculos. Com a evolução do microscópio no ano 1938 a Biologia teve grandes avanços e descobertas, ficando esse pensamento mais forte ainda.

A origem Histórica do paradigma cartesiano se deu com as teorias de Galileu Galilei, que inicia a descrição da matemática da natureza o que reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria. Conforme explica Vasconcelos (2007) Influenciado e encantado por estes estudos, Descartes propôs o “discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência” com todos os pressupostos estabelecidos:

- Nunca aceitar nada como verdade absoluta sem que haja uma evidência concreta;
- Cada conceito deve ser dividido na maior parte possível para poder revolvê-los;
- Para conduzir o conhecimento deve partir da ordem dos conceitos mais simples para os conceitos mais complexos;
- Ter a certeza de que nada será omitido, buscando em toda parte todas as revisões gerais e as enumerações tão complexas.

Com essa influência, o século XIX e grande parte do século XX caracterizou-se por uma sociedade de produção em massa. Alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a educação com uma prática pedagógica assemelhada à produção de uma fábrica e um pensamento racional, fragmentado e reducionista. (SANTOS, 2003, p 25)

Conforme explica Santos (2003), O século XX foi fortemente influenciado pelo paradigma conservador e o setor educacional também foi fortemente influenciado por três abordagens praticadas nesse período que são: abordagem tradicional, abordagem escolanovista e abordagem tecnicista, cada abordagem possuía suas particularidades e suas características em relação ao modelo de escola, sua metodologia, formas avaliativas e o papel e função do professor e a do aluno.

A aprendizagem e o conhecimento no paradigma conservador só é adquirido se o ser humano for capaz de: quantificar, medir, dividir e repetir, ou seja o conhecimento é baseado na ideia de ordem, de caráter funcional e estável, assim, o método empírico-racional é o utilizado, pois é ele que se fundamenta o pensamento reducionista e simplificado. O olhar do universo predominante e a

do “mundo-máquina que deu origem ao mecanismo e a possibilidade de trabalhar o raciocínio pela indução e dedução” Behrens (2005). O ser humano não é tripartido, ou seja, tudo e separado no homem, corpo, mente e espírito.

O paradigma conservador a autoridade jamais poderá ser questionada, tudo tem que ser aceito com muita passividade. Moraes (1998), ressalta que o professor conservador limita os alunos ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizados em seus movimentos, silenciados em suas falas, impedidos de pensar por meio de uma metodologia repetitiva e mecânica com ênfase em aulas expositivas e repetitivos exercícios, valorizam-se as respostas certas, os erros são punidos com rigor e o treino constitui-se como uma meta para se poder alcançar a aprendizagem.

Assim, os alunos são tolhidos na sua totalidade, sem direito de expressar sua criatividade, de socializar com os outros alunos de experimentar novos conhecimentos e de conquistar seus espaços, ficando presos e focados somente no racional.

A educação inclusiva só foi tratada nesse período no início do século XX como comenta Moraes (1997) inicia-se o período da institucionalização, surgindo assim os primeiros Institutos e Hospitais que tratavam à deficiência como uma doença. Havia uma preocupação generalizada em atenderem a deficiência sob uma visão médica. Já no final do século XIX e início do século XX começou a ser expandida uma visão educacional.

Nossa sociedade foi influenciada fortemente pelo paradigma newtoniano-cartesiano e a área educacional sofreu inúmeras consequências, Moraes (1997) diz que essa forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos. Afirma ainda que esse pensamento levam os professores e alunos a processos que restringem à reprodução de conhecimento. Mesmo diante de tudo isso, não podemos aceitar que os paradigmas conservadores foi um grande erro histórico, mas sim como um caminho necessário no processo da evolução do pensamento humano.

De acordo com Moraes (1997) e Capra (1996), o processo evolutivo do pensamento humano, fez com que a ciência percebesse através das reflexões da biologia organísmica e da física quântica, como o desgaste do modelo paradigmático newtoniano-cartesiano estava enfrentando. A física quântica contribuiu muito para a superação do paradigma cartesiano quando provou que a realidade é afetada pelo observador, tornando impossível a neutralidade ou a pura objetividade.

Porém, o movimento de transição de um paradigma é o resultado de várias vertentes da ciência. A partir do desenvolvimento científico do século XX e do recente século XXI, muitos cientistas e filósofos passaram a fazer reflexões sobre suas crenças a respeito de como o mundo é e de como podemos conhecê-lo. O novo paradigma da ciência recebe a contribuição tais como a contribuição do biólogo Karl Ludwing Von Bertalanffy, do físico Max Planck, do biólogo Ernst Haeckel, do físico Albert Einstein, do físico Werner Heisenberg, do físico Niels Bohr, do matemático Norbert Wiener, do químico Ilya Prigogine, do físico Fritjoff Capra e do filósofo Edgar Morin, sugere um novo posicionamento em relação à pesquisa científica.

Assim sendo, um novo paradigma científico vai sendo formulado e desta forma o paradigma cartesiano sai de cena e surge então o paradigma inovador, conhecido também como pensamento sistêmico, concebido como uma nova visão do mundo, uma nova forma científica de ver e pensar os acontecimentos, que acarretará consequências essenciais

3. O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Na teoria da complexidade difundido pelo filósofo e sociólogo francês Edgar Morin, é possível destacar entre outras questões, a crítica à razão cartesiana, modelo de que formatou a produção, organização, validação e transmissão do saber nos últimos 300 anos, e os estudos que tratam da ruptura epistemológica entre a ciência contemporânea e o senso comum. Para o autor, por complexidade

entende-se como o que é tecido junto (complexus), ou ainda, “efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. (MORIN, 2007).

O surgimento do paradigma emergente ou da complexidade tem como foco a visão do ser complexo e integral. A proposta da nova visão depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo. Aliado a esse desafio, o ensino, segundo Zabala (2002,) precisa ser revisto, pois: Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber.

A complexidade sugere uma reforma do pensamento pela instituição do princípio da religação e por meio do rompimento da causalidade linear em que efeitos e produtos são necessários a sua construção e causação. Não se trata de situar o fato num contexto, mas de buscar suas conexões, suas contradições, suas interações, e relações recíprocas de todas as partes. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2005).

Pensar a educação e a prática escolar de forma complexa é acreditar que em processos de ensino que priorizem a formação para cidadania. Assim sendo, no lugar do ensino linear, fragmentado e descontextualizado surge um ensino que articula conceito, busca conhecer a complexidade real e construir um novo corpo de saber que reorganiza e ressignifica conhecimentos, religando-os Para Almeida; Carvalho e Morin (2005) A primordial missão ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar o que, aliás, vem sendo feito até o presente e simultaneamente é preciso aprender a problematizar

A partir do pensamento sistêmico a educação é pensada de uma nova forma, nesse novo paradigma o aluno passa de um mero

expectador para o protagonista da sua história. Ele é visto como o sujeito do processo, onde faz sua interação com o conhecimento e participa ativamente da construção do mesmo. Capra (1996) afirma que: “o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas”.

Tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo poli celular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “hologâmica” o todo do qual faz parte e que, ao mesmo tempo, faz parte dele. (MORIN, 2000, p. 127)

No paradigma da complexibilidade a escola pode ser considerada inclusiva, quando não faz distinção entre os seres humanos, não seleciona ou diferencia com base em julgamento de valores como perfeito e não perfeito, normais e anormais. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p.95).

De acordo com Mantoan (2008) a educação inclusiva é um processo que objetiva ampliar a participação de todas as pessoas no ambiente escolar. Trata-se de uma reestruturação do sistema de ensino e das práticas vivenciadas nas escolas de modo que respondam à diversidade da raça humana. Trata-se também de uma adequação do espaço físico da escola para que atenda às diferentes capacidades funcionais da pessoa, as singularidades e peculiaridades no desenvolvimento das atividades humanas.

Vive-se uma crise de paradigma na educação e o conhecimento - matéria-prima da educação escolar - passa por uma reinterpretção na qual se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas por uma mudança deste paradigma: Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam

entre os saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005
- BEHRENS, Marilda A. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 8 jan. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: jan. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.
- CAPRA, F. **Conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix. 1997.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1996
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna.

Maturana, H e Varela, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, São Paulo:1993.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, Reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. ALMEIDA, Maria da Conceição de. CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). **Educação e complexidade**: os setes saberes e outros ensaios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. São Paulo: Cortez,2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** - contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2003.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO COMPARADA: ESCOLA DA PONTE & MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Joana Angélica Pinheiro Leal Brigido¹

Ana Claudia Rosa do Nascimento²

1 - INTRODUÇÃO

A educação é um assunto muito discutido em todas as esferas da sociedade, pois é através dela que as mudanças individuais e coletivas podem ocorrer.

A construção da cidadania também está atrelada a vivência escolar. As escolas devem ofertar conhecimentos para preparar o sujeito a viver em comunidade, buscando sempre agregar valores que possibilite a busca de soluções viáveis de forma consciente e harmoniosa.

Como afirma o grande educador brasileiro, Paulo Freire (1989), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Essa relação recíproca entre a educação e a sociedade, requer, cada vez mais, conhecer e analisar práticas pedagógicas que auxiliem as instituições de ensino a enfrentarem as exigências e desafios da educação contemporânea, que devido as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, vêm sendo questionada sobre seu papel na sociedade.

¹ Autora: Mestrado em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Pela Universidade Colúmbia Del Paraguay.

² Coautora: Mestrado em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-graduação Pela Universidade Colúmbia Del Paraguay.

Assim, o objetivo deste trabalho foi elencar uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais utilizadas na Escola da Ponte, localizada em Portugal e fundada em 1976, criando um contraponto com a educação praticada nas escolas brasileiras.

Discorreremos sobre a estrutura do ensino/aprendizagem da Escola da Ponte, suas práticas, concepções e métodos. Da mesma forma, foi realizado um panorama sobre a história da educação brasileira, suas construções, reconstruções e os diversos caminhos percorridos na busca da qualidade de ensino.

2 - METODOLOGIA

O presente capítulo quanto aos objetivos possui cunho exploratório por proporcionar a elevação do conhecimento, dada a familiaridade com o tema favorecendo a busca de meios para explicá-lo. Para Zikmund (2000), o estudo exploratório tem grande utilidade para explorar alternativas, desenvolver novas ideias e investigar situações.

Utilizou-se o procedimento técnico de pesquisa bibliográfica realizada por meio de consulta de literatura em livros, revistas científicas, dissertações e teses. De acordo com Gil (2008), este procedimento técnico permite colher informações em materiais elaborados, principalmente através de referências científicas.

3 - DISCUSSÃO

Premissa

A maioria das escolas portuguesas segue o modelo de ensino tradicional, entretanto, José Pacheco propõe uma mudança de paradigma apresentando uma nova proposta pedagógica, pelo desejo de mudanças que seriam radicais ao modelo vigente, criando um sistema de ensino inovador e revolucionário onde os alunos não são separados em salas de aulas por séries, nem professores para ministrar aulas em apenas uma disciplina.

A Escola da Ponte seguia uma estrutura tradicional de 1º a 4º série, o conteúdo era ministrado através de manuais (livros didáticos) que deveria ser usado por todos os alunos, utilizavam a passividade do aluno em aceitar o conteúdo, através do processo de repetição das lições visando alcançarem os pontos necessários para progressão das séries.

As crianças advindas de outros países eram impedidas de divulgar suas experiências socioculturais, sendo obrigadas a se submeterem ao processo de aculturação.

Na década de 70 a Escola da Ponte, em São Tomé de Negrelos Vila das Aves, distrito de Porto a trinta quilômetros da cidade do Porto em Portugal assume uma nova postura. A mesma é uma instituição pública municipal, que pretendia acabar com conflitos existentes dentro do muro escolar, onde professores agrediam alunos e alunos batiam em docentes.

Havia na Escola da Ponte uma turma denominada de “Turma do Lixo”, a mesma era constituída por jovens entre 13 e 15 anos que viviam a margem da sociedade, esses jovens eram violentados pela exclusão, por não terem conseguido entrar no mundo letrado, pela ausência de hábitos de higiene pessoal, a maioria era etilistas, indo assistir as aulas embriagados.

Outros Chegavam a escola com fome, sem vínculo afetivo com a família e com a comunidade escolar. Dada a sua experiência de vida, reagiam com violência física quando eram obrigados a realizar as tarefas escolares solicitadas pelos professores.

Para Odália (1985, p. 14) “[...] não se pode deixar de reconhecer que uma das condições básicas da sobrevivência do homem, num mundo hostil, foi exatamente sua capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais.”

A partir do ano de 1976 foi implantado um novo método de ensino onde não seria mais admitido qualquer tipo de violência. O caminho escolhido por esta escola foi ressignificado por um objetivo comum entre pais, comunidade escolar e alunos.

A Escola da Ponte se tornou de período integral, atendendo crianças entre 5 a 17 anos, possuindo mais de 200 alunos matriculados, ministrando aulas para o 1º e 2º ciclo do ensino básico.

Muitos discentes são provenientes de instituições de inserção social, portanto laudo médico que atesta distúrbios intelectuais, outras necessidades especiais, além de órfãos estereotipados pela comunidade.

A Escola assumiu uma nova postura que promovia a participação democrática de todos, com práticas norteadoras que primava pela autonomia de professores e alunos, consciência cívica, ações solidárias, intensificando a relação social entre os alunos e os colaboradores da instituição de ensino. Segundo o autor:

O que mais fortemente começou a me impressionar na Escola da Ponte foi a doce e fraternal serenidade dos olhares, dos gestos e das palavras de todos, crianças e adultos. Ali, ninguém tem necessidade de engrossar ou elevar a voz e de pôr em bicos de pés para se fazer ouvir ou reconhecer pelos demais – porque todos sabem que sua voz conta e é para ser ouvida. ALVES (2001: 12).

Após 42 anos de existência a Escola da Ponte se tornou referencial para outros países e educandários, que buscam aprender e adequar o método de ensino em suas instituições devido o excelente resultado apresentado nas avaliações da instituição realizadas através do governo e os resultados alcançados pelos alunos.

A Escola da Ponte continua em busca de aperfeiçoamento e suas práticas pedagógicas são avaliadas semanalmente por toda a comunidade escolar. O princípio fulcral da instituição está voltada ao estreito envolvimento dos agentes educativos na tomada de decisões que direciona a organização da escola e o reforço da necessidade da democracia que permeia todo o processo ensino/aprendizagem, primando pelo respeitando e interesse do aluno.

Ambiente Dialógico e Democrático

A aprendizagem na Escola da Ponte se tornou significativa para o alunado, principalmente pelo tipo de relacionamento cultivado dentro da instituição. A relação interpessoal que respeita a especificidade

e a individualidade de cada sujeito, sua autenticidade e a promoção de um ambiente afetivo, onde todos estão em busca de conhecimento e abertos a constantes transformações se tornaram ferramentas indispensáveis e indissociáveis neste colégio.

Corpo docente

Os professores da Escola da Ponte não são especialistas em disciplinas e em turmas específicas, não recebem nenhum tipo de treinamento para atuarem na escola, sendo um dos pré-requisitos o perfil criativo e inovador. Os alunos juntamente com os orientadores educativos desenvolvem projetos de pesquisa em que as crianças e adolescentes definem as áreas de interesse, trabalhando juntos, independente da idade e do ciclo a qual pertença.

Mariana (2008, p. 116) destaca o sucesso desta educação por ocorrer “[...] a cogestão da escola pelos estudantes; o estímulo ao autodidatismo através da diluição do ensino seriado em grupos de estudos [...]”.

Cada professor é responsável por núcleos que se dividem em: núcleo de iniciação, de consolidação e de aprofundamento. Estes núcleos determinam mais habilidades e competências que devem ser alcançadas pelos alunos, à transição de um núcleo para outro só ocorre após um processo avaliativo das competências obtidas.

O docente responsável pelo núcleo tem a função de colaborar e direcionar a aprendizagem, conduzir o aluno na busca da própria aprendizagem, tendo consciência que é responsável direto pela autoformação. O pensamento reflexivo e a competência para a análise crítica das ações desenvolvidas por cada discente e incentivada durante todo o processo.

Clube Dos Leitores

Este clube é desenvolvido pelos discentes que têm sob sua responsabilidade a biblioteca. A cada quinze dias, estes alunos organizam no espaço escolar um local para exposição de livros. Esta é uma atividade que faz parte do cotidiano escolar, onde os alunos da escola

e os colaboradores podem pegar as obras literárias que desejarem, independente de vínculo com qualquer outra atividade dos núcleos.

Para Pennac (2008) é necessário o desenvolvimento da “amorosidade” com o mundo da leitura, assim como um romance entre a literatura e aquele que lê a obra, esta deve partir do interesse ou necessidade próprios de cada um e não da obrigação. “[...] o fim é a obra. A obra nas mãos deles”. (PENNAC, 2008, p. 119).

Após a leitura dos livros os alunos e professores têm a liberdade de discorrer ou não sobre o que leram. Este clube abre espaço para discussão entre colegas e orientadores educacionais, dando oportunidade de compartilhar se gostaram ou não da obra lida durante aqueles quinze dias.

Lajolo (2007, p. 12) afirma: “É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer”.

Ao pegar o livro emprestado o usuário se compromete a manter o livro nas condições em que foram locados e devolvê-los da data agendada, caso contrário os alunos responsáveis pelo clube da leitura intervirão junto ao usuário para que assuma suas responsabilidades. No caso de impasse na resolução do problema o mesmo será levado a assembleia onde todos os discentes e professores buscarão formas alternativas de resolver o conflito.

Saberes Compartilhados

O modelo pedagógico da Ponte está centralizado no sujeito, tendo como fundamento de todo trabalho educativo o ser humano. Cada aluno aprende a exercer a cidadania e verem os outros como pessoas, havendo uma preocupação constante com a aprendizagem de todos os grupos. Gadotti (1996) assegura que a escola pública tem que ser democrática, ou seja, para todos, desta forma, o trabalho coletivo na comunidade escolar tem muito significado.

Dada a autonomia que é compartilhada pelos discentes cada aluno se autoavalia e ao dominar determinado assunto, o mesmo,

se disponibiliza a auxiliar a aprendizagem de outros. Durante todo o processo o aluno participa da aprendizagem/ensino.

Cômputo

Ao final do estudo de cada tema o próprio aluno coloca no quadro da escola seu nome, o tema estudado e uma data para que seja avaliado pelo professor.

Na data agendada, um professor se desloca até o aluno para realizar a avaliação que é composta por diversas vertentes, entre elas: demonstração da autonomia, autodisciplina, engajamento com o grupo a qual pertença, persistência para o alcance do conhecimento, realização das tarefas solicitadas, criatividade, além de uma prova que pode ser oral, escrita ou oral e escrita.

Caso o discente não alcance as metas esperadas, o professor antes de esclarecer o assunto estudado, certifica-se se o aluno realizou todas as consultas nos muitos meios disponíveis, de maneira que fosse possível a construção e a consolidação do conhecimento.

Sistema de Assembleia

Este mecanismo foi instituído visando a promoção e manutenção dos direitos e deveres dos alunos e professores. A mesma está alicerçada na conduta democrática entre todos da comunidade escolar voltada ao bem comum.

Semanalmente a assembleia se reúne, esta é constituída por dois alunos escolhidos pelos docentes e os outros dois pela mesa da assembleia através da comissão de ajuda. A comunidade escolar entendem as regras de forma diferente, não por serem impostas e sim construídas de forma democrática, com a participação ativa de todos. Sartori (1988a) ressalta que “as democracias carecem de viabilidade se seus cidadãos [...]”.

Os direitos e deveres da escola da Ponte é vivenciada e aceita por ser um valor universal.

Os participantes da assembleia ponderaram sobre os problemas que lhe são encaminhados e buscam alternativas que sejam eficientes para o alcance das soluções. Desta forma este segmento do colégio consente na participação social do sujeito, permitindo o nascimento da disciplina conscientemente conduzida sem necessidade do uso da força, do autoritarismo ou do poder abusivo.

Participação Dos Pais

Havia um grande fracasso em relação à reunião de pais, pois os mesmos não compareciam, por este motivo, foi criada na Escola da Ponte uma associação de pais, o que resultou em uma parceria efetiva com o núcleo familiar que compreenderam a importância de sua permanente presença nas reuniões. Apesar da dificuldade, por terem vivenciado uma realidade diferente durante a própria formação, estes aderiram a nova filosofia e passaram a comparecer na escola.

Sistema Nacional de Ensino

Em 1500 teve início o sistema educacional brasileiro, com a chegada dos colonizadores portugueses que submeteram os índios a aculturação e a aprendizagem de uma nova cultura e seu idioma.

Os padres Jesuítas em 1549 se estabeleceram no Brasil através da implantação da Companhia de Jesus, fundada pelo padre Inácio de Loyola, que buscava expandir os ensinamentos da igreja católica que vinha perdendo adeptos para o movimento protestante.

Estes padres, além de pregar o movimento de contrarreforma ensinavam os costumes cristãos e a moral procurando "aperfeiçoar as almas na vida e na doutrina cristã, e para a propagação da fé" (CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS, 2004, p. 29).

Os jesuítas utilizavam a metodologia pedagógica que já era o instrumento de ensino utilizado na Europa o "Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu", mais conhecido por Ratio Studiorum. Para Miranda (2009) a originalidade do Ratio consistia em:

[...] por um lado, no fato de ele se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos; por outro lado, no fato de ele incluir, além da filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas e a literatura, a retórica, a história, o teatro... Esse foi certamente o maior distintivo da proposta pedagógica da Companhia de Jesus. (MIRANDA, 2009, P. 27)

Este possuía 30 conjuntos de regras que eram obrigatoriamente seguidas pelas instituições de ensino da Companhia de Jesus.

Os Jesuítas deram suas contribuições a educação até o ano de 1759 quando foram expulsos do país devido as reformas do Marquês de Pombal. Esta reforma trouxe uma desconstrução do modelo de ensino.

O novo modelo criou as “Aulas Régias”, que eram ministradas por docentes nomeados pelo governo. Estas tinham o interesse de atender as necessidades do Estado, tornando a escola pública laica, ou seja, sem vínculo ou influência religiosa. De acordo com Maxwell, (1996, p.104). “Pombal visava a três objetivos: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo”.

A partir desse acontecimento, seguem-se vários períodos da educação brasileira apresentado na tabela 01:

Tabela 01: Períodos da educação brasileira

Períodos da educação brasileira
Período Jesuítico – 1549a 1759
Período Pombalino – 1760a 1808
Período Joanino – 1808a 1821
Período Imperialista – 1822a 1888
Período da 1ª República – 1889a 1929
Período da 2ª República – 1930a 1936

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

No período Joanino, assim denominado porque marcou a chegada de Dom João VI e a família real no Brasil, ainda não havia uma política educacional e as aulas régias predominavam, mas a colônia

começou a romper com o pacto colonial fundando escolas que ensinavam as línguas portuguesa e francesa, também a retórica, aritmética, desenho e pintura.

No período imperialista, em 1822, ocorre o processo de independência do Brasil e em 1824, é outorgada a primeira constituição brasileira, que trazia no Artigo 179, que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos. Para suprir a falta de professores, instituiu-se o ensino mútuo, onde um aluno treinado ensina um grupo de dez alunos, sobre rígida vigilância de um inspetor.

Primeira e Segunda República

O período da primeira república marca a influência da filosofia positivista e a reforma de Benjamin Constant, que teve como princípios, a liberdade, laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Delaneze (2007), acrescenta que esta reformula a educação tornando-a graduada, dando prioridade aos grupos escolares, tendo se tornado a matriz que norteava o desenvolvimento escolar.

O período da segunda república foi marcado pela Revolução que ocorreu em 1930 e marcou o referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o país pudesse investir no mercado interno e na produção industrial, mas para isso era necessário investir na educação assim, foram criados novos decretos organizando o ensino secundário.

Populismo

Teve início a partir da deposição do presidente da república Getúlio Vargas em 1945 perdurando até o golpe militar em 1964. Este foi um fenômeno ocorrido na América Latina, quando as populações urbanas apresentavam necessidades emergentes de mudança, resultante do novo modelo econômico gerado pela crescente industrialização brasileira.

A Constituição de 1946 redemocratizou o país, assegurando a educação como direito de todos.

Clementino Mariano, ministro da educação em 1948 apresentou o anteprojeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que gerou discussões que se prolongaram até 1961, data em que foi promulgada.

Houve dois grandes grupos, de um lado os empresários e principalmente a igreja católica que defendiam a escola privada, e do outro lado os defensores da escola pública. Grandes educadores e intelectuais como: Lourenço Filho, Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Florestan Fernandez, Fernando Azevedo, entre outros adentraram nesta luta. A campanha a favor da escola pública culminou com o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” (1959), Assinado por mais de 164 grandes vultos destacados no cenário cultural brasileiro.

Os defensores das instituições de ensino privadas desejavam o financiamento público para estas instituições, principalmente as confessionais. O frei Evaristo Arns apregoava que a educação era de responsabilidade da família e não do Estado.

Militarismo

Chegando ao período do regime militar, houve um golpe em 1964 que abordou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, depois do golpe muitos educadores foram perseguidos em função de posicionamentos ideológicos e estudantes foram calados.

O período da Abertura Política contribuiu para a participação mais ativa de pensadores de outras áreas de conhecimento sobre questões de educação.

Sistematização do Ensino Brasileiro na Atualidade

Atualmente a educação brasileira é sistematizada partindo da educação básica, como o primeiro nível do ensino. Compreende

três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a quatorze anos) e o ensino médio (para alunos de quinze a dezessete anos).

Ao longo desse percurso, crianças e adolescentes devem receber a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, como aponta a LDB (1996) em seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Também é um objetivo da educação básica fornecer os meios para que os educandos progridam em estudos posteriores, sejam eles no ensino superior ou em outras modalidades educativas.

Apesar da correlação existente entre a idade dos alunos e o nível e as modalidades de ensino, as leis e regulamentos educacionais garantem o direito de todo cidadão frequentar a escola regular em qualquer idade. A constituição Federal (1988) em seu Art. 205 assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]”. No entanto, também é uma obrigação do Estado garantir os meios para que os jovens e adultos que não tenham frequentado a escola na idade adequada possam acelerar seus estudos e alcançar formação equivalente à educação básica.

Cada uma das etapas da educação básica possui objetivos próprios e formas de organização diversas.

Educação Infantil

A educação infantil tem como foco o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. As atividades realizadas são um complemento à ação das famílias e das comunidades. Crianças de zero a três anos podem frequentar as creches ou instituições equivalentes.

Em abril de 2013 a Emenda Constitucional 59/2009 alterou a LDB quanto a obrigatoriedade da educação básica através do Art.

208 que garante a “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade[...]” e não mais a partir dos 6 anos de idade.

Além da obrigatoriedade da matrícula de crianças nas escolas a partir dos 4 anos, a emenda constitucional também definiu uma carga horária mínima anual na educação infantil (de 800 horas) e controle de frequência dos alunos da pré-escolas equivalente a 60% da carga horária total.

O Ensino Fundamental

A partir de 2006, a duração do ensino fundamental passou de oito para nove anos. A medida busca aumentar o tempo de permanência das crianças na escola, mas principalmente melhorar a qualidade da formação inicial, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Municípios e estados devem trabalhar de forma articulada para oferecer o ensino fundamental.

No ano de 2006 a Lei 11.274 determinou obrigatoriamente que toda a criança com 6 anos de idade deve ser matriculada no Ensino Fundamenta (EF), ampliando em um ano a duração desta modalidade educacional que passou de 8 para 9 anos. Na prática o último ano da pré-escola foi coligado ao EF.

Ensino Médio

O ensino médio, com duração de três anos, é de responsabilidade dos Estados. A Lei 12.061/2009 universalizou o ensino médio gratuito em todo território nacional através do Art. 1, inciso II.

Nesse período, são aprofundados os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, buscando articular o conteúdo com a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Outra função do ensino médio é propiciar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

A Proposta de Experiência Curricular Inovadora de Ensino Médio presente no Parecer CNE/CP Nº 11/2009

Considera, ainda, que, além de uma proposta consistente de organização curricular, o avanço na qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico. BRASIL (2009).

Esse breve estudo sobre o início da educação no Brasil, demonstra que em todos os períodos, até a presente data, as questões da educação sempre assumiram um caráter de interesse político, deixando de lado o verdadeiro sentido pedagógico, onde o estudante domine conhecimentos e habilidades que possibilitem escolher seu rumo na vida adulta.

Devido a transformação do mundo em uma aldeia global, torna-se de suma importância uma formação escolar que tenha uma visão holística, que prepare os indivíduos para exercer sua cidadania de forma efetiva visando a construção de um mundo melhor.

4 - CONCLUSÃO

Algumas escolas vêm inovando seu fazer pedagógico com muito sucesso como a Escola da Ponte que reformulou o ensino e tem sido referenciada como escola de ponta no processo ensino/aprendizagem. A mesma vem sendo avaliada anualmente pelo Ministério da Educação de Portugal e se tornou modelo em diversos países, incluindo no Brasil.

Em todos os períodos da educação brasileira, até a presente data, as questões da educação sempre foram pautadas sobre o cunho político,

O Brasil desde sua colonização até os dias atuais vem buscando caminhos já trilhados por outros países, entretanto o insucesso é frequente. Nossas escolas têm formado alunos na educação básica e até em nível superior que trazem em si o analfabetismo funcional, discentes não pensantes, acostumados a copiar e colar o

que outros produziram, em contra partida, existe em nosso país boas escolas e excelentes alunos que tem assumido sua posição social com conhecimento e habilidade para o mercado de trabalho, sendo prova contundente que nem tudo está perdido.

Devido a globalização das informações e o avanço tecnológico é inviável a formação escolar que não prepare os indivíduos para o mundo do trabalho, que não contribua para a construção de um mundo mais participativo e que não prepare o ser humano para assumir seu espaço como sujeito social.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *A Escola Que Sempre Sonhei, Sem Imaginar Que Pudesse Existir*. Campinas-SP: Papirus, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.274 de 6/02/2006c – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 26 fev. 2018

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Lei 12.061 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 11/2009. Disponível em https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CNE_CP_11_2009.pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.

Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares. São Paulo: Loyola, 2004.

DELANEZE, T. As Reformas Educacionais de Benjamim Constant (1890- 1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas .2007. 224f. Dissertação. (Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, M. – Escola Viva, Escola Projetada – Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, M. Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo. 6. ed. 12 imp. São Paulo: Ática, 2007.

MANIFESTO dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, 1959. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/362266255/RESUMO-Manifesto-Dos-Educadores-Mais-Uma-Vez-Convocados-Janeiro-de-1959>. Acesso em: 03 mar. 2018.

MARIANA, F. B. Educação e Ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional? 2008. 180f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

MAXWELL, K. Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

MIRANDA, M. Código Pedagógico Dos Jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

ODÁLIA, N. Coleção Primeiros *Passos nº 59: O Que é Violência*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PENNAC, D. Como um Romance. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008. (Coleção L&PM Pocket).

SARTORI, G. Teoría de la Democracia: el Debate Contemporáneo. Madrid: Alianza, 1988 a.

ZIKMUND, W. G. Business Researchmethods. 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

CAPÍTULO 7

PENSAMENTO WHITEANO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO PLENA DO INDIVÍDUO

José de Sousa Leite¹

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa os fundamentos da pedagogia que estão relacionados ao pensamento da escritora americana-cristã Ellen Gould White, especificamente, o conceito chave de redenção-educação e, como os princípios basilares desse pensamento pedagógico corrobora com a construção de uma concepção de Educação Integral para o século XXI. Seus escritos são conhecidos mundialmente e estabelece uma proposta educacional contemporânea e atual.

Nessa perspectiva, considera-se que Ellen Gould White², conforme Gross (2012, p. 13), “está entre os autores norte-americanos mais traduzidos de todos os tempos e é também autora mais traduzida no mundo, sendo suas obras disponíveis em mais de cento e cinquenta idiomas.”

¹ Graduado – Pedagogia, Matemática e Física; Especialização – Psicopedagogia, Metodologia do Ensino de Matemática e Física, Terapia Familiar; Mestrado em Ciências da Educação; Mestrando em Física (UNIFESSPA) e Doutorando em Ciências da Educação (Universidad Columbia – Asunción/ Paraguay).

² Ellen G. White foi uma pessoa de notável e viveu a maior parte de sua vida durante o século 19 (1827-1915). Contudo, através de seus escritos, ela continua exercendo um extraordinário impacto sobre milhões de indivíduos ao redor do mundo. Durante toda a sua vida ela escreveu mais de 5.000 artigos e 49 livros; mas hoje, incluindo compilações de seus manuscritos, mais de 150 livros estão disponíveis em inglês, e cerca de 90 em português. Seus escritos abrangem uma ampla variedade de tópicos, incluindo religião, educação, saúde, relações sociais, nutrição, administração, etc.

Suas primeiras obras que discutem educação são datadas a partir do ano de 1871, mas vem influenciando o pensamento educacional brasileiro do século XXI, especialmente, com as pesquisas e publicações em português dos pesquisadores e estudiosos, como Suárez, Gross, Unglaub e Knight.

Pode-se dizer assim, que os estudos científicos destes teóricos citados acima, sobre a pedagogia whiteana, vem colocando Ellen White entre os renomados pensadores educacionais de visão educacional crítica (Freire), inovadora (Rubem Alves e Celso Antunes), pedagogia da terra (Gadotti), holística (Yus), do sentipensar (Torre e Moraes) e complexa (Edgar Morin).

Nesse sentido, acredita-se, que o pensamento whiteano contribui decisivamente com a teoria da complexidade de Edgar Morin, como também, com a proposta de Educação Integral e desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais. Faz ainda colaborações para a mobilização de atitudes e valores nos espaços escolares e sociais.

Para tanto, acrescenta-se sua colaboração na discussão e debate sobre a Pedagogia da Terra (Ecopedagogia) de Moacir Gadotti ao propor o uso da natureza como instrumento paradidático dos estudantes. Enfim, seu arcabouço de conhecimento pedagógico é impressionante e atual.

Nesta perspectiva, o que se vislumbra, neste capítulo, é analisar nos escritos educacionais de Ellen Gould White a construção das bases de uma educação moderna e sistêmica, para propor um modelo educacional com vista a atender as exigências da sociedade globalizada.

Com isso, pretende-se alcançar esse objetivo fazendo uso das pesquisas sobre os princípios pedagógicos balizadores do pensamento pedagógico whiteano discutido por Gross (2012) e os três conceitos-chave que fundamentam a pedagogia de Ellen Gould White apresentados por Suárez (2010) na Tese “Redenção, Liberdade e Serviço – os fundamentos da pedagogia de Ellen G. White.”

Em síntese, esclarece-se ainda, que este capítulo aborda e reflete os principais fundamentos e concepções do pensamento de

Ellen Gould White que servem de base para construção de uma proposta de educação moderna e global do indivíduo.

Como era de se esperar, a abordagem do tema tem como pano de fundo uma compreensão bíblico-cristã. Entretanto, sua abordagem não é sistêmica. Assim, torna-se necessária uma descrição e análise da mesma, bem como a sistematização de suas ideias. (ALBERTO TIM, 1992 apud SUÁREZ, 2010, p. 95)

Assim, fomenta-se o objetivo de realizar uma pesquisa de caráter científico. Com isso, fez-se uso de uma abordagem qualitativa e realizou-se pesquisa bibliográfica. Essa metodologia permite abarcar um conjunto de informações do fenômeno estudado mediante levantamento sistematizado em obras de autores que discutem profundamente o tema. Como Suárez (2010), Gross (2012), Morin (2000, 2003, 2015), Delors (1997), Ludwing (2012), Freire (1996) e outros, tendo em vista um firme referencial teórico e metodológico para subsidiar a produção textual.

É urgente promover um processo de ensino-aprendizagem que cause transformações sociais e emocionais saudáveis para todas as pessoas, a partir das situações de conscientização, ecoformação, reflexão, religação de saberes, diálogo, desenvolvimento pleno e libertação.

Por fim, é importante para esta pesquisa considerar as advertências de Umberto Eco (2001, p. 29) sobre a interpretação válida em uma obra ou documento. Nesse processo, o autor apresenta três possibilidades: a intenção original do autor (muito difícil de descobrir), a intenção do intérprete (desbasta o texto até chegar a uma forma que sirva a seu propósito) e a intenção do texto.

Assim, será desafiador discutir, refletir e entender as intencionalidades e as propostas whiteanas de educação. Contudo, assume-se que a pesquisa será imparcial e científica, visando se aproximar o máximo das ideias originais da autora, sem deturpá-las.

2. DESENVOLVIMENTO

É necessário esclarecer que a sociedade atual enfrenta problemas complexos e a que a escola vem ensinando aos indivíduos resolvê-los através de um olhar fragmentado. Deste modo, nota-se as limitações, as frustrações e as deficiências humanas no momento de lidar e solucionar problemas.

Isso tem provocado e gerado situações perturbadoras nas pessoas em seus aspectos físicos, mentais, morais e espirituais. Assim, praticar um ensino centralizado na formação integral dos estudantes tornou-se uma necessidade de sobrevivência humana.

Para tanto, é fundamental recorrer ao uso da pedagogia do oprimido e da autonomia, da pedagogia whiteana, da ecopedagogia, da teoria da complexidade, da ecoformação e de outras. É necessário trabalhar com um currículo baseado em competências para estabelecer e formular uma identidade e um conjunto de saberes necessários à vida, firmada pelos princípios políticos, éticos e estéticos.

Assim, os pensamentos de White vem inspirando boas propostas na área de Educação e Formação Integral dos sujeitos. Suas ideias foram escritas no século XIX nos Estados Unidos da América, onde a educação do país passava por reforma no âmbito cultural, político e social.

Nesse contexto, a pensadora forjou uma indicação contemporânea de ensino, norteada pelo desenvolvimento de todas as faculdades do aluno, formando assim uma educação integral e, ao mesmo tempo, distanciando-se da concepção tradicional e fragmentada de educação.

Salienta-se, que o eixo central do pensamento whiteano pauta-se na ideia de uma educação restauradora baseada nos fundamentos pedagógicos dos aspectos de redenção, liberdade e serviço. Deste modo, projeta uma diretriz pautada em uma educação diferenciada e voltada para o desenvolvimento das habilidades de autonomia, diálogo, responsabilidade, conscientização, altruísmo, cooperação e saúde (física, mental e espiritual).

Com isto, entende-se através de Gross (2012), que a construção do conhecimento pertinente deve estar arraigado nos princípios basilares do pensamento pedagógico whiteano.

Deste modo, conforme a pedagogia whiteana, a verdadeira prática educacional possui as seguintes balizas: A educação do caráter prevalece sobre a educação intelectual; A educação é redentiva; A educação deve ser completa e harmônica; Os professores sejam capazes de dirigir e aptos “para ensinar”; A educação começa no lar; O uso da Bíblia e da Natureza como compêndios paradidáticos principais; O estudante deve desenvolver capacidade de pensar por si próprio; O ensino manual e o profissional; e O currículo integral (noções de fisiologia, higiene, nutrição e saúde).

Essas balizas são necessárias para preparar o indivíduo para o mundo globalizado. Elas possibilitam a edificação de uma identidade coesa, integral e firme através dos fundamentos da redenção, liberdade e serviço propostos por Ellen White e discutidos por Adolfo Suárez. Assim, as realidades sociais e emocionais vigentes poderão passar por uma ressignificação a partir deste conceito de educação whiteana.

Os fundamentos da pedagogia whiteana e suas implicações na formação humana global

É importante nessa fase desse estudo, conhecer os principais fundamentos da pedagogia whiteana e suas implicações na formação humana global dos sujeitos. Deste modo, entende-se que suas orientações e diretrizes são significativas e peculiares para o estabelecimento de educação integral e constituição de sujeitos ativos e solidários. Assim, acredita-se que suas ideias e concepções pedagógicas precisam ganhar força e fôlego na ciência da educação. A partir de então, cabe dizer que

No primeiro de seus muitos escritos sobre o assunto, datado de 1872 e intitulado A devida educação, ela apresenta os princípios básicos que devem pautar a educação (...). Considerado como a declaração mais importante e completa sobre

educação, seu conteúdo é percebido como modelo, como expressão da natureza ideal da educação (...). (FERREIRA e SOUZA, 2018, p. 12)

Desta maneira, deseja-se apresentar uma síntese de suas ideias, a partir de alguns estudos e conclusões de autores e pesquisadores, como Lima (2010), Corrêa (2006) e Suárez (2010). Eles falam e discutem a respeito das publicações de Ellen Gould White no campo educacional.

Diante disso, compreende-se que o leitor perceberá que as propostas pedagógicas whiteanas são relevantes para a formação da geração atual e poderá se constituir em um mecanismo para o estabelecimento de uma escola inovadora, crítica, humana, ativa e atuante na sociedade.

Para isto, Lima (2010) ao discutir sobre a construção de uma identidade educacional para os filhos dos membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia, diz que Ellen White enumerou em seus escritos alguns elementos peculiares e significativos para o currículo escolar e para educação das crianças, tais como, visão criacionista, necessidade de atividades manuais, regime alimentar ovo-lacto-vegetariano e desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais e espirituais.

Nestas considerações acima, nota-se uma preocupação de se propor uma educação encarnada com a necessidade dos alunos e voltada para o reencantamento da atividade acadêmica. Percebe-se, que a prática da comunhão com o sagrado (espiritual), oferta de lanche e alimentos saudáveis, processo educacional holístico e existência de atividades práticas são elementos peculiares e significativos para formação integral dos indivíduos.

Deste modo, já é sabido que essas práticas são fundamentais para o bem-estar e sucesso social e intelectual do estudante. Com isto, Queiroz e Moita (2007, p. 02) argumentam e advertem que “reencantar a escola significa que ela deveria voltar a seduzir, a transformar, a cativar.”

Cabe ainda comentar, de acordo com a obra das autoras citadas anteriormente, que “a escola dá ênfase à dimensão lógica

da aprendizagem, em oposição à dimensão analógica experienciada pelos estudantes (...).”(QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 03) Nesse contexto, é fato que na sala de aula é valorizado o conhecimento linear e, assim os estudantes assumem um papel passivo e acrítico, deixando de vivenciar experiências variadas e integrais de acordo com sua história de vida e percepção dos sentidos (ver, sentir, pensar e ouvir).

Logo, para reencantar a prática e o ambiente escolar, visando o sucesso dos educandos na escola, acrescenta-se outras orientações whiteanas. Que segundo Corrêa (2006) passa pelas seguintes recomendações: a verdadeira educação deve fundamentar-se na compreensão de Deus (espiritual); a Bíblia e a Natureza devem constituir-se a base e o ponto de referência das atividades educativas; acima das aptidões intelectuais deve estar a formação do caráter; a educação deve ser integral e harmônica; sob a responsabilidade dos pais, a educação deve começar no lar; a educação exige professor com um perfil adequado; o estudante deve ser estimulado a desenvolver seu raciocínio e pensamento próprio; a educação deve preparar para o trabalho; a educação deve promover a saúde física e mental; deveriam oferecer trabalho físico aos estudantes, como contraponto ao trabalho intelectual; e outros.

Com isto, acredita-se que estas propostas pedagógicas e práticas educativas orientadas pelo pensamento whiteano podem criar uma atmosfera propícia para formação plena dos sujeitos, desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à vida, preparação de profissionais eficientes e reencantamento do ensino.

Esta é a nova rota que apontamos aqui como uma necessidade de todos nós, educadores. Embora esses mares sejam pouco navegados, devemos nos aventurar a eles, pois essa será a rota do reencantar a educação, mudar nosso ser, nosso sentir, nosso pensar, nosso fazer. (QUEIROZ E MOITA, 2007, p. 06)

Nesse impulsionamento de mudança, torna-se relevante destacar também Suárez (2010) que apresenta nos escritos de White três conceitos de educação: o primeiro, educação como redenção; o

segundo, educação como liberdade; e o terceiro e último, educação como serviço.

Deste modo, o autor aponta que essas três maneiras de compreender o sentido da educação na sociedade fomenta a construção do pensamento individual e crítico, atitudes de responsabilidade e serviço ao semelhante, formação completa do ser e ações sociais de trabalho e liberdade.

Como se percebe, Ellen White ao escrever sobre redenção, liberdade e serviço, como elementos centrais da educação, propõe uma prática educacional holística. Assim, descrever e analisar esses conceitos é importantíssimo para o estabelecimento de métodos e estratégias para as escolas do século XXI.

Contudo, como já dito no início desta pesquisa, o estudo focará apenas o conceito de redenção. Os demais conceitos podem ser estudados e compreendidos no Livro “Redenção, Liberdade e Serviço - os fundamentos da pedagogia de Ellen Gould White” escrito por Adolfo S. Suárez. Assim, a seguir será discutido as implicações e o conceito de educação redentiva na perspectiva whiteana.

Educação redentiva e as implicações para o ensino-aprendizagem

Cabe dizer e apresentar, nas palavras de Suárez (2010, p. 93), alguns teóricos que discutem e fundamentam a noção de redenção-educação. Como exemplo, citam-se: 1) Cipriano Luckesi – fala sobre os três sentidos da educação na sociedade: redenção, reprodução e transformação; 2) Dermeval Saviani – comenta sobre a educação redentora e diz que sua finalidade é “reforçar os laços sociais”; 3) Comênio (Didática Magna do século XVII) – educar é recuperar a harmonia perdida entre Criador e criatura; 4) Jacques Delors – enfatiza o papel preponderante da educação para os indivíduos e para coletividade, visando o desenvolvimento harmonioso e o recuo da incompreensão, pobreza, guerras e opressões, através dos quatro pilares da educação.

Nesta busca e ensejo, nota-se nos pensamentos dos teóricos citados anteriormente, respectivamente, a ênfase que educar é:

desenvolver habilidades/ valores éticos necessários ao convívio social; promover a coesão social e integração de todos; corrigir as corrupções humanas; e por fim, o desenvolvimento humano autêntico, fazendo recuar a exclusão social, a intolerância e outros.

Por conseguinte, White (2007, p. 15 - 17) diz que “no mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma.” Deste modo, a escritora entende que o papel da educação visa restaurar no ser humano a imagem do seu Autor. Isso implica conduzir a pessoa novamente “perfeição em que fora criado, promovendo o desenvolvimento do corpo, espírito e alma [...]. Este é o objetivo da educação, [...]”.

Apesar das críticas sobre a ideia whiteana de que “educar é redimir” (muitos compreendem e acreditam tratar apenas do sentido religioso e dogmático), observa-se em seus escritos, que o conceito de redenção vai além do aspecto religioso. Quando se analisa os escritos de Ellen White, nota-se que a metáfora de redenção inclui a restauração do corpo, espírito e alma do indivíduo (integralmente).

O conceito whiteano de redenção não se restringe a elementos subjetivos como arrependimento, perdão, justificação e santificação. A redenção visa atingir o ser humano em sua totalidade sistêmica, efetuando nele profundas modificações experienciais [...]. (SUÁREZ, 2010, p. 106)

Nesta concepção, a pensadora Ellen White, segundo Suárez (2010, p.95), propõe “uma educação que redime”. De modo que promova o “desenvolvimento do corpo, mente e alma para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação.” (WHITE, 2001, p. 16)

Neste sentido, o autor diz que no “desenvolvimento do caráter que se restaura ‘no homem a imagem do seu Autor’, e no qual ocorre um retorno do ser humano ‘a perfeição em que fora criado’, demonstrado num crescimento integral – ‘corpo, mente e alma’.” (WHITE, 2001, p. 16)

Portanto, a práxis pedagógica redentora tem funções restauradora e formação de um caráter integral. Deste modo, as

pessoas são habilitadas e polidas para serem agentes de mudanças de sua história e das pessoas que o cercam.

Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. (...) Não se trata de dar todas as informações sobre um fenómeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biosociocultural e que os fenómenos sociais são, simultaneamente, económicos, culturais, psicológicos, etc. (MORIN, 1998, p. 138)

O alvo da ideia whiteana de educação-redenção tem a ver com libertação e emancipação de ideias, hábitos e práticas que compromete o relacionamento consigo mesmo, com os outros e com Deus. Assim, observa-se que esta proposta está atrelada ao desenvolvimento de um carácter saudável e formação holística.

Em síntese, White (2001) recorre a pedagogia restauradora que propõe restaurar “no homem a imagem do seu Criador”, ou seja, o retorno à perfeição e desenvolvimento integral do corpo, mente e alma. “Esta restauração, como vimos, é defendida pela autora, como o principal alvo da educação”. (SUÁREZ, 2010, p. 107).

De modo que, no entendimento de Snorrason apud Suárez (2010, p. 114) “esta imagem é composta de alguns elementos, [...] mais importantes são a liberdade de escolha, dignidade, individualidade e um carácter de amor [...]”. Nessas características, identifica-se o compromisso com o desenvolvimento completo e holístico do educando.

Contudo, a pedagogia tradicional e unilateral ainda são desenvolvidas na Educação Básica e Superior. É verdade que o professor se comporta como única fonte do saber absoluto e o aluno como absorvente destes conhecimentos. Essa realidade é descrita por Queiroz e Moita (2007, p. 06).

O conhecimento situa-se fora do sujeito, que precisa memorizá-lo para dele apropriar-se. O professor é o dono do saber que o repassa como uma verdade indiscutível, restando aos alunos memorizá-la. Essa prática

educacional tem retirado o encanto e o prazer de aprender, quando separa ser e saber. O saber é objetivado e cobrado através das provas. Essa prática ainda é hegemônica e, infelizmente, ainda é comum em nossas instituições educacionais, sejam elas de ensino básico ou superior.

Essa é uma fatalidade para o processo de ensino e aprendizagem, pois essas práticas livrescas e enciclopédicas geram nas instituições educacionais desencanto, ou melhor, retira o encanto e o prazer de aprender. Esse modelo de escola desconsidera as múltiplas dimensões humanas.

É necessário desenvolver atividades que possibilitem aos estudantes produzirem ferramentas de cooperação, serviço ao próximo e restauração integral dos educandos. Os estudantes não sabem lidar ou gerir as próprias emoções, mas a escola está focada na preparação destes para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Sabe-se que o modelo unilateral de educar está levando a sociedade à beira do abismo. Diante desse diagnóstico só existem duas opções: mudar a rota ou cair no abismo. Para Morin (2013), realizar uma conversão dessa realidade exige determinação e estabelecimento de novos paradigmas. Assim, tudo pode ser alterado através do pensamento complexo.

Nesse debate, destaca-se nos escritos de Ellen White (2001), o papel da cooperação, serviço e amor pelo próximo como condição da educação-redenção. Nessa concepção de educação-redenção, ressalta-se que a escritora faz a discussão da formação multidimensional do sujeito. Portanto, “conclui-se, então, que a ação restauradora se faz necessária devido à queda, que entronizou o mal [...]. A restauração, [...] teria a pretensão de combater e eliminar o mal.” (SUÁREZ, 2010, p. 112)

Logo, também esta concepção dialoga como pensamento freiriano sobre a ideia de (SUÁREZ, 2010, p. 113) “completude e incompletude são uma espécie de *estar sendo* para *poder ser*.” Assim Ellen White e Paulo Freire “instam a educação a se *re-fazer* constantemente.” Pois, nesse processo “a educação refaz o educando, restaurando-o continuamente.”

Usando a concepção de Edgar Morin, diríamos que foi afetada a “unidade complexa da natureza humana”, instaurando-se desequilíbrio e fragmentação nos campos “físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”, e acrescenta White, espiritual. (SUÁREZ, 2010, p. 113)

É necessário nesse cenário de ideias, acrescentar ainda, que o desenvolvimento pleno e complexo da natureza humana (Edgar Morin), a ação educativo-crítico (Paulo Freire) e a redenção-educação (Ellen White) visam o fortalecimento da totalidade do ser.

Nesse sentido, vale destacar a Pedagogia da Terra ou Ecopedagogia de Moacir Gadotti (2005, p. 15) que argumenta:

Os paradigmas clássicos que orientaram, até agora, a produção e a reprodução da existência no planeta colocaram em risco, não apenas a vida do ser humano, mas todas as formas de vida existentes na Terra. Alertas vêm sendo dados há décadas por cientistas e filósofos desde os anos 60. Precisamos de um novo paradigma que tenha a Terra como fundamento.

Deste modo, vale esclarecer que a Pedagogia da Terra ou a Ecopedagogia pode ser entendida como um movimento pedagógico que visa fazer mudanças na abordagem curricular tradicional para formação sustentável da vida social, política e natural dos indivíduos. Trata-se de um trabalho que projeta promover a aprendizagem a partir da vida cotidiana considerando o elemento ecológico.

A pensadora Ellen White (2001) também valoriza a educação sustentável e aprendizagem ecológica. Seus escritos são permeados que ideias nessa direção. Ela diz que “os campos e as colinas [...] devem ser a sala de aula das crianças. Seus tesouros devem ser o manual. As lições assim inculcadas em sua mente não serão logo esquecidas.” (White, 1877, s/p) Deste modo, essa pedagogia implica na educação para cidadania planetária visando o exercício de um desenvolvimento integral, ou seja, uma cidadania ativa e plena.

Em 1903, conforme Suárez (2010, p. 115), Ellen White escreveu no livro “Educação” sobre a formação educacional integral das pessoas. Na conceituação, a pensadora White (2001) destaca que a educação completa deve abranger o ser como um todo.

Com isso, o pensamento whiteano (Idem) ficou assim:

A verdadeira educação significa mais do que avançar numa determinada série de estudos. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Ela tem que ver com todo o ser, e com todo o período de existência possível do homem. É o desenvolvimento harmonioso dos poderes físicos, intelectuais e espirituais.

Essa discussão impõe para todas as instituições de ensino uma revisão dos currículos, reorientação da visão de mundo como espaço de inserção do indivíduo e atividade da cidadania integral e planetária.

Pensar de forma diferente e conceber uma educação que trate apenas de questões cognitivas ou apenas de questões espirituais seria educar com um currículo e propostas educacionais “demasiadamente acanhadas”, entende White (2001, p. 13).

Considerando a proposta de restaurar a imagem do Criador no estudante e promoção do desenvolvimento holístico do ser humano. Sabe-se que “o sujeito restaurado é um sujeito convertido, em que a imagem de Deus foi resgatada, tornando-se uma nova criatura em sua plenitude, em sua totalidade.” (SUÁREZ, 2010, p. 114).

Para entendimento dessas ideias e conceitos, faz-se importante mencionar Hugo Assman (1998) que defende a conversão individual e coletiva como necessário para consolidação da solidariedade afetiva. Ainda, nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) discute a humanização do ser humano desumanizado (o ser humano não restaurado na concepção whiteana) pela opressão e alienação.

Todavia, a partir da definição de Rafael Yus (2002) sobre educação integral ou holística defendida na atualidade, nota-se uma diferença com a visão whiteana, pois “o integralismo whiteano e o defendido por alguns educadores da atualidade radicam seus fundamentos em fontes humanistas e ela argumenta ter sua fonte em Deus, ou no que se compreende de Deus.” (SUÁREZ, 2010, p. 107)

A partir dessas considerações, pode-se concluir que na intencionalidade de desenvolver e promover a personalidade

global dos educandos, Ellen White e os educadores contemporâneos se assemelham.

Ainda, Rafael Yus (2002) ao discutir a educação integral, estabelece oito elementos que fundamentam esta perspectiva educacional. São eles: considera a globalidade da pessoa, desenvolve a espiritualidade, promove as inter-relações, busca o equilíbrio, facilita a cooperação, pretende alcançar a inclusão, busca a experiência e deseja atingir a contextualização.

Ao que parece e indica o autor citado anteriormente, valoriza o aspecto espiritual como uma faculdade diferenciada nesse processo de concepção educacional holístico. O autor (Idem) explica que a dimensão espiritual do aluno tem sido desprezada pelos sistemas educacionais atuais. Entretanto, é essencial para pedagogia holística e, também para a construção da conexão de toda vida e a paz do planeta.

Por sua vez, apresenta-se nessa direção os pensamentos Saturnino de La Torre e Maria Cândida Moraes (2003, p. 127) que valorizam a educação como processo que transcende a cognição. Os autores acreditam que a escola deve considerar a evolução da consciência e do espírito.

Nesse contexto, Torre e Moraes (2003, p. 127) definem educar como processo de *sentirpensar*. Isso significa e implica dizer que educar para sentipensar é “educar no caminho do amor, da inteireza e da sabedoria. É educar sem reprimir ou negar a experiência da comunhão, [...] a experiência do sagrado, reprimidos [...] em nome de algo que [...] chamamos de ciência.”

Claramente, a dimensão espiritual deve ser considerada nos currículos escolares. “Entretanto, a inclusão do espiritual não é comum nas propostas educacionais e mesmo nas reflexões que tentam integrar a espiritualidade à temática educacional.” (SUÁREZ, 2010, p. 117)

Por outro lado, o educador e neurologista Howard Gardner (2001, p. 88), compreende que a discussão da inteligência espiritual é complicada, pois cada lugar, cultura e pessoa desenvolve suas “próprias estruturas existenciais ou espirituais singulares”. Portanto,

tratar desse tema fundamental para vida humana abrangem mexer com o tema da religião, temas teológicos e filosóficos sobre “a natureza da vida, da morte, da felicidade e da tragédia.”

Contudo, como sustenta Suárez (2010, p. 117), que “assim como Torre e Moraes, White acredita que o processo educativo vai além do oferecimento da formação acadêmica.” Também Yus, conforme o autor (Idem), “compreende que apenas a educação integral é uma educação completa.”

Diante dessa realidade, é útil citar as críticas de Queiroz e Moita (2007, p. 02 e 03) sobre a escola atual. Elas cunham suas inquietações com as seguintes palavras:

Na sala de aula, normalmente, o conhecimento é simbólico e sofisticado. Desencarnado da sua realidade, sem engajamento vivido, permanecendo distante e abstrato.

A escola tem dado ênfase a atividades isoladas e as de desempenho individual, ao passo que o trabalho mental que é vivenciado fora da escola é, frequentemente, socialmente compartilhado, mais diretamente ligado a objetos e situações.

Deste modo, de acordo com o relatório de Jacques Delors para Unesco em 1996, sabe-se que educar é muito mais que transmitir informação (desenvolver a capacidade cognitiva), implica em um processo educacional completo, permitindo ao estudante “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.”

“Creio que é no aprender a ser que se pode pensar a religião, a religiosidade e a espiritualidades humanas, enquanto elementos ontológicos”, diz Suárez (2010, p. 117). Portanto, a verdadeira educação na perspectiva whiteana significa também relacionamento com o sagrado e isso impactará a vida em todos os seus aspectos e estende-se por toda existência.

É tarefa do educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, formar o jovem para ser sujeito, protagonista da sua história. Educar o jovem cidadão para ser melhor como gente, desenvolver sua humanidade, sua

espiritualidade formando-o para participar ativamente do processo de transformação social. (SILVEIRA, 2020, p. 03)

Portanto, antes de finalizar esta seção, é necessário observar que é importante pensar em uma práxis pedagógica voltada para a complexidade do sujeito. Toda educação deve ser ampla, abrangente e complexa. Deste modo, Edgar Morin (2002) alerta sobre a necessidade de construirmos uma escola que considera a multidimensionalidade e as contradições da sociedade.

Por fim, Morin (2002, p. 38) argumenta que é o momento de promover a “inteligência geral”, pois a sociedade, os problemas e o comportamento são constituídos de diversas dimensões. Explica (Idem, p. 39) ainda que “quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais.”

Em suma, tudo indica que a ideia whiteana de que educar envolve “todo o ser” está em sintonia com as visões, os pensamentos e as concepções contemporâneas de educação. De fato, “não se deve praticar uma educação fragmentada, ou mesmo não se pode enaltecer um aspecto em detrimento de outro.” (SUÁREZ, 2010, p. 134)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que os pensamentos educacionais da escritora americana e cristã Ellen White contribuíram profundamente com as principais ideias e propostas que fundamentam a educação adventista ao redor mundo.

Ela concebe em pleno século XIX e torna-se uma das precursoras na perspectiva de educar integralmente os indivíduos, considerando como essencial no processo de ensino e aprendizagem o aspecto da redenção-educação, pois trabalhar esse fator educacional possibilita a transformação e a potencialização dos aspectos físico, mental, social e espiritual dos sujeitos.

O estudo revelou que o pensamento whiteano atende aos anseios de uma educação necessária para os tempos modernos,

possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da autonomia, consciência reflexiva e atuação responsável nas problemáticas sociais vigentes.

A pedagogia whiteana se mostra ser uma educação revolucionária, contemporânea e sistêmica, capaz de minimizar as diversas problemáticas sociais e emocionais que permeiam a vida dos homens do Século XXI.

Finalmente, ressalta-se também, que a proposta whiteana atende os princípios de educação integral que estão arrolados nos objetivos da escola brasileira: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2005).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. ARS POETICA EDITORA LTDA, 1994.

ANTUNES, Celso. **Introdução à educação**. - São Paulo: Paulus, 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária – Educar para esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **LDB 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf>; Acesso em: 14 de maio de 2020.

COMENIUS. **Didática Magna**. 2ª Edição – São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

CORRÊA, M. E. L. (2006). **Ideologia e educação: o pensamento liberal e a educação protestante adventista de origem norte-americana no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, (22), 93-104. Disponível em: <http://goo.gl/Opk5Kf>

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. 5ª Edição – São Paulo, SP: Cortez/ MEC, 2001.

ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Patrick V. e SOUZA, Roger M. de Q. **Educação Adventista: Origem, Desenvolvimento e Expansão**. Revista Brasileira de História da Educação (Volume 8, 2018).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade**. Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 15-29. Disponível em: www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf; Acesso em: 14 de maio de 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um Conceito Reformulado**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

Lima, C. A. H. (2010). **Um estudo sobre os valores da educação adventista em três escolas do estado do Rio de Janeiro** (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MATURNA, Humberto e VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: As Bases Biológicas da Compreensão Humana**. São Paulo, SP: Pala Athenas, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes Necessários à Educação do Futuro**. 8ª Edição São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

MORIN, E. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

QUEIROZ, Cecília P.; e MOITA, Filomena C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

SILVEIRA, Regina L. B. Leal. **Competências e habilidades Pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.faculdadeages.com.br/noticias>>; Acesso em: 10 maio 2020.

TORRE, Saturnino de La e MORAES, Maria Cândida. **Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WHITE, ELLEN GOULD. **Educação**. 8ª Edição – Tatuí-SP: CPB, 2001.

WHITE, ELLEN GOULD. **Cultivar o amor à Natureza**. Revista americana: Signs of the Times, 6 de dezembro de 1877. Disponível em: ellenwhite.cpb.com.br/livro/index/34/45/52/o-livro-da-natureza.

Acesso em: 14 de maio de 2020.

CAPÍTULO 8

BAKHTIN E BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIÁLOGO POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE

Rafael Machado¹

INTRODUÇÃO

A versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) homologada e publicada em 2018 pelo Ministério da Educação é o documento normativo que apresenta as aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes ao longo das etapas da Educação Básica brasileira. O documento é a referência que permitirá a organização e a reorganização de currículos estaduais e municipais por todo o Brasil, na medida em que define competências e conhecimentos a serem trabalhados em cada etapa de ensino.

Na BNCC, as aprendizagens essenciais preconizam contribuir para o desenvolvimento de dez competências² gerais da Educação Básica. Na parte referente ao Ensino Fundamental, a BNCC é organizada em áreas do conhecimento, sendo a Língua Portuguesa um dos componentes curriculares da área de Linguagens. Assim como os demais componentes curriculares, para Língua Portuguesa há competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da escolarização.

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professor da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos/SP. E-mail: r.machado1@yahoo.com

² Por competência, na BNCC, compreende-se “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nessa linha, o presente capítulo busca apresentar, sob a ótica das formulações do Círculo de Bakhtin, parte das reflexões que têm sido feitas³ sobre a forma como o gênero discursivo charge pode contribuir para o desenvolvimento de competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental. O objetivo específico foi revelar as relações entre as competências previstas no documento normativo e as possibilidades de leitura do gênero discursivo charge a partir da concepção dialógica do discurso.

Espera-se que este capítulo possa contribuir para as discussões sobre o trabalho com os gêneros discursivos a partir das competências previstas na BNCC e, especificamente, para a percepção do gênero discursivo charge como privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, apresentar o modo de organização do documento normativo do Ministério da Educação para que, ao se compreender as competências previstas e a organização das aprendizagens, seja possível relacioná-las ao gênero discursivo charge.

Na sequência do capítulo, serão apresentados alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin que, não querendo esmiuçar toda a formulação teórica presente em suas obras, serviram de base para a percepção do gênero discursivo charge - apresentado na seção seguinte - como privilegiado para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, seguindo o objetivo do presente capítulo. Tais concepções incluem as noções de dialogismo e construção de sentidos.

Dessa forma, partindo das competências previstas na BNCC, este trabalho apresentará resultados sobre como o gênero discursivo charge, sob a perspectiva dialógica bakhtiniana, é

³ Este trabalho é um recorte de outras pesquisas sobre o gênero discursivo charge, incluindo a Dissertação em Linguística Aplicada orientada pela professora Dra. Miriam Bauab Pozzo.

privilegiado para o desenvolvimento das competências previstas no documento normativo do Ministério da Educação.

FUNDAMENTAÇÃO INSTITUCIONAL

Prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a organização dos conteúdos sistematizada pela BNCC é resultado de discussões do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que estabeleceu metas para a educação brasileira. Dentre as metas estava unificar o conteúdo escolar nacional em cerca de 60%, ficando o restante para ser definido pelo contexto regional, a partir das especificidades regionais e locais.

Em meio a debates, polêmicas e consultas públicas, nasceu a versão da BNCC, publicada em 2017, que tratava da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e a versão final, de 2018, que incorporou também normas para o Ensino Médio. No documento, as aprendizagens essenciais preveem contribuir para o desenvolvimento de dez competências gerais da Educação Básica.

Essas competências passam a valorização dos conhecimentos historicamente construídos, o exercício da curiosidade intelectual, a valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais, o uso de diferentes linguagens, a compreensão de utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, a valorização da diversidade de saberes culturais, a argumentação com base em dados, fatos e informações, o conhecimento, a apreciação e o cuidado com a saúde, o exercício da empatia e do diálogo e a ação pessoal com autonomia e responsabilidade (BRASIL, 2018).

A parte referente ao Ensino Fundamental na BNCC aparece organizada em áreas do conhecimento. Para cada área do conhecimento há competências relacionadas às competências gerais. Língua Portuguesa é um dos componentes curriculares da área de Linguagens que engloba ainda Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para cada um desses componentes curriculares há competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da escolarização.

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica brasileira. Com nove anos de duração, a etapa é dividida em duas: Anos Iniciais – os primeiros cinco anos – e Anos Finais – os últimos quatro anos. No Ensino Fundamental Anos Finais, a BNCC prevê a retomada e a ressignificação de aprendizagens dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, tendo em vista a possibilidade de maior aprofundamento e ampliação de repertório dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, na área de Linguagens, especificamente, registra que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens”, e que “por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (BRASIL, 2018, p. 63).

No documento, nota-se a compreensão de que a interação pela linguagem significa uma atividade discursiva que pressupõe escolhas decorrentes de contexto, finalidades, intenções, conhecimentos. Destaca-se que é papel da escola, portanto, possibilitar o contato com os mais variados discursos, que se manifestam por meio dos textos, sejam orais ou escritos, para que o sujeito reconheça essa potencialidade e seja capaz de agir no mundo, seja capaz de aprender.

Para tanto, assume-se a centralidade do texto em várias mídias e semioses, relacionados aos contextos de produção e ao uso da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos (BRASIL, 2018). Especificamente no componente de Língua Portuguesa, o documento prevê que as experiências linguísticas possibilitem a participação crítica em práticas sociais.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

O chamado Círculo de Bakhtin é representado por um grupo de intelectuais russos, que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929, com as mais diversas formações, mas com interesses filosóficos comuns. Destacam-se no grupo Valentin Volóchinov (1895-1936) e Mikhail Bakhtin (1895-1975), com a publicação, dentre outros, dos textos O

discurso na vida e o discurso na arte (1926), *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) e *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929).

De acordo com Faraco (2009), a produção do Círculo envolvia construir uma “*prima philosophia*” e contribuir para a construção da teoria das ideologias, tendo como destaque a centralidade dada à linguagem. Resultado desse projeto filosófico, no pensamento do Círculo não se tem um conceito e sua constatação ou aplicação em um enunciado. A linguagem e a conseqüente produção dos sentidos estão amparadas nas relações discursivas entre sujeitos, isto é, estão em construção relacionadas a outras noções construídas (BRAIT, 2014).

Nesse sentido, o trabalho interpretativo com a língua se dá não só com a materialidade linguística, ou seja, análise dos campos semânticos, das organizações sintáticas e marcas enunciativas, mas também pelo reconhecimento do gênero, das esferas de produção, circulação e recepção, tudo isso, porém, sem a aplicação automática de conceitos a fim de compreender os discursos. Dessa forma, nota-se que “essa percepção da linguagem e da possibilidade de estudá-la levando-se em conta a historicidade, os sujeitos, o social, sem dúvida, provocaram profundas mudanças” (BRAIT, 2014, p. 22).

A interação discursiva, isto é, a situação social em que o enunciado se forma entre dois indivíduos é fundamental para a compreensão da concepção bakhtiniana de linguagem. Nas palavras dos pensadores do Círculo, “a palavra é orientada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Essa concepção de linguagem, proposta pelo Círculo, compreende, de acordo com as palavras de Brait (2005, p. 93) que “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado”, ou seja, o outro não é abstrato, mas participante da enunciação na medida em que a linguagem é orientada para ele e respondida por ele.

Concebendo a linguagem a partir da perspectiva histórica, cultural e social, compreende-se, na perspectiva dialógica do

discurso, que o enunciado se constitui não só por fatores linguísticos, como também pelo autor, pelo destinatário e pelas enunciações anteriores e posteriores. Nessa perspectiva, então, os representantes do Círculo centraram seus estudos na linguagem compreendendo que, “viver é agir e agir em relação a tudo o que não é eu, em relação ao outro” (FARACO, 2009, p. 21)

Assim, a concepção dialógica formulada pelo Círculo compreende que a linguagem é um sistema ideológico, valorativo. O signo possui significados na medida em que é parte da realidade e como

qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91).

Dessa forma, compreende-se que a linguagem representa e substitui discursos, isto é, ao mesmo tempo em que revela, ela constrói novos discursos, sempre carregados de ideologias. Nessa concepção, os pensadores do Círculo de Bakhtin nomeiam os campos como de criação ideológica e indicam como traço comum os signos ideológicos. Assim, compreende-se que cada campo se orienta e organiza seus enunciados a partir de alguns elementos. Nas palavras do Círculo,

Uma vez que o signo é criado entre os indivíduos e no âmbito social, é necessário que o objeto também obtenha uma significação interindividual, pois apenas assim ele poderá adquirir uma forma signíca. Em outras palavras, somente aquilo que adquiriu valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se (VOLÓCHINOV, 2017, p. 11).

Os campos da atividade humana correspondem aos espaços sociais de circulação de determinados gêneros: o campo da vida privada, o campo da vida pública, o campo jornalístico/midiático etc. Esses campos refletem condições específicas e finalidades dos enunciados que produzem. Nas palavras do Círculo,

Cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o caráter sógnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

Os enunciados, então, precisam refletir determinados valores nos campos em que circulam e, para isso, precisam ser organizados no processo da interação verbal. Portanto, “as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Nessa concepção, a linguagem é compreendida, então, a partir de um ponto de vista histórico e social, e os enunciados proferidos são mais do que os fatores linguísticos, constituídos também por outros elementos (BRAIT, 2016).

A partir dessas concepções, formulou-se a teoria dialógica bakhtiniana. Assim,

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade [...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2005, p. 95).

Em suma, a linguagem é um produto da interação social, das condições históricas e das condições materiais, logo, é meio de interação com a realidade e está associada a um tempo, um espaço e a posição do sujeito no mundo. A linguagem, portanto, manifestada em enunciados carregados de sentidos, é inseparável da atividade humana.

GÊNERO DISCURSIVO CHARGE

De acordo com Volóchinov (2017, p. 94), “cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade”, pois apresenta função específica na vida social. Esses campos da atividade humana possuem como característica comum estarem ligados ao uso

da linguagem. Das mais diversas formas, a linguagem perpassa todos os campos, por meio de enunciados, orais ou escritos. Nesse sentido, nas palavras de Bakhtin (2016, p. 11),

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Assim, os enunciados, apesar de se mostrarem individuais, produzem estabilidades e são constituídos por esses três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional, determinados pelas características específicas de cada campo. A esses enunciados, Bakhtin dá o nome de gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (2016), a língua se materializa sempre em enunciados concretos e únicos – orais ou escritos – a partir das situações de interação. Esses gêneros – orais ou escritos – são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2016), isto é, são relativamente flexíveis em seus elementos constitutivos, pois embora proferidos individualmente, seguem determinações específicas do campo em que estão inseridos.

Todas essas formas de interação discursiva (sínica em sentido amplo) estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 108).

Nesse sentido, o estudo dos enunciados concretos materializados em gêneros discursivos indica que

todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Assim, faz-se necessário o estudo da natureza geral do gênero, bem como as particularidades dos enunciados específicos. Para tanto, é preciso observar os elementos constitutivos do gênero discursivo.

Charge, de acordo com o Dicionário UNESP do Português Contemporâneo (Borba, 2004), é um termo originário do francês que significa “desenho em que se satiriza algo”. Entretanto, diferentemente do que se possa pensar sobre ser um desenho em primeiro momento, a charge não está associada ao universo infantil ou ao mero divertimento. Ao contrário, a charge costuma ser um discurso associado ao universo adulto e à crítica.

Ramos (2010) nomeia os quadrinhos como um hipergênero. Para o autor, o gênero charge, especificamente, é um texto de humor ligado a um tema ou fato do cotidiano recriado de maneira ficcional, reconhecido, comumente, como imagem em quadro único, publicada cotidianamente em jornais impressos e virtuais, localizada costumeiramente na página de opiniões, ao lado de artigos de opinião e editoriais ou em área destinada aos assuntos políticos.

Dentre as principais características da charge, percebe-se a articulação entre o verbal e o visual, um tom crítico ligado aos acontecimentos da vida pública, com destaque para as situações e personalidades da vida política. Como toda linguagem, revela uma ideologia nessa relação com outros discursos anteriores e posteriores, esses também ideológicos. Nos dizeres do Círculo de Bakhtin,

a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois a um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico e, portanto, material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95).

Assim, a partir da teoria do Círculo, compreende-se a linguagem de modo mais amplo. Nesse sentido, o verbo-visual, ainda que não apareça explicitamente nos escritos do Círculo, mas apenas como sugestões (BRAIT, 2013) pode ser compreendido na medida em que se toma a materialidade do signo de modo geral, e que compreende-se a teoria bakhtiniana como uma teoria do discurso.

O chargista, ao produzir a charge, faz a leitura dos acontecimentos que repercutiram no noticiário, escolhendo uma temática para a produção do discurso chargístico. Então, expressa sua visão sobre o assunto ao elaborar o enunciado verbo-visual.

De acordo com Romualdo (2000, p. 30) “os textos chárgicos transmitem informações, utilizando o sistema pictórico e o verbal. Os chargistas colocam neles suas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos”.

Assim, ao produzir a charge, as escolhas verbais e visuais levam em conta as vozes com as quais dialoga o enunciado, isto é, os discursos já proferidos e os discursos resultantes (dos interlocutores) daquele enunciado concreto. O enunciado chargístico, então, entra na corrente discursiva da sociedade.

Denominadas como enunciados verbo-visuais, as charges materializam-se em suas particularidades. Segundo Brait, os enunciados verbo-visuais apresentam especificidades de conjugar o elemento verbal e o elemento visual juntos na materialização do discurso, e assim “desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão” (BRAIT, 2013, p. 44).

GÊNERO CHARGE EM PERSPECTIVA NA BNCC

Na BNCC, reconhece-se que os textos que circulam na sociedade e são apresentados aos estudantes na escola são exemplares de gêneros discursivos, tendo em vista que não há comunicação verbal a não ser por algum gênero discursivo (BAKHTIN, 2016). Os gêneros discursivos são realizações linguísticas ilimitadas, organizadas de acordo com características sociocomunicativas. Cabe à escola criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, isto é, possa conhecer e saiba fazer uso dos mais variados gêneros discursivos para efetiva prática social com a linguagem. Tal iniciativa viabiliza, segundo a BNCC do Ensino Fundamental:

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 66).

Para tanto, a BNCC (2017) do Ensino Fundamental organiza as práticas de linguagem em campos de atuação, tendo em vista a percepção de que tais práticas são resultados de situações da vida social e, ao mesmo tempo, necessitam de aprofundamento na escola. Dentre os campos, destaca-se o campo jornalístico/midiático.

Na BNCC (2018), os gêneros aparecem englobados em eixos organizadores. Em Língua Portuguesa, esses eixos são os campos de atuação. De acordo com o documento isso se dá porque

aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 82).

Assim, a justificativa da escolha por campos de atuação passa por uma questão didática, mas também pela compreensão de que os gêneros circulam pelos diversos campos (BRASIL, 2017, p. 83). Nessa divisão, o gênero discursivo charge é apresentado dentro do campo jornalístico-midiático. Nesse sentido, de acordo com o documento, a intenção de trabalhar os gêneros do respectivo campo é, dentre outras,

promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (BRASIL, 2017, p. 135).

Especificamente, o gênero charge é citado dentre os gêneros do campo midiático que permitem “a inferência de efeitos de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras ou imagens, bem como recursos iconográficos” (BRASIL, 2017, p. 139).

A charge, junto a outros gêneros, aparece na BNCC do Ensino Fundamental como gênero que contempla informação, opinião e

apreciação. Visando promover a participação dos estudantes com maior criticidade em situações comunicativas diversas, os gêneros semióticos voltados para a argumentação e que possam promover sensibilidade para fatos que afetam a vida das pessoas são tratados com destaque (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, competências específicas de Língua Portuguesa devem ser trabalhadas já no Ensino Fundamental. A leitura dessas competências permite constatar como elas partem de concepções bakhtinianas e levantam competências relacionadas ao gênero discursivo charge. Dentre as competências, três podem ser destacadas:

A competência 1, de acordo com a BNCC de Língua Portuguesa, relaciona à compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico e social (BRASIL, 2017). Nesse sentido, dialoga com a premissa bakhtiniana de que a língua não é meramente a expressão linguística; ao contrário, está ligada ao contexto, ao enunciador e ao respondente, bem como as condições de produção. A charge, em especial, ilustra bem essas condições, tendo em vista ser um enunciado explicitamente ligado aos fenômenos da vida social. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 95), “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos”.

A competência 2 do documento relaciona a apropriação da linguagem ao envolvimento e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017). Nesse sentido, também dialoga com os princípios da teoria bakhtiniana na medida em que, para Volóchinov (2017, p. 97), “é necessário que esses dois indivíduos sejam socialmente organizados, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sócnico pode formar-se entre eles”. Em outras palavras, a linguagem está relacionada à especificidade da vida social, organizada entre sujeitos que interagem.

A competência 7 reconhece o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos (BRASIL, 2017). Nessa linha, dialoga com a perspectiva de Volóchinov (2017, p. 96), pois “o ideológico [...] está em um material sócnico específico, que é social, isto é, criado pelo homem”. Logo, é no enunciado, manifestação de linguagem, que os sentidos e os sujeitos se constroem e são construídos.

Essas competências, no campo jornalístico/midiático, contribuem para o aprendizado dos chamados objetos de conhecimento. Tanto na leitura quanto na análise semiótica, esses objetos do conhecimento se referem à relação entre gêneros e mídia; apreender sentidos globais dos textos; efeitos de sentido; construção composicional; estilo; participação em temas de relevância social (BRASIL, 2017, p. 142).

Nessa linha, a Base Nacional Comum Curricular (2017), voltada para o Ensino Fundamental, documento normativo educacional, prevê a prioridade dos estudos dos gêneros nos respectivos campos midiáticos e as competências previstas para as aprendizagens de Língua Portuguesa envolvendo questões relacionadas à linguagem enquanto enunciado dialógico. Nessa perspectiva, a charge, gênero do campo jornalístico/midiático, apresenta papel relevante, não como conteúdo dissociado das práticas linguísticas, mas como enunciado importante para a compreensão do protagonismo da linguagem na construção discursiva das práticas sociais.

Portanto, entende-se que o ensino de língua na escola diz respeito ao ato de proporcionar aos alunos a construção de sentidos por meio dos discursos materializados. Diz respeito ainda à compreensão e apreensão dos sentidos que se constroem por meio de palavras, imagens, enfim, dos enunciados. É papel do professor, então, possibilitar aos alunos a compreensão de que as escolhas discursivas se dão em função das posições valorativas do autor, intencionalidade e necessidade comunicativa. Nesse sentido, o gênero discursivo charge aparece como enunciado privilegiado para tal fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo apresentar o gênero discursivo charge como privilegiado para o desenvolvimento de competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a ótica da análise dialógica do discurso. A questão foi revelar

relações entre as competências previstas na BNCC e as concepções de linguagem propostas pelo Círculo de Bakhtin, com foco nos estudos desenvolvidos sobre o gênero discursivo charge.

A partir da análise dialógica do discurso, que compreende a linguagem como prática social, realizou-se a leitura das competências de Língua Portuguesa, tendo como norteadores o dialogismo e a verbo-visualidade. Essa leitura permitiu a percepção do gênero charge como representativo das situações de modo crítico e repleto de humor.

Nessa linha, observou-se como a leitura da charge permite a leitura de questões atuais da vida social brasileira, logo, revela a charge como um gênero favorável para desenvolver habilidades relacionadas à leitura e produção de textos, tanto na vida cotidiana quanto em sala de aula. Além disso, propicia aos leitores, estudantes ou não, o reconhecimento dos fatos vivenciados no país e o desenvolvimento do pensamento crítico como previsto na formação educacional brasileira.

Portanto, o que se pretendeu mostrar foi que o trabalho com o gênero discursivo charge a partir da perspectiva dialógica, destacando-se os elementos constitutivos e os discursos com os quais dialoga, é uma possibilidade valiosa o desenvolvimento das competências previstas no ensino de Língua Portuguesa, conforme previsto na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. M. M. F.; PUZZO, M. B. O dialogismo na linguagem imagética da charge. **Cadernos discursivos**, Catalão/GO, v.1, n. 1, p. 131-150, ago./dez. 2012. Disponível em: https://cadis_letras.catalao.ufg.br Acesso em: 16 ago. 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRETO, M. S. **Leitura no Ensino Fundamental**: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

BORBA, F. S. (org.). **Dicionário UNESP do Português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. *In*: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001, p. 69-92.

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo: 8(2), 43-66. Jul./Dez. 2013.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação, Brasília, DF: jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001, p. 113-126.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, F. de M. **A construção do riso na charge**: uma perspectiva bakhtiniana. 2013. 145 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Ática, 2007.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.

PUZZO, M; BERTI-SANTOS, S. S. Gênero discursivo e as novas linguagens no ensino de língua portuguesa. **Linha d'Água**, v. 28, p. 26-43, 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/linha_dagua/article/view/102989/146237. Acesso em: 15 fev. 2018.

RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROMULADO, E. C. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia. Maringá: Eduem, 2000.

SANTOS, L. P. da S. **A charge em sala de aula**: reflexo e refração étnicas. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

VIEIRA, S. dos S. P. de A. **Charge e humor**: o verbal e o não verbal em sala de aula. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 9

CHARGE: UM GÊNERO JORNALÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Cristiane de Freitas Capasciuti¹

Este trabalho se coaduna com a leitura da linguagem verbo-visual do gênero midiático charge como subsídio à criticidade ideológica na língua materna em sala de aula. Averiguando as manobras estilísticas e estrategista linguístico-discursivas e visuais das charges em questão selecionadas, charge 1 e 2 sobre a ótica do ponto de vista bakhtiniano. Verificando o contexto social pandêmico e político no qual o mundo se encontra, faz-se necessário a compreensão da arquitetônica linguística deste gênero em suas possíveis concepções dialógicas com o leitor presumido – aluno, ao contexto histórico-social de que faz parte.

A leitura da linguagem verbo-visual do gênero midiático charge como subsídio à criticidade ideológica na língua materna em sala de aula possui grande importância na atualidade. Averigou-se as manobras estilísticas e estrategistas linguístico-discursivas e visuais das duas charges em questão escolhidas; charge um o problema da utilização das máscaras e a charge dois e daí? Não será feito uma classificação de suportes, mas sim como ele contribui para divergentes análises devido à sua apresentação. A linguagem vem se transformando ao longo da história, desde as escritas rupestres, passando pela tabuleta, pergaminho, à imprensa – papel, anúncios publicitários, internet, emotions e atualmente os stickers.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay - PY. E-mail do autor: mchris.freitas@gmail.com Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Andrade Costa Henriques.

A linguagem se dá em um espaço, dentro de um contexto social possuindo um enunciador – mensagem – interlocutor, assim sendo este local - sala de aula é uma arena de pesquisa-ação-produção, onde é possível através destes múltiplos olhares sobre o gênero em questão aprimorar essas produções escolares. Este trabalho está fundamentado em teorias linguísticas e discursivas, PCNS Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998, p. 70) e do estado de SP.

GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A comunicação é indispensável para os seres humanos, é resultado das manifestações linguísticas como a escrita e a oralidade. Segundo Bakhtin (2003), tais manifestações são bastante diversificadas, pois se relacionam às muitas esferas da atividade humana.

Sobre o emprego da língua, assim postula o filósofo russo:

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Tais enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo, não só pelo conteúdo ou pelo estilo da linguagem, isto é, “pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional”. (BAKHTIN, 2003, p.261).

Esses elementos estão unidos ao todo do enunciado e são determinados de acordo com a especificidade de cada campo da comunicação. Ainda segundo o autor, cada enunciado é individual, porém cada campo da comunicação constrói seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais se denominam gêneros do discurso.

Para o teórico, os conceitos de língua, enunciado e gênero do discurso estão relacionados com funcionamento da língua. Segundo o filósofo, as diversas esferas da atividade humana dão origem a vários gêneros do discurso, que são “relativamente estáveis”.

Bakhtin (2003) reformula o estudo dos gêneros que, para a clássica teoria aristotélica, se manifestava em termos de classificação. Segundo Machado (2010), Aristóteles, em sua Poética, classifica os gêneros como obras da voz, usando como critério a representação mimética, sendo a poesia a representação da primeira voz, a representação da lírica como da segunda e da representação da épica como a da terceira voz.

O filósofo russo, em sua pesquisa, assevera a necessidade de um estudo não apenas da retórica, mas das práticas prosaicas em que é oferecida manifestação de pluralidade. A partir desses estudos, o filósofo passa a considerar não a classificação da espécie, mas o dialogismo do processo comunicativo. A partir desse momento, ocorre o distanciamento entre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos e a teoria clássica dos gêneros. É grande a diversidade dos gêneros. Para o teórico,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, e é imensurável o repertório de gêneros utilizados inconscientemente. O discurso é moldado pelo gênero até nas conversas mais informais. Essas formas “existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo” (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Para atender às necessidades da sociedade, os gêneros se modificam, alguns deixam até de existir, outros novos surgem; essa dinâmica é prevista pela teoria dialógica da linguagem. Sobre esse

conceito, Bakhtin (2003) diz que o gênero é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. Esse fragmento explica o “relativamente estável”. Citemos como exemplo a carta, que em épocas passadas foi um meio de comunicação muito usado. Hoje, a carta perdeu o seu espaço para o email, devido à necessidade da sociedade em transmitir suas informações com rapidez. No entanto, o gênero carta não deixou de existir, sofreu apenas uma atualização para melhor atender à sociedade. Dessa forma, Bakhtin relaciona a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

Arelado ao conceito bakhtiniano, Marcuschi (2002) acrescenta que, na atualidade, em pleno período conhecido como cultura eletrônica, o que se assiste é a um grande número de novos gêneros e de várias formas de comunicação, e essas novas formas baseiam-se nos gêneros já existentes.

Desse modo, os gêneros discursivos possuem uma relação com o espaço e o tempo, a qual Bakhtin chama de cronotopia. Enquanto o espaço é social, o tempo será sempre histórico. Em outras palavras, tanto na experiência quanto na representação estética, o tempo é organizado por convenções (MACHADO, 2010). Assim, o gênero nasce em uma determinada cultura e sofre modificações de acordo com o espaço e o tempo e, por isso, são tão antigos quanto as organizações sociais e não podem ser pensados fora dessa dimensão espaço-temporal. (BAKHTIN, 2003).

Dentro dos inúmeros gêneros discursivos existentes, destacamos o gênero charge, que será o nosso objeto de observação neste trabalho.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, os gêneros (enunciados concretos) são considerados uma unidade comunicativa relativamente estável, composta por três partes: conteúdo temático, estilo e construção composicional – elementos verbais e não-verbais.

- Conteúdo temático - estabelece a autoridade de sentido de um gênero, caracterizando-o como uma forma de apropriar-se do real. As diferentes esferas discursivas, através de sua soberania, determinam o conteúdo temático de um gênero ao demarcar seu campo de atividade na sociedade;

- Estilo – para atender as necessidades de cada esfera da comunicação humana são utilizados os gêneros. São próprios desses gêneros determinados estilos, que são estabelecidos no enunciado de acordo com as escolhas dos elementos fraseológicos e lexicais, levando em consideração o destinatário e as relações dialógicas com outros enunciados. Assim, o estilo se constitui em uma relação dialógica e sofre influência do discurso de outro.

- Construção composicional – é responsável pela organização e pela estruturação do gênero e funciona como uma fôrma que deve considerar os modelos da esfera discursiva e, também, as possibilidades de comunicação.

Nas palavras do filósofo russo, “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 296). Quando nos comunicamos, usamos palavras de outrem, que recebemos de nossos antepassados, e as atualizamos de acordo com nossas necessidades, projetando-as para os possíveis leitores/ouvintes em forma de enunciados. Partindo deste pressuposto, Bakhtin (2003) concebe a linguagem não como um sistema abstrato e sim como uma criação coletiva, fazendo parte de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro. Tudo o que é falado, expresso, não pertence só ao falante. Assim, todo discurso fica atravessado pelo discurso alheio e são percebidas várias vozes, que às vezes estão distantes, às vezes estão próximas, até imperceptíveis Bakhtin (2003). Portanto, dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois ou mais enunciados.

Os gêneros mantêm relações dialógicas em vários níveis, pois de acordo com os moldes estabelecidos pelo crítico-linguista, “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 38).

Vivemos em uma sociedade multiforme, na qual a inter-relação do visual com o verbal é cada vez mais constante. As informações circulam rapidamente, devido ao apoio da internet. A comunicação verbal, visual e auditiva tem um papel importante nas diversas mídias, mudando o estilo, o formato, e a linguagem de cada

esfera da comunicação em função da proposta comunicativa de seus enunciadores (PUZZO, 2009b).

Os gêneros do discurso apresentam uma heterogeneidade o que torna difícil definir o caráter genérico do enunciado. Bakhtin (2003) classifica-os considerando a diferença essencial que existe entre os gêneros primários (comunicação cotidiana) - estes possuem relação com o contexto em que são produzidos - e gêneros secundários (complexos, são elaborados a partir da comunicação cultural organizada), que se desenvolvem nas áreas artística, científica e sócio-política. Para o autor, essa separação é essencial, pois é através dela que será possível elucidar o enunciado com seus diferentes aspectos. Dentro desta classificação dos gêneros, as charges podem ser consideradas como gênero discursivo secundário, pois pertencem a uma esfera de produção mais elaborada. As charges são compostas por elementos verbais e não-verbais que irão direcionar os enunciados produzidos pelos enunciadores, construindo, dessa forma, o estilo composicional de cada charge. O conceito de estilo, também caracterizado por Bakhtin (2003), ocupa um lugar importante dentro desse gênero citado. Em relação ao estilo, Brait, em seus estudos, destaca que:

bastaria acompanhar as primeiras páginas de alguns jornais diários, ou as capas de algumas revistas semanais, para aí encontrar o “estilo” da revista, sempre estabelecido a partir não apenas dos assuntos em pauta no dia, mas das escolhas verbo-visuais que são feitas para expor esses tópicos, e, também, da relação que o jornal mantém, ou pretende manter, com seus leitores. (BRAIT, 2010, p.84).

A partir de uma concepção teórica de gêneros do discurso, Bakhtin (2003) examina o estilo e faz suas considerações à estilística tradicional. Para o filósofo, estilo e gênero são inseparáveis, ou seja, o estilo é um dos elementos que constituem o gênero, o que o levou a afirmar “onde há estilo há gênero”.

Dentre os inúmeros gêneros discursivos existentes, temos as charges como uma unidade comunicativa, cujos elementos verbais e não-verbais compõem o enunciado elaborado não por uma equipe de produção, e sim por um chargista, deixando, assim,

transparecer o estilo desse gênero. Esse conceito se apresenta como central para compreender o dialogismo, ou seja, “esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se inter-definem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundir” (BRAIT, 2010, p.80).

IDEOLOGIA

A ideologia, para o Círculo Bakhtiniano, não vive na consciência individual do homem, e nem é algo concedido, pronto. Eles tratam essa questão de forma concreta e dialética, como a questão dos signos e da subjetividade. Assim, Bakhtin constroi o conceito de ideologia entre a instabilidade e a estabilidade, ou seja, na concretude dos acontecimentos e não de acordo com a perspectiva idealista. Tal conceito tanto para o teórico quanto para o Círculo é um universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais. A ideologia é intermediada pelos signos, que estão adornados de sentidos próprios, que estão prontos para atender aos interesses de todos os grupos que fazem uso deles. Todo signo possui um duplo papel (físico-material e sócio-histórico), ganha um “ponto de vista” que o perpassa, e representa a realidade a partir de um lugar valorativo. Os signos ganham materialização na comunicação entre os grupos de todas as esferas humanas, por isso são carregados de “fios ideológicos”. Para Miotello,

o signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas dentro de si. (MIOTELLO, 2010, p.172).

A linguagem é o lugar mais completo, visível da materialização do fenômeno ideológico. Para o Círculo não há neutralidade no discurso. Diversas vozes ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre passado e presente, entre os diversos grupos existentes (MIOTELLO, 2010).

Nos estudos sobre ideologia, Bakhtin/Volochínov (1929/2010), afirmam que tendo um ouvinte presumido, faz-se a distinção entre os dois polos em que se realiza a tomada de consciência e a elaboração ideológica. “A atividade mental oscila de um a outro. Por convenção, chamemos esses dois pólos atividade mental do eu e atividade mental do nós” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 119). A atividade mental do eu inclina-se para a auto-eliminação; devido a sua limitação, perde a sua modelagem ideológica. A atividade mental é demolida, o potencial e a orientação social perdem sua representação verbal. A atividade mental do nós está ligada à orientação social. Desse modo, quanto mais organizado e estruturado o meio em que cada indivíduo se guia, mais diversificado e complexo será seu universo interior.

A LINGUAGEM VISUAL

Alguns conceitos pertinentes à linguagem não-verbal serão trazidos à discussão para uma análise semiótica de elementos discursivos escolhidos para análise do trabalho. Essa linguagem é bastante explorada pelos meios de comunicação para transmitir suas informações, e também auxilia na compreensão efetiva dos enunciados.

O *corpus* escolhido para análise nesta pesquisa faz parte da esfera jornalística, cujos elementos verbais e não-verbais se completam para formar um só enunciado. Por isso, é importante analisar aspectos da linguagem verbo-visual.

Tanto na atualidade como na antiguidade, as imagens possuem uma importância fundamental pelo que representam, pois podem ser compreendidas mais facilmente que as palavras. Isso ocorre porque o homem pensa através das imagens.

O termo imagem transcende ao recorte restrito: imagem em movimento, fotográfica ou eletrônica, dos meios audiovisuais. O conceito, na verdade, diz respeito a toda visualização construída pela ação do homem, ou seja, inclui todos os objetos que possam ser captados visualmente e, portanto, esteticamente.

Cabe aqui mostrar o conceito de imagem de acordo com a enciclopédia Wikipédia:

Imagem (do latim: imago) significa a representação visual de um objecto. Em grego antigo corresponde ao termo eidos, raiz etimológica do termo idea ou eidea, cujo conceito foi desenvolvido por Platão. A teoria de Platão, o idealismo, considerava a ideia (ou idéia) da coisa, a sua imagem, como sendo uma projecção da mente. Aristóteles, pelo contrário, considerava a imagem como sendo uma aquisição pelos sentidos, a representação mental de um objecto/objeto real, fundando a teoria do realismo. A controvérsia estava lançada e chegaria aos nossos dias, mantendo-se viva em praticamente todos os domínios do conhecimento (WIKIPÉDIA, 2011).

Platão e seu discípulo Aristóteles ocuparam-se com bons questionamentos sobre o conceito de imagem. O mundo das ideias era o modelo perfeito no qual Platão acreditava. Uma reprodução desse modelo é o que seria nosso mundo, que seria o das coisas imperfeitas. O filósofo ateniense chamava de simulacro a imagem distorcida que fundamentava as Artes, que seria cópia da cópia. Ainda nas palavras do filósofo:

chamo de imagens em primeiro lugar às sombras, e em segundo lugar às figuras que se formam na água e em todos os corpos sólidos, polidos e brilhantes (PLATÃO, 1964, p. 199).

Aristóteles, ligado à natureza que era, discordava das ideias do mestre. Para ele, o mundo da realidade é o nosso, do qual o homem faz parte, transformando a natureza em objetos. Dentro dessa concepção aristotélica, as impressões estavam conectadas com formas particulares de ser, as quais poderiam ou não corresponder com as imagens. Para o discípulo, esses conceitos são intangíveis aos nossos sentidos.

Aristóteles sustenta que o mundo real demonstra uma fragilidade, o que exige um olhar crítico e minucioso da natureza em questão:

com referência à natureza da verdade, devemos sustentar que nem tudo o que parece é verdadeiro; em primeiro lugar, porque, mesmo que não seja

falsa a sensação – pelo menos do objeto peculiar ao sentido em apreço – sensação e aparência não são a mesma coisa. E com razão nos mostramos surpreendidos quando o adversário pergunta se as grandezas ou as cores são tais como aparecem ao observador distante ou ao próximo, e tais como aparecem aos sãos ou aos doentes, e ainda se são pesadas as coisas que parecem tais aos fracos ou aos fortes, e verdadeiras as que assim se afiguram ao adormecido ou ao desperto (ARISTÓTELES, 1969, p. 104).

Tanto Platão quanto Aristóteles defendiam suas ideias partindo de pontos de vistas diferentes. No entanto, suas ideias se complementam, ou seja, convergem para o conceito de que a imagem é parte de um momento do objeto, uma janela, e não sua história, considerada também por assim dizer, uma “reprodução” do mundo real. Partindo dessa doutrina platônica, a imagem atingiu seu status de verdade, fixando, assim, sua estabilidade no mundo ocidental.

Essas diferentes concepções dos filósofos estão presentes na interpretação atual da linguagem, que utiliza vários códigos como exige a sociedade, e que se dividem em linguagem verbal e linguagem não-verbal. A imagem, sendo uma linguagem não-verbal, complementa a comunicação humana e, de acordo com o contexto sócio-histórico, vem com registros de um modo de ser e pelo olhar do outro. Assim como todo signo é ideológico, toda linguagem é ideológica. BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2010) esclarecem que:

o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais [...] se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, “atividade mental”, que são condicionadas pela linguagem, são modeladas pela ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 16).

Esses conceitos tornam-se patentes após a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud. Suas pesquisas:

[...] comprovaram o papel decisivo das imagens como mensagens que afloram do mundo do inconsciente do psiquismo recalcado para o consciente. Qualquer manifestação da imagem representa uma espécie de intermediário

entre um inconsciente não manifesto e uma tomada de consciência ativa. Daí ela possuir o status de um símbolo e constituir o modelo de um pensamento indireto no qual um significante ativo remete a um significado obscuro (DURAND, 1997, p.36).

Entretanto, pouca ênfase é dada à análise dessa linguagem. Segundo Dondis (2007), o ensino apresenta uma defasagem para essa leitura, pois não é feita nenhuma tentativa de analisar ou definir em termos de estrutura do modo visual. Esse é um campo pouco explorado pelo sistema educacional, que se restringe apenas à linguagem verbal. A educação se move em uma lentidão monolítica no campo visual, dando ênfase somente à linguagem verbal, que exclui a sensibilidade humana. A abordagem visual no ensino precisa estabelecer objetivos bem definidos (DONDIS, 2007, p. 17).

Os recursos de comunicação, quando são usados em fins pedagógicos apresentam deficiência para a avaliação e compreensão dos efeitos que produzem. Quando são utilizados, é com fim de recreação - em muitos casos, os alunos são “bombardeados” com essas projeções audiovisuais que acabam solidificando a passividade de consumidores de televisão. Nas palavras da autora:

Uma das tragédias do avassalador potencial do alfabetismo visual em todos os níveis da educação é a função irracional, de depositário da recreação, que as artes visuais desempenham nos currículos escolares, e a situação parecida que se verifica no uso dos meios de comunicação, câmara, cinema, televisão.[...] O exame dos sistemas de educação revela que o desenvolvimento de métodos construtivos de aprendizagem visual são ignorados, a não ser no caso de alunos especialmente interessados e talentosos (DONDIS, 2007, p. 17).

A linguagem visual é a única que não precisa de normas, de metodologias, e nem de critérios definidos, tanto para a compreensão quanto para a expressão. É oportuno dizer, visto pelo olhar bakhtiniano, que a imagem dialoga com outras que a antecedem, formando, assim, uma correia de transmissão do pensamento e realização humana. (BARBOSA, 2009, p.56).

Portanto, discutir a forma como a imagem é inserida nos enunciados, articulando-se à linguagem verbal, é fundamental na análise das charges. A implementação das charges, ou seja, textos não-verbais amplia e estimula o aprendizado do aluno, promove a habilidade da produção escrita e oral, sai de cena o estudante pouco proficiente em sala de aula, dando lugar a um cidadão mais crítico, reflexivo, e acima de tudo atuante sobre uma sociedade em que está imposta cada vez mais ao declínio do raciocínio, onde a pluralidade de ideias e ideais não estão tendo legitimidade.

GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

O estudo dos gêneros, como no caso específico da charge, se faz imprescindível para a compreensão destas análises. A charge é um gênero discursivo cuja constituição – alteritária – se dá numa relação subjetiva mediada por vários pontos de vista, várias vozes os quais concretizam os lugares sociais ocupados por esses sujeitos na esfera sócio-ideológica. Objetiva-se identificar, na arquitetônica da materialidade verbo-visual, o posicionamento enunciativo criado pelo(s) sujeito(s) aluno para descortinar essa linguagem, o que se entenderá pelo feedback, sobre a manifestação.

A reenunciação valorada se estabelece em situações sociocomunicativas orais do uso da língua. Inserindo-se numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, no escopo do discurso político e pandêmico em que o mundo está vivenciando. Este estudo pretende analisar o olhar do aluno frente a este momento difícil e também não se pode ignorar o aspecto social-político, onde somos convidados a permanecer em um campo de passividade, sem reflexões e principalmente sem voz. Mas ao fazermos as conexões axiológicas do gênero charge levanto em consideração os elementos empíricos, isso ampliará a visão de mundo do estudante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil 2000), de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998, p. 70) salienta que o uso de gêneros textuais ocupa um lugar decisivo na formação de leitores. Portanto, cabe a tarefa ao professor de formar aluno-

leitor, aluno-produtor articulando com a escola a responsabilidade na elaboração de projetos educativos que busquem a intermediação da passagem de apenas meros leitor de tipologias textuais para o leitor de diversos gêneros discursivos, do mesmo modo que são vinculados em diferentes campos de comunicação verbal.

ENTENDENDO O GÊNERO CHARGE

A caricatura é um dos primeiros recursos utilizados para criticar a política. Segundo Oliveira (2001, p. 265), as charges se notabilizam mais quando o cenário político da sociedade está passando por enormes crises, é a partir destes momentos reais que o chargista tece sua crítica em um texto visivelmente modesto.

O riso não deixa transparecer o mistério, vez por outra chega a ser sarcástico, apresenta um puritanismo falso, é irônico, possui uma pitada de burlesco e, também, do grotesco. O riso é ambíguo: apresenta uma alegria como uma vitória maldosa, é orgulhoso ao mesmo tempo é simpático.

Entender algo é mostrar que “compreender é opor à palavra do outro a uma contra-palavra”, segundo Bakhtin & Volochinov (2004, p. 132), por isso que trabalhar com charges é ampliar a leitura de mundo, é fazer com que o aluno, forme opiniões – contra palavra - e vejam a realidade de outra forma. A linguagem verbo-visual não é recreação, a escola ao utilizar este recurso tornar-se-á um local para o entendimento e futuras discussões pertinentes ao tema proposto.

METODOLOGIA

Neste artigo, a metodologia ocupa-se em analisar duas charges estabelecendo relações dialógicas com o leitor – aluno presumido, levando em conta o contexto social pandêmico e político em que o Brasil e o mundo está passando.

Frente a teoria enunciativo-discursiva, o discurso é composto por elementos verbais e não verbais, cujos significados estão associados a visão de mundo de seus enunciadores. Assim, à luz dessa

teoria, a metodologia tem por fim fazer uma análise da relação existente entre o verbal e o não-verbal das charges.

Segundo Bakhtin é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los *livremente*, assim teremos alunos capazes de transformar e modificar seu entorno social. De acordo com essa leitura, a utilização de charges em sala de aula não pode ser abandonada no ambiente escolar.

ANÁLISES

Foram escolhidas para compor este trabalho duas charges que datam a primeira do dia 05 de maio de 2020 de Luiz Fernando Caso com o título de Prevenção e a segunda de 08 de maio de 2020 da revista The Lancet intitulada de E daí?

Charge 1: Luiz Fernando Cazo 05/2020 às 17:33.



Charge 2: The Lancet 08/05/2020 às 18:24.



Analizando a charge 1, o contexto social mundial é a Pandemia do coronavírus, de acordo com o portal Med em março deste ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. Poucos dias depois, foi confirmada a primeira morte no Brasil, no estado de São Paulo. No mesmo dia, dois pacientes que haviam testado positivo para coronavírus, do Rio de Janeiro, vieram a óbito, mas laudos das mortes ainda não foram divulgados. Até a data de 20 de julho os dados de acordo com o Portal MED são:

- Mais de 13.616.593 de casos em 188 países e territórios;
- 585.727 mortes;
- Mais de 4,4 milhão de pessoas recuperadas.

No Brasil temos nesta data **79.590** mortes, **2.102.559** casos confirmados por coronavírus. O país registrou **716** mortes pela Covid-19 nas últimas 24 horas, são dados extraídos do levantamento feito pelo consórcio de veículos de imprensa a partir de dados das secretarias estaduais de Saúde.

No cenário político brasileiro temos um governo federal de direita, com grandes problemas em sua gestão de apenas 1 ano e 7 meses, há uma verdadeira dança de ministros instaurada, na educação já estamos no quarto, que este último se apresenta mergulhado em seus plágios e títulos falsos, já a ministra que ocupa a pasta da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, no dia 03 de janeiro de 2019, em seu discurso de posse disse que “Menino veste azul, menina veste rosa”. Com essas frases, a Ministra Damares sintetizou a “nova era” em que estava ingressando o Brasil. Esse binarismo de gênero e de sexualidade em pleno século XXI, após tantas lutas e tantas conquistas não faz sentido, apenas segrega e relativiza o problema, instaura ainda mais o bullying em nossa sociedade, afinal de contas é a fala de uma ministra dos direitos humanos.

Aliado a todo este caos que o Brasil se encontra, o Jornal online da Economia do dia 05.05.2020 Luiz Fernando Cazo nos abrilhanta com essa charge muito reflexiva com os dizeres “ O problema das máscaras está resolvido!”, onde um pai com uma camiseta amarela,

junto com o casal de filhos, onde a menina está vestindo uma camiseta rosa e o menino está usando uma camiseta azul, toda a família está sem calçados, e todas as camisetas estão com um buraco quadrado na altura do tórax superior, onde visivelmente foi cortado para confecção da máscara que é um item obrigatório para a prevenção do coronavírus. A charge deixa refletir o mundo real, é uma janela, é um recorte da problemática que estamos passando. A linguagem não-verbal complementa a comunicação e nos traz alguns questionamentos que podemos levantar em uma aula utilizando este gênero com os alunos. Será que o problema foi resolvido? Ou criou-se outro? Afinal o pai teve que cortar, acabar com uma roupa para fazer a máscara. São questionamento que o professor deve levantar em sua aula, o porquê as crianças estão vestindo o menino azul e a menina rosa? A imagem está perpetrada de convicções de uma realidade do cenário brasileiro, há uma mistura da problemática política juntamente com a da pandemia, assim sendo a charge é uma ótima correia de transmissão de pensamento velada.

Na charge 2 do dia 08 de maio de 2020, da revista médica conceituada The Lancet, existente desde 1823, estampa a capa com o "E daí?" do presidente. O contexto de produção da charge tem um cenário complicado na data de publicação, somos o país com o maior número de infectados de toda a América Latina, o Brasil passava por fortes crises ministerial, em 16 de abril o então ministro da saúde Luiz Henrique Mandetta é despedido após fazer críticas do governo Bolsonaro com o descaso da saúde pública frente à pandemia. Caminhando para maiores problemas vêm a saída do ministro da Justiça Sérgio Moro, em 24 de Abril, nomeado pelo presidente para combater a corrupção. Fica instaurado aí a instabilidade do governo de direita, se é que houve alguma estabilidade algum dia, com isso o goveno perde a sua batuta moral.

No dia 28 de abril em uma entrevista, uma jornalista disse ao presidente: "A gente ultrapassou o número de mortos da China por covid-19". O presidente, então, afirmou: "**E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre**", disse, ao referir-

se ao próprio nome. O Brasil atua com poucas ações políticas no combate à Covid 19, temos cerca de 13 milhões de pessoas morando em favelas, onde o saneamento básico é escasso, agravando ainda mais a situação. A recomendação da Organização Mundial de Saúde – OMS de distanciamento social, não faz sentido nestes lugares. Ainda sim as favelas se mobilizaram para implementar distribuição de kits de limpeza e cestas básicas, uma vez que milhares de trabalhadores informais perderam a sua renda e o auxílio emergencial não chega a tempo. Todos estes elementos contextuais são importantes para fazermos as conexões axiológicas, são dados que levantamos junto com os alunos, questionamentos são apontados: Como fica a saúde, não é um direito constitucional? Como “E daí”?

A imagem da charge do presidente sobre uma montanha de ossos humanos, com as mãos vermelha de sangue, vociferando “E Daí”, nos faz refletir, como o presidente se importa com a sua nação. Fazendo cortes das ciências, desgaste da segurança social e destruição de serviços públicos. Temos uma população que frente a esta situação não se curva, atos como bater painéis nas varandas no momento em que o presidente fala, tornou-se cotidiano. A sociedade brasileira tem um desafio contínuo de estar alinhada dando uma resposta contundente ao presidente do “E Daí?” Isto para garantir à saúde do povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale salientar a importância dos elementos empíricos para evidenciar a validade das posições defendidas nas charges, uma vez que os gêneros se dão solidificados em linguagem.

As análises feitas retratam que o gênero que circula em vários meios de comunicação impresso, televisivo e na internet, podem ser trabalhados em sala de aula, mostrando o cenário político brasileiro, juntamente com a pandemia, onde o estudante é convidado a passear neste universo fazendo todas as conexões com o momento presente, isso o torna um cidadão mais atuante, mais crítico, produtor

de textos. As charges apresentadas deixa bem claro o posicionamento de seus autores frente à realidade. No entanto, por ser temporal, ou seja, ser datada, a charge política possui maior sentido somente no momento presente, o que a torna um registro de uma época, perdendo assim um pouco da riqueza discursiva. Através das análises feitas evidencia que escola é um campo privilegiado para o entendimento do discurso midiático, e desenvolvimento da leitura da charge jornalística e formação de opinião.

Portanto, quanto maior for o conhecimento e domínio linguístico do aluno, maior será a facilidade de reconhecer e empregar os gêneros, assim ensinar a língua materna torna-se mais atraente, provocativa, onde o estudante é convidado à tomada de posições, cada um de acordo com seus princípios.

A partir destas concepções, fica uma proposta: o estudo das charges, como motivação, da linguagem verbal e visual recorrendo a principal arma do chargista: o humor. Com isso trabalhar com charge melhora a qualidade da aula, deixa-a mais interessante, além do estímulo que o professor receberá ao ter utilizado essa prática pedagógica, o aluno deixa de ser mero receptor e passa a ser mais crítico e enxergando a realidade em que está inserido, desta forma ele poderá mudar o seu entorno, principalmente neste período político em que somos convidados a permanecer passivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: As novas fronteiras do Letramento Visual. In: PEREIRA, C.; ROCCA, P. (Org). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. (Trad. Leonel Vallandro). Porto Alegre: Globo, 1969.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Trad. do russo Paulo Bezerra). 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** (Trad. Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance).** 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski.** Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. (Volochnov), **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 14ª ed., São Paulo: Hucitec, 2010. (Original russo – 1929)

BARBOSA, H. H.A.L. **Uma proposta de leitura da linguagem verbo-visual: relações dialógicas em uma capa e reportagem da Revista Veja.** Dissertação (mestrado) Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2009.

_____. Análise do verbo-visual de textos em hipermídia: a charge. In: Encontro nacional de interação em linguagem verbal e não-verbal (enil), siacd - simpósio internacional de análise crítica do discurso, 8., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FFLCH/USP, 2008.

BRAIT, M. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4ª.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 79 -102.

BRAIT, B. e MELO, R. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 61-78.

_____. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITO, E. V. Diferentes Leituras do discurso publicitário no contexto escolar. In: BRITO, E. V. (Org.). **Escola e Mídia Impressa: diferentes leituras.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p47-62.

Casos e mortes coronavírus no Brasil em 20 de julho, segundo consórcio de veículos de imprensa (atualização das 13h). G1, 20, julho, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/20/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil>

em-20-de-julho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa
.ghtml Acesso em 20/07/2020.

COSTA, S. R. A apropriação de “gêneros discursivos” na escola: contribuição ao ensino/aprendizado de língua materna. In: **Symposium: Revista Científica**. Lavras: v.1, n.1, p.60-66, jan/jul/2003.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**: dizer e não dizer. (Trad. Carlos Vogt et al). São Paulo: Cultrix, 1978.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Revista intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC - SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bahktin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010., p.167-176.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em Aberto, Brasília, ano 16, n° 69, jan/mar. 1996, p. 63-81.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARINGONI, G. Humor da charge política no jornal. Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

MELO, J. M. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3ª ed. Campos do Jordão: Mantiqueira. 2003.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bahktin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010., p.37-60.

OBRIGATÓRIO O USO DE MÁSCARAS. Jornal da Economia, São Roque, 05/05/2020. Disponível em <https://jeonline.com.br/noticia/21770/obrigatorio-o-uso-de-mascara-2> Acesso em: 15/06/2020

PLATÃO. **Diálogos: a República**. (Trad. Leonel Vallandro). Porto Alegre: Globo, 1964.

PUZZO, M. A. leitura verbo-visual de capas de revista e a formação do leitor. In: Seminário de pesquisas em linguística aplicada (SePLA), 5,

2009, Taubaté. **Anais...**Taubaté: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 2009a. CD - ROM.

ROMUALDO, E. C. Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, G.T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. 2^aed. São Paulo: Humanitas, 2002.

SHAW, H. *Dicionário de Termos Literários*. 2^a ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

THE LANCET, Bolsonaro é a maior ameaça no combate à covid-19 no Brasil. Carta maior, 2020. Disponível em: <https://www.carta-maior.com.br/?/Editoria/Politica/Revista-Lancet-Brasil-precisa-dar-uma-resposta-clara-ao-E-dai-de-seu-presidente/4/47436>. Acesso em 15/06/2020.

WIKIPÉDIA, THE FREE ENCYCOPLEDIA. Imagem. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem#cite_note-2. Acesso em: 03/09/2011.

LISTA DE FIGURA

Charge 1 de Luiz Fernando Cazo 05/05/2020 às 17:33.

Charge 2 da revista The Lancet 08/05/2020 às 18:40.

CAPÍTULO 10

A LIDERANÇA PRESENTE NA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS¹

Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso²

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais não há como a escola prescindir do trabalho do coordenador pedagógico, pois a atuação deste profissional vai muito além da orientação e acompanhamento das ações pedagógicas no contexto escolar. Assim sendo, abordar-se-á aqui a função e ação desse profissional na perspectiva da liderança.

Inicialmente, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa que deu sustentação para a construção da Tese de Mestrado intitulada “A função e a Ação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: análise de uma prática” da qual este texto é parte. Em seguida, faz-se um resgate histórico da origem do coordenador pedagógico no Brasil até os dias mais próximos com o intuito de trazer o entendimento acerca de quem é esse profissional a partir do que se pode conceber como seu surgimento e como foi se demandando sua atuação após a abertura política e o reordenamento da educação.

Após fazer-se o resgate do surgimento adentra-se na questão da liderança, em princípio, traz-se a contribuição de autores que estudam

¹ Este texto foi construído a partir da Dissertação de Mestrado intitulada “A Função e a Ação do Coordenador Pedagógico: análise de uma prática”, apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciências em Lisboa.

² Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: análise de uma prática”. Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestre em Ciências da Educação, doutoranda em Ciências da Educação, Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de São Luís, Professora na Rede Pública Estadual de Educação.

o tema para se fazer a relação de qual tipo de liderança se percebeu na atuação das coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na realização da pesquisa justificando-se os critérios adotados e considerando-se a especificidade do tema em discussão foi-se desenhando conforme previa o projeto de pesquisa que objetivava compreender a função do Coordenador Pedagógico no contexto escolar. Neste sentido, adotou-se a pesquisa qualitativa, por meio do estudo de caso, utilizando-se como instrumentos a entrevista semiestruturada e a observação não participante em uma escola de educação infantil pertencente à Rede Pública Municipal de Educação. Dentre as 09 participantes, 06 eram professoras, 02 eram coordenadoras e 01 era gestora.

As professoras foram selecionadas de acordo com a faixa etária na qual atuavam (02 que atendiam a crianças de 03 anos, 02 que atendiam crianças de 04 anos e 02 que atendiam crianças de 05 anos), considerando os dois turnos (matutino e vespertino). As coordenadoras, além de serem o objeto da pesquisa, também foram participante da mesma. Assim, conseguiu-se perceber a atuação das duas CPs no contexto escolar, tomando-se como referência a característica de liderança exercida na ação deste profissional.

Durante todo o processo, buscou-se manter o rigor a que a pesquisa qualitativa requer. Não obstante à grande aceitação da presença da pesquisadora, por parte de todos os seguimentos da escola, os procedimentos foram aplicados dentro do rigor científico necessário à pesquisa. Há que se considerar que em alguns momentos a manutenção desse rigor se constituiu emblemática, exigindo distanciamento da pesquisadora a fim de não comprometer a validade da pesquisa.

Para melhor esclarecer como se desenrolou a pesquisa, o quadro 01 se torna bastante conveniente, uma vez que apresenta o que foi observado, considerando o dia e o tempo em que durou a observação; a atividade observada; e, os atores envolvidos.

A observação não participante aconteceu, nos dois turnos de funcionamento da escola, com duração de 4 horas em cada turno, direcionadas por um instrumento construído para esse fim. Para cada dia de observação foram preenchidas fichas com o intuito de registrar informações importantes acerca do que fora observado. A partir das fichas procedeu-se ainda um registro em forma de texto acerca das observações contidas nessas fichas. Neste sentido, o quadro abaixo foi construído a partir dos roteiros de observação preenchidos por cada dia de observação levando-se em conta os dois turnos observados.

Quadro 1: Como se procedeu a observação não participante.

ASPECTOS CONSIDERADOS NA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE			
DATA	DURAÇÃO	ESPAÇO/ AÇÃO	ATORES
01.04.16 Das 7h30 às 11h30	1h00	Contato inicial e apresentação da pesquisa para a CP1	CP1 PROFESSORAS
	3h00	Observação de atividades cotidianas	
08.04.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Contato inicial e apresentação da pesquisa para a CP2	CP1
08.04.16 Das 7h30 às 11h30	1h10	Contato inicial com a Gestora	CP1 GTR PROFESSORAS
	1h40	Observação de atividades	
11.04.16 Das 7h30 às 11h30	1h00	Apresentação da pesquisa para o grupo de professoras	CP1 PROFESSORAS
	3h00	Observação de Formação Continuada	
15.04.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
20.04.16 Das 7h30 às 11h30	3h15	Observação de atividades cotidianas	GTR PROFESSORAS
05.05.16 Das 7h30 às 11h30	2h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
05.05.2016 Das 13h30 às 17h30	2h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP2 PROFESSORAS
	2h00	Observação de atividades cotidianas	
13.05.16 Das 13h30 às 17h30	2h40	Observação de atividades cotidianas	CP2 GTR

			PROFESSORAS
05.05.2016 Das 13h30 às 17h30	2h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP2 PROFESSORAS
	2h00	Observação de atividades cotidianas	
13.05.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
20.05.16 Das 7h30 às 11h30	4h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP1 PROFESSORAS
		Observação de atividades cotidianas	
08.06.16 Das 7h30 às 11h30	4h00	Observação de atividades da Gestora	GTR
08.06.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
17.06.16 Das 7h30 às 11h30	45m	Observação de atividades na secretaria da escola	CP1
17.06.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
05.08.16 Das 7h30 às 11h30	2h20	Observação de acompanhamento de planejamento	CP1 GTR PROFESSORAS
	1h40	Observação de realização de reunião com as professoras	
05.08.16 Das 13h30 às 17h30	1h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP2 PROFESSORAS
	3h00	Observação de realização de reunião com as professoras	
11.08.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de acompanhamento de planejamento	CP2 PROFESSORAS
19.08.2016 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	GTR PROFESSORAS
19.08.2016 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 GTR PROFESSORAS
25.08.2016 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
25.08.2016	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2

Das 13h30 às 17h30			PROFESSORAS
01.09.16 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	GTR PROFESSORAS
01.09.16 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 GTR PROFESSORAS
05.09.16 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 GTR PROFESSORAS
05.09.16 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
15.09.2016 Das 7h30 às 11h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
15.09.2016 Das 13h30 às 17h30	3h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS
30.09.16 Das 7h30 às 11h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP1 PROFESSORAS
30.09.16 Das 13h30 às 17h30	4h00	Observação de atividades cotidianas	CP2 PROFESSORAS

As observações foram negociadas previamente com os atores envolvidos, esclarecendo que os registros feitos seriam apresentados para conhecimento dos mesmos e, só depois seriam agregados à pesquisa. Nenhuma dificuldade foi salientada pelo grupo, o que possibilitou à pesquisadora proceder o preenchimento dos referidos quadros de observações para depois serem feitos os registros das observações em forma de texto.

As entrevistas realizadas com as 09 pessoas tiveram como objetivo conhecer a função e ação do coordenador pedagógico em diversas situações no cotidiano escolar, tendo em vista a opinião das próprias coordenadoras, da gestora da escola e das professoras. As entrevistas foram realizadas no período de abril a outubro de 2016

conforme o quadro 2 especifica. No caso das CPs e da Gestora, foram realizadas duas entrevistas, no entanto, algumas delas foram iniciadas em uma data e concluídas depois, por isso, aparece mais de uma data de entrevista. O quadro 2, apresenta o cronograma de datas das entrevistas e qual/quais atores foram entrevistados.

Quadro 2: Cronograma de Entrevista semiestruturada

CÓDIGO	ATORES	DATA	DURAÇÃO
CP1	Coordenadora Pedagógica do Turno Matutino	08.04.16	1'29''
		05.05.16	12'34''
		17.06.16	8'35''
		25.08.16	1h8'54''
CP2	Coordenadora Pedagógica do Turno Vespertino	05.05.16	1h8'
		16.05.16	22'1''
		17.06.16	12'34''
		25.08.16	38'28''
		01.09.16	53'40''
GTR	Gestora/Diretora da Escola	20.04.16	13'17''
		05.09.16	6'10''
		09.09.16	19'46''
PCM	Professora Creche Matutino	01.09.16	50'02''
P11V	Professora 1 Infantil I Vespertino	05.09.16	51'47''
P11M	Professora Infantil I Matutino	01.09.16	35'52''
P21V	Professora 2 Infantil I Vespertino	19.08.16	27'27''
PI2M	Professora Infantil II Matutino	19.08.16	48'4''
PI2V	Professora Infantil II Vespertino	15.09.16	49'17''

O procedimento de negociação tanto das entrevistas quanto das observações foi iniciado no momento da apresentação da pesquisa em uma reunião com toda a equipe da escola. A escolha das pessoas a serem entrevistadas deu-se obedecendo a alguns critérios:

as 02 coordenadoras por terem em sua função e ação o objeto de estudo desta pesquisa; a gestora por lidar diretamente e também precisar do trabalho do coordenador para a funcionalidade da escola; e, as professoras por terem o seu trabalho impactado diretamente pela ação do coordenador pedagógico.

Dentre o grupo de professoras precisou-se criterizar ainda mais, então, optou-se por entrevistar uma professora por seguimento em cada turno, nesse caso, a negociação com todas as entrevistadas era de que a identidade permaneceria em sigilo, todas as entrevistas seriam gravadas e enviadas via whatsapp ou email para que elas autorizassem ou não a análise e posterior uso das mesmas. Não houve nenhuma rejeição ou negativa em conceder a entrevista e, quando precisou-se substituir uma das entrevistadas³, outras prontamente se dispuseram a substituí-la.

Todas as entrevistadas foram direcionadas pelas questões contidas nos guíões de entrevista, e, para cada entrevista foi preenchido um protocolo de entrevista.

Após o envio das entrevistas para as entrevistadas e preenchidos os respectivos protocolos, procedeu-se a transcrição literal das mesmas.

A análise dos dados foi feita considerando as categorias e subcategorias contidas na matriz de categorização de acordo com o quadro 3. A referida matriz possibilitou enquadrar as falas das entrevistadas nas categorias e subcategorias, dando maior organicidade na análise dos resultados da pesquisa e, principalmente, permitiu que se tivesse a visão de lacunas que precisavam ser preenchidas. Neste sentido, surgiu a necessidade de que fosse realizada nova entrevista com as CPs e com a gestora da escola.

³ A professora da Creche do Turno Vespertino saiu da escola de licença saúde e a que chegou para substituí-la não teria como contribuir com a pesquisa devido a não conhecer o trabalho da Coordenadora Pedagógica, assim sendo, optou-se por entrevistar mais um a professora do Infantil I haja visto que ela trabalha com algumas crianças que iniciaram o ano com 3 anos de idade. Assim, permaneceria similar ao que se convencionou como critério a ser considerado que era uma professora por seguimento/faixa etária por turno.

Quadro 3: Matriz de Categorização das entrevistas

Dimensões/ Categorias (1)	Subcategorias (2)	Unidades de sentido (3)⁴
I- Gestão/Planejamento	1.1.1. Construção e condução do Projeto Político Pedagógico	
1.1. Projeto Político pedagógico	1.1.2. Planejamentos Elaboração de planejamentos (plano de ação); Projetos Didáticos; Rotinas; Relatórios de atividades da escola	
1.2. Gestão de recursos	1.2.1. Recursos materiais 1.2.1.1 Solicitação 1.2.1.2 Distribuição 1.2.2. Recursos humanos 1.2.2.1 Distribuição dos professores por seguimento	
II- Supervisão/ Acompanhamento das atividades dos docentes	2.1.1. Formas de acompanhamento 2.1.2. Gestão de sala de aula 2.1.3. Orientação e análise de atividades a serem trabalhadas com os alunos 2.1.4. Seleção de materiais 2.1.5. Orientação, construção e análise de instrumentos de avaliação	
2.1. Desenvolvimento Curricular		
2.2. Relação Pedagógica	2.2.1. Parceria com o professor 2.2.1.1. Aceitação 2.2.2. Com os alunos 2.2.3. Com os pais 2.2.4. Devolutiva	
III- Orientação da formação continuada	3.1.1. O que é 3.1.2. Base legal	
3.1. Concepções/referenciais		
3.2. Processos	3.2.1. Entraves/resistência 3.2.2. Alternativas/Estratégias 3.2.3. Recursos materiais 3.2.4. Discrepâncias 3.2.5. Implementação 3.2.5.1. Aspectos positivos 3.2.5.2 Aspectos negativos 3.2.6. Responsável	

⁴ Nesta coluna foram transcritas as falas das entrevistadas que resumiam a ideia central de cada categoria e/ou subcategoria.

3.2. Conteúdos	3.2.1. Tematização da prática 3.3.2. Incidência na aprendizagem	
IV- Ação Organizacional 4.1. Relação com as estruturas e outros membros da organização escolar	4.1.1. Relação com a direção da escola 4.1.2. Relação com os demais funcionários	
4.2. Relação com o exterior	4.2.1. Relação com as autoridades locais/ SEMED 4.2.2. Devolutivas 4.2.3 Relação com os pais	
V- Formação inicial 5.1. Como se faz	5.1.1. Aspectos positivos 5.1.2. Aspectos negativos	
5.2. Relação com a prática na escola	5.2.1. Adequados; 5.2.2. Inadequados; 5.2.3. A ser melhorado;	
VI- O Coordenador Pedagógico 6.1- Atribuições de acordo com a Legislação	6.1. 1. O que é atribuído na legislação da SEMED 6.1.1.1. Concepções/referenciais da função de coordenação	
6.2. O que é o Coordenador Pedagógico na Legislação da SEMED	6.2.1. O que é atribuído no Manual de Orientações sobre o que deve ser o coordenador	
	6.2.2. O que se pensa sobre o que deve ser a ação do coordenador (o seu modo de coordenar/liderar) 6.2.2.1 Concepções/referenciais da função de coordenação 6.2.3. Coordenação na Ed. Infantil 6.2.4. Modelo	
6.3. O que é na prática o Coordenador Pedagógico	6.3.1. Concepção 6.3.2. Outras atribuições e entraves	

A ORIGEM DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, UM MERGULHO NA HISTÓRIA.

Muito embora se tenha conhecimento do surgimento de um profissional com características semelhantes à do coordenador pedagógico na Idade Média⁵, no Brasil, a origem do profissional conhecido como coordenador pedagógico está atrelada ao Tecnicismo dentro dos acordos MEC/USAID⁶. Assim sendo, neste estudo, para melhor compreensão e localização histórica do surgimento deste profissional toma-se a década de 70 no Brasil a partir do que orientava a teoria tecnicista e sua influência no contexto educacional brasileiro. Esta retomada se faz necessária a fim de que se possa melhor compreender a sua função na atualidade.

A figura do coordenador pedagógico no Brasil tem seu surgimento na década de 70, no cargo de supervisor escolar a partir do modelo de supervisão dos Estados Unidos trazido para o país em plena ditadura militar e tinha como principal marca o controle das ações educativas com a ideia de racionalização dessas ações com vistas à eficiência e eficácia dos resultados. A base legal para o surgimento deste profissional foi a Reforma Universitária determinada

⁵ “Conforme Foucault (1987), na Idade Média, a pessoa encarregada das atribuições correspondentes àquelas próprias dos coordenadores pedagógicos exercia, especificamente, a função de vigilância. A vigilância das instituições de ensino estava a cargo da Igreja, e inicialmente era exercida pelos Bispos e, posteriormente, por pessoas indicadas, pelas autoridades eclesiásticas.” ANDRADE et al, 2007.

⁶ Os **Acordos MEC-USAID** foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Foram negociados secretamente e só se tornaram públicos em Novembro de 1966 após intensa pressão política e popular. Foram estabelecidos entre o **Ministério da Educação** (MEC) do Brasil e a **United States Agency for International Development** (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. Apesar da ampla discussão anterior sobre a educação, iniciada ainda em 1961, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o Golpe Militar de 1964. https://pt.wikipedia.org/wiki/Acordos_MEC-USAID.

pela Lei nº 5692/71 que reformulou o curso de Pedagogia o qual passou a formar o generalista, ou profissional da educação para os cargos de supervisão, orientação e administração educacional.

Até os anos 80 havia uma concepção de que os especialistas deveriam trabalhar isoladamente, cada um na sua especificidade. Tendo suas funções delineadas no contexto da ditadura militar, o supervisor era o profissional que deveria ter o máximo controle sobre o planejamento do professor visando à eficácia total das ações educativas, relegando ao mesmo o papel de executor dessas ações. O que pode se considerar que *“A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (...), e os que executam”* Vasconcelos (2002, p. 86). Assim sendo, no meio do processo educacional surge a figura do técnico que tem como função o planejamento, a fiscalização do trabalho do professor expropriando-o da reflexão sobre o seu trabalho.

Contudo, já desde os últimos anos da década de 1970, começam a ser denunciadas as limitações e insuficiências do tecnicismo, que passou a ser questionado pelo marxismo⁷. A partir dos anos 80 a sociedade brasileira inicia seu processo de redemocratização social e, na escola, muda a concepção acerca da educação que agora precisa exercer um caráter político, a prática pedagógica assume um compromisso com as classes populares. O supervisor educacional passa a ter como principal função prestar assistência didático-pedagógica aos professores no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Com a redemocratização e as mudanças pelas quais vem passando o país desde a década de 90 e com as novas demandas educacionais não se concebe mais o fazer pedagógico planejado distante de

⁷ Conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx 1818-1883 e Friedrich Engels 1820-1895 que, baseadas na economia política inglesa do início dos séc. XIX, na filosofia idealista alemã (esp. Hegel) e na tradição do pensamento socialista inglês e francês (esp. o chamado *socialismo utópico*), influenciaram profundamente a filosofia e as ciências humanas da Modernidade, além de servir de doutrina ideológica para os países socialistas. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marxismo>.

quem está responsável pela sua execução. A formação inicial e continuada do professor ganha espaço nas discussões acadêmicas, nas publicações de cunho pedagógico e também na legislação. A Lei 9394/96 em seu Título VI, Parágrafo único, determina que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil/MEC, 2006)

A formação continuada para professores no local de trabalho traz para o coordenador pedagógico a necessidade de redimensionamento de suas funções. Neste contexto, não cabe mais a figura do supervisor que fiscaliza o trabalho do professor a fim de planejar ações para que os mesmos realizem. De supervisor que planeja e fiscaliza as atividades do professor, este profissional precisa se transformar em coordenador pedagógico para poder dar conta de sua principal atribuição dentro do ambiente escolar que é a condução do processo formativo continuado dos professores a partir da discussão com eles da tematização do fazer pedagógico.

As funções demandadas a este profissional se ampliam, uma vez que para dar conta de conduzir o processo de discussão e tematização da prática é necessário que ele conheça as necessidades educacionais dos alunos e as necessidades formativas dos professores. Neste sentido concordamos com BASSO et al (2007) de que *“este profissional pode ser pautado em duas dimensões: como investigador da realidade e na proposição de um projeto de formação junto ao corpo docente”*

As necessidades educacionais da atual conjuntura social demandam que o coordenador pedagógico rompa definitivamente com aquele profissional da década de 70 e que até bem pouco tempo estava presente nas escolas para se transformar no profissional articulador e organizador de todas as ações pedagógicas na escola. A esse respeito encontra-se em Andrade e Anjos (2007, p.20) que:

Há um consenso na literatura de que o papel do coordenador pedagógico é desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o caráter articulador remete ao diálogo, trocas e interações entre o coordenador pedagógico e os demais atores da escola, sobretudo os professores.

Dentre essas ações podemos trazer para o centro das discussões a responsabilidade pela formação continuada dos professores no sentido de que a partir da tematização do fazer pedagógico o professor conheça melhor as necessidades educativas de seus alunos e busque alternativas de como garantir suas aprendizagens, o que confere ao coordenador pedagógico a função de formador.

A função de formador deve ser vista como inerente à atividade do coordenador pedagógico uma vez que, segundo Libâneo (2004, p.31, a ação *“do coordenador, como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada.”*

É necessário que o coordenador pedagógico tenha o entendimento de que a formação continuada no interior da escola serve ao propósito de buscar alternativas que garantam a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o processo formativo deve levar em conta a prática dos professores, por meio da qual devem perpassar todas as discussões, ao Coordenador cabe articular para que este processo favoreça a promoção de várias experiências baseadas no cotidiano da sala de aula, que promova a reflexão e a intervenção no fazer pedagógico, ou seja, enquanto formador o coordenador deve organizar o espaço formativo de modo que ele seja *“propício para que este processo aconteça na escola, de forma a que o trabalho pedagógico nela desenvolvido seja de conhecimento coletivo e de respaldo da prática dos professores”*. Candau (2003, p. 58)

Entendendo-se a formação continuada como um processo de tematização da prática a partir da reflexão sobre o fazer pedagógico, ao coordenador cabe demonstrar ao professor a importância da formação continuada para o seu trabalho no sentido de que esta lhe possibilitará o conhecimento necessário para a elaboração e avaliação de sua intervenção pedagógica. Neste sentido, o planejamento,

a organização e a condução do processo formativo devem considerar não apenas as necessidades educativas dos professores, mas, sobretudo, a significativa contribuição destes uma vez que são eles que vivenciam as experiências de aprendizagem junto aos alunos.

O coordenador pedagógico precisa ter claro o entendimento de que a participação efetiva do professor no processo formativo continuado só se dará mediante a compreensão deste da sua necessidade de avaliar constantemente a sua prática buscando alternativas que o auxiliem neste processo. Assim sendo, Candau (2003, p. 59) esclarece que:

O coordenador pedagógico, no desempenho do papel de gestor da formação continuada docente, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois, o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho.

A formação continuada dos professores é sem sombra de dúvida, se não a principal, a mais necessária atribuição do coordenador pedagógico face às novas demandas educacionais, contudo, faz-se mister, destacar as outras funções demandadas ao coordenador pedagógico o qual deve compreender-se como profissional articulador entre os demais setores da comunidade escolar.

Considerando a origem do coordenador pedagógico e o que se demanda na atualidade, restam a este profissional duas alternativas: ou reproduz o que se tinha como supervisor na década de 70 ou assume uma postura diferenciada no sentido de redimensionar o seu papel enquanto agente articulador das várias situações na escola, construindo, assim, sua própria trajetória profissional.

Nessa construção, o coordenador pedagógico precisa, inicialmente, conquistar a confiança dos professores e de toda a comunidade escolar. Neste sentido, a ação do coordenador pedagógico na escola carece ser pautada em uma decisão consciente do que pretende resolver. À ele, cabe ser articulador das ações pedagógicas,

orientando todos os setores da escola na realização de suas funções sem atribuir para si a responsabilidade de execução, sendo na concepção de Charlot (2005) um “artesão” reconstruindo permanentemente seus saberes, nas relações travadas entre os demais membros da comunidade escolar.

Pensando na atuação do Coordenador Pedagógico como responsável por todas essas funções, há a necessidade de que este profissional tenha dentre suas características a liderança, neste sentido, Alarcão trás para o cenário a discussão da questão do coordenador pedagógico enquanto líder, haja vista, que as demandas na atualidade o colocam como responsável pelo “... *desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas*”. Alarcão (2004, p. 35)

A atuação do coordenador pedagógico como líder no contexto escolar como destacada pela mesma autora, é condição para o desenvolvimento de um trabalho com base nas discussões coletivas, dentro do que se compreende como democrática. Neste sentido a importância dessa atuação nesses moldes se justifica porque:

Por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base. Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza. Alarcão (2001, p.20)

O intuito deste tópico foi trazer à tona informações sobre a origem do Coordenador Pedagógico para que obtenha a compreensão do contexto do surgimento, do que naquele momento histórico, pode se assemelhar a um profissional com essas características. Neste sentido, a abordagem histórica sobre o surgimento deste profissional no Brasil no contexto do tecnicismo foi feita no sentido de se conhecer a história desse profissional e os processos de mudança, pelos quais passou a atuação do coordenador pedagógico. O que se percebe na

literatura, é que a origem do Coordenador Pedagógico está atrelada ao supervisor, um profissional cuja característica principal é a fiscalização das ações com foco nos resultados. No entanto, a figura do coordenador pedagógico nas escolas atualmente, segundo as literaturas, aponta para uma atuação ao lado do professor e da gestão.

3.1 A Liderança na ação do Coordenador Pedagógico no Contexto escolar

O coordenador pedagógico na escola é o profissional que lida com todos os seguimentos⁸ da comunidade escolar. Envolvido com todos os atores que constituem o espaço escolar, a capacidade de liderança é um requisito necessário a este profissional. Contudo, antes de tratarmos da liderança do coordenador pedagógico, far-se-á uma abordagem sobre o que é liderança e os tipos de liderança apontadas por estudiosos dessa temática.

3.1.1. Liderança: O que é?

A liderança é à grosso modo, uma das características necessárias ao Coordenador Pedagógico quando se pensa em sua atuação frente aos diversos seguimentos da escola. Neste sentido, as concepções de liderança apresentadas por autores diversos, serve à compreensão do tipo de liderança encontrado na atuação das duas CPs participantes da pesquisa.

Ao tratar-se da liderança do coordenador pedagógico, faz-se necessário tecerem-se alguns conceitos acerca de qual concepção de liderança estamos falando. Neste sentido, há a necessidade de que se faça uma revisão da literatura sobre o poder associado às formas de autoridade que um líder pode se utilizar. Assim, serão apresentados alguns conceitos sobre liderança em sentido mais amplo a partir das contribuições de autores de referência como Jhonson, Gardner, Weber,

⁸ Neste sentido, o termo seguimentos, refere-se aos grupos de profissionais da escola: professores, pessoal administrativo, pessoal de apoio à limpeza, dentre outros.

Foucault e, principalmente, Friedberg e Crozier. Seguidamente, tratar-se-á da liderança do coordenador pedagógico especificamente.

Levando-se em consideração o que se entende por liderança nos tempos atuais, a liderança é algo que não deveria se confundir com relação de poder. Liderar é convencer, pelo argumento, alguém ou uma coletividade a seguir suas ideias. Para Johnson (1972), Anjos (1988) liderar é um tipo de influência exercido por um indivíduo, está para além de suas obrigações relacionadas ao cargo ocupado, seria uma ação voltada para o alcance dos objetivos de um determinado grupo. Assim, liderar é:

A influência que a pessoa exerce sobre os outros componentes do grupo e que transcende o puro cumprimento do papel que lhe cabe na organização. Liderar significa ajudar o grupo a alcançar seus objetivos através de uma realização de atos. Esses atos são denominados funções grupais e as funções do líder consistem em fixar metas, ajudar o grupo a aceitá-las e prover recursos necessários para alcançá-las. Anjos (1988, p. 22)

É interessante notar que a definição de líder aqui apresentada em nada se assemelha à questão de uso de poder sobre outrem, demonstra a preocupação em liderar o grupo para alcançar metas dando-lhe as condições para isso. Entretanto, exclui a participação do grupo no planejamento de tais metas.

A liderança no dizer de Gardner (2005, p. 15) assume um caráter quase inerente à sua função, pois segundo ele: *“os líderes, quase por definição, são pessoas que mudam mentes – sejam eles líderes de uma nação, corporação ou instituição beneficente”*, para ele existem dois tipos de líderes: os líderes diretos que são os que expõem as suas ideias, tentando convencê-las de seus argumentos, essa relação é feita “face a face”, já os líderes indiretos são aqueles que se utilizam de suas ações, de suas ideias para tentar mudar as mentes, algo que não necessariamente carece de encontros presenciais.

Percebe-se aqui que a definição de líder em Gardner se amplia consideravelmente, apresentando a liderança não apenas como uma ação de um ser presente em sua forma física, mas também pela ação de uma ideia que é capaz de mudar a mente das pessoas.

Fundamentado nas ideias de Max Weber Baptista & Abrantes (2015, p.05) entendem o poder como *“a possibilidade de encontrar obediência a uma ordem determinada”* os motivos para o acatamento dessas ideias podem ser diversos, assim sendo, ele apresenta *“três tipos de poder legítimo (ou autoridade), associados a tipos distintos de organização social.”*

O poder legal considerado por ele como tecnicamente o tipo mais puro de poder no qual a obediência não é dada à pessoa em si, mas ao que ela representa. Neste sentido, a burocracia, típica da estrutura moderna do Estado, seria uma forma de poder, onde quem o exerce estaria a cumprir a lei que determina a quem e até quando esse poder deve ser obedecido.

O poder tradicional que como o próprio nome diz baseia-se em usos e costumes de uma determinada comunidade ou organização. Neste tipo de poder se obedece *“à pessoa por força de sua dignidade própria santificada pela tradição”* Baptista & Abrantes, (2015, p.05). Neste tipo de poder, o patriarcado é uma característica marcante.

Por fim, Weber apresenta o poder carismático o qual é constituído a partir da capacidade do líder de convencer grandes multidões acerca de suas convicções. Neste tipo de poder encontram-se os heróis de guerra e os profetas os quais detém o poder *“até que sejam abandonados pelo seu deus, ou despojado da sua força heroica e da fé das massas na sua qualidade de chefia”*. Baptista & Abrantes, (2015, p.05). O quadro abaixo sintetiza o entendimento acerca do que Weber apresenta sobre a liderança.

Quadro 4: Tipos de liderança segundo Max Weber⁹

LIDERANÇA	DIMENSÕES
Legal	Burocracia
Tradicional	Patriarcalismo
Carismática	Revolucionarismo

Michel Foucault aborda a questão da liderança sob o viés do poder. Ele afirma que o poder existe em suas práticas ou relações

⁹ Moura, 2009.

de poder “... o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona... Não é objeto, uma coisa, mas sim uma relação...” (1979, p.14). Neste sentido, o poder é algo que se concretiza nas relações humanas onde alguém exerce, por alguma razão, o poder sobre outrem. O poder produz uma eficácia no controle das ações humanas a que ele chamou de disciplina, ou seja, tornar os homens dóceis para que suas utilidades sejam maiores aproveitadas. Em Foucault, o poder assume um caráter econômico e político onde um líder exerce o poder sobre os liderados apropriando-se de sua força de trabalho e, conseqüentemente, exerce um forte domínio sobre os seus liderados.

Contudo, ao se buscar compreender a questão do poder associado à liderança, as concepções de Friedberg e Crozier trazem substancial contribuição e se aproximam da visão de Weber. Segundo Friedberg: “*Em todo o campo de ação, o poder pode definir-se como a troca desequilibrada de possibilidades de ação, ou seja, de comportamentos entre um conjunto de atores individuais ou coletivos*” (1997, p.115). Esta forma de poder aponta para a natureza relacional, da mesma forma destacada por Max Weber. O poder neste sentido assume um caráter de conquista pelo argumento, onde se busca convencer um grupo de pessoas acerca das convicções do líder.

Para Friedberg, o poder seria uma troca desequilibrada de ações, onde um se apropria das habilidades de outros. Contudo, nesta relação, muito embora haja a dominação de quem se utiliza do poder, há também a dependência deste dos que são por eles dominados.

Em consonância com a concepção de Friedberg estão as ideias de Crozier, para quem o poder está atrelado à burocracia. Este autor discute como as regras impessoais, a centralização do poder de decisão e estratificação dos indivíduos em grupos homogêneos e fechados, influenciam nas organizações (Vasconcelos e Pinochet 2003, p.01). Segundo Crozier citado por (Mota 1986, p. 20):

(...) toda ação cooperativa coordenada exige que cada participante possa contar com um grau suficiente de regularidade por parte dos outros participantes, ou seja, que toda organização, qualquer que seja sua estrutura, quaisquer que sejam seus objetivos e sua importância, requer de seus membros uma quantidade variável, mas sempre importante, de conformidade.

Pode-se inferir que a forma de liderança utilizada pelo líder tem a ver com a relação que este exerce sobre as pessoas que lidera e a forma como age com os seus liderados é que determina o tipo de liderança que irá exercer.

Friedberg e Crozier, apresentam quatro fontes de poder às quais derivam de outras fontes de incerteza: *a competência; o controle sobre as demandas ambientais ou contextuais; o poder derivado* das fontes de comunicação e dos vários fluxos de informação existentes na organização e *as regras organizacionais*.

A *competência* tem a ver com o “*poder de perito*” que está relacionado à capacidade de conhecimento sobre determinado assunto que permite ao líder resolver problemas.

O *controle sobre as demandas ambientais ou contextuais* seria o poder derivado do tipo de relação existente entre o líder as “*especificidades da relação entre a organização e o contexto no qual está inserido.*” (Mota 1986, p. 21)

O *poder derivado* das fontes de comunicação está associado ao conhecimento, por parte do líder, do maior número possível de informações, a posse dessas informações dá maior poder ao líder.

Por último, *as regras organizacionais*, às quais permitem ao líder exercer legitimamente o poder sobre os seus subordinados, mas também permite aos subordinados protegerem-se dos abusos do líder, poderia se dizer que, esta fonte de poder garante o equilíbrio entre o poder do líder e a subordinação dos liderados.

Não se pode escusar de que a escola é um espaço de poder baseado em relações tanto internas quanto externas. No que concerne à sua organização enquanto instituição interna, tem-se que as figuras do gestor escolar e do coordenador pedagógico, de uma forma ou de outra, se utilizam de algum tipo de liderança no exercício do seu trabalho.

Quando se pensa no coordenador pedagógico e nas atribuições que lhe são demandadas, uma das características que acreditamos ser necessária a este profissional é, sem dúvida, a de liderança. A liderança aqui entendida é a apresentada por Baptista &

Abrantes (2015) e Silva (2015) na qual a liderança seria o resultado da transformação do poder em influência.

A fim de se discutir a atuação do coordenador pedagógico e a liderança necessária na sua atuação, utilizaremos a teoria de Blase e Anderson como forma de melhor compreensão desta temática.

Em Blase e Anderson temos a liderança tripartida expressa nos termos “poder sobre”, “poder através de” e “poder com” (Moura, 2009). Para uma liderança que se utiliza do “poder sobre”, a relação é extremamente vertical, o poder é exercido sobre alguém. Neste sentido, a escola se configura como um espaço de reprodução onde todas as decisões são centradas na figura do líder, o que denota uma liderança que concentra em si as decisões destinadas ao grupo, ou seja, todas as ações são fundamentadas na visão de uma única pessoa, o líder, que no contexto escolar se resume na figura do gestor ou do coordenador. Silva (2004)

Este tipo de liderança atribui à formação uma característica puramente de controle, hierarquização das decisões e processos de trabalho (Silva 2004). Esta forma de liderança caracteriza-se por ser “fechada” sem abertura para o diálogo entre os liderados.

Na forma de liderança na qual o líder se utiliza do “*poder através de*” “*está associado à motivação dos indivíduos e grupos que, desta forma, sentem mais como seus, os objectivos da organização*” (Moura, 2009: 22). Entretanto, esta forma de liderança se utiliza também de um modelo “fechado” na qual a participação dos liderados é inexistente do ponto de vista da construção dos objetivos e ações da instituição.

Em contraposição à este tipo de liderança, Blase e Anderson apresentam a liderança que se utiliza do “poder com”, uma liderança de cunho democrático, na qual os liderados participam ativamente na construção dos objetivos e ações para a instituição, neste tipo de liderança há emponderamento não apenas da figura do líder, mas também dos liderados.

Trata-se de uma liderança aberta, não apenas individual mas também colectiva, em que o bem comum é definido de uma forma argumentada, contribuindo para a emergência de actores activistas em termos políticos e de mecanismos de voice (protesto). Numa escola com uma liderança deste tipo, os

processos de regulação favorecem a autonomia dos profissionais, quer ao nível individual, quer ao nível dos grupos de tarefa (...), com descentralização das decisões e métodos de trabalho, bem como horizontalidade das relações. (Silva, 2004, p. 251)

O quadro abaixo apresenta a liderança explicitada por Blase e Anderson.

Quadro 5: Tipos de liderança segundo Blase e Anderson¹⁰

LIDERANÇA DO CP/ DIMENSÕES	CATEGORIAS	FORMAS DE USO DO PODER
Aberto-fechado	Autoritário – transacional-fechado	Uso do “poder sobre”
	Adversarial – transformativo-fechado	Uso do “poder sobre” e do “poder através”
Transacional-transformativo	Facilitativo – transacional-aberto	Uso do “poder sobre” e do “poder através”
	Democrático – transformativo-aberto	Uso do “poder com”

Quando se pensa na mudança de nomenclatura de supervisor para coordenador pedagógico e em tudo o que essa mudança encerra, tem-se que a atuação do coordenador pedagógico se insere no tipo de liderança que se utiliza do “*poder com*”. Uma liderança “aberta”, democrática, a qual permite a participação coletiva nos constructos das metas e ações a serem realizadas pelo próprio grupo. O uso de um tipo de liderança ou de outro influenciará sobremaneira o conhecimento produzido dentro das escolas.

Em uma liderança do tipo aberta, democrática, tem-se a participação da coletividade em todas as etapas de uma ação. A escola neste sentido tende a tornar-se espaço de produção de conhecimento, onde a liderança não está centrada na figura de uma pessoa, mas na sua capacidade de mobilizar e coordenar o grupo para o alcance dos objetivos planejados coletivamente.

¹⁰ Moura, 2009.

Atendo-se para os tipos de liderança apresentadas pelos autores cujo pensamento foi referendado acima, percebe-se que elas podem ser trazidas para o contexto escolar tendo o coordenador pedagógico na figura de líder. Em se tratando da atuação do coordenador pedagógico sob o viés de supervisor, poder-se-ia dizer que o tipo de liderança exercido por este profissional estaria em consonância com uma liderança do tipo fechada, na qual o líder (no caso o supervisor) é quem define as metas, objetivos e prioridades para o grupo. Neste tipo de liderança não existe espaço para o diálogo, as decisões são centradas na figura do supervisor que estipula as metas a serem alcançadas pelo grupo sem ouvir o próprio grupo, causando um distanciamento entre o que é planejado de quem o executa.

Tem-se que a liderança é, por vezes, confundida com uso de poder sobre outrem. A liderança está relacionada ao tipo de poder utilizado pelo líder, contudo, a liderança expressa em Blase e Anderson, em contraposição aos outros tipos de liderança, que se utiliza do “poder com”, seria o tipo ideal de liderança, uma vez que se caracteriza por ser democrática, permitindo o diálogo, onde a liderança não está centrada na figura de uma pessoa, mas nas decisões tomadas de forma coletiva.

A pesquisa desvelou que a atuação das duas CPs no que se refere ao seu fazer “no chão da escola” se enquadra no que Blase e Anderson apresentam como liderança que se utiliza do “poder com”. Essa forma de liderança foi percebida tanto nas observações quanto nas falas das professoras e da própria gestora da escola. A condução de ações como a formação continuada, o acompanhamento do planejamento; a orientação das atividades da rotina das professoras; a acompanhamento às crianças e aos pais evidenciam esse tipo de liderança.

O trecho retirado da entrevista com uma das professoras evidencia o tipo de liderança utilizado pelas CPs, nele se percebe a visão muito clara de que o coordenador pedagógico precisa estar ao lado do professor, pois ele *“tem que atuar na escola como esse par-*

ceiro, como uma pessoa que vem a somar na prática pedagógica dos professores, tá ali sempre dando aquele suporte, tá acompanhando, apoiando eles nas ações do dia a dia.” (E1CP1, P. 12)

A atuação das CPs demonstra que aquela figura de supervisor como uma “supervisão” do trabalho, onde existia uma relação vertical com os demais profissionais da escola está em vertiginoso desaparecimento. As demandas atuais, a postura do professor mais consciente de seu fazer pedagógico e a contribuição dos estudiosos exigem que o CP exerça a liderança em seu fazer cotidiano na escola, essa liderança só se consolida enquanto liderança democrática se estiver pautada no uso do “poder com”. No caso das CPs objeto da pesquisa, tanto a observação participante quanto as entrevistas demonstraram que esse tipo de liderança se mistura à sua própria figura no contexto da escola. Todas as ações realizadas por este profissional demonstram o “uso do poder com”, o que na opinião das professoras se evidencia neste depoimento:

Do meu ponto de vista o que eu acho, o que eu penso é que, como eu já disse o coordenador ele tá na escola, ele tá fazendo a sua parte, ele tá fazendo o trabalho dele com os professores e sempre que a gente, que eu tenho necessidade de ter essa figura, vamos dizer, do coordenador ele tá presente, ele tá sempre presente. (E2G P. 21)

O que se constatou na pesquisa foi o reconhecimento, por parte dos professores, do profissional coordenador pedagógico enquanto parceiro, companheiro, que se faz presente junto do professor nas diversas situações que constituem no cotidiano da escola, e, nesse contexto, a liderança exercida por este profissional se sobressai enquanto articulador, organizador, condutor e orientador do processo pedagógico. Após a análise das entrevistas e enquadramento de acordo com a matriz de categorização, percebeu-se que a atuação das CPs de acordo com os dados colhidos, davam conta de duas dimensões desse profissional, que levou à necessidade de analisar essa atuação considerando o quadro a seguir.

Quadro 6: Dimensões do coordenador pedagógico baseado na tipologia de Blase e Anderson¹¹

Metacategorias	Áreas de análise
O Administrador Áreas de Gestão	- Planejamento - Gestão dos recursos - Ação Organizacional
O Pedagogo Áreas de Supervisão/ Acompanhamento Pedagógico	- Desenvolvimento curricular -Relação Pedagógica - Orientação da formação continuada

CONCLUSÃO

Lançar-se ao objetivo de analisar a função e ação do coordenador pedagógico no contexto escolar é voltar-se para a necessidade de enxergar esse profissional sob a ótica da sua importância enquanto profissional indispensável ao fazer pedagógico junto aos professores, vislumbrando a garantia do processo ensino aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa não só deu conta de responder às questões iniciais quanto desvelou que a função e ação do coordenador pedagógico no contexto escolar estão para muito além do que determinam os documentos orientadores da sua prática.

Os resultados da pesquisa demonstraram que este profissional é quem articula todo o funcionamento da escola, pois sua ação e atuação transitam por todos os seguimentos da escola no sentido de garantir a aprendizagem das crianças. E, desta forma, ele precisa se utilizar da capacidade de liderança que, muitas vezes é desenvolvida a partir das demandas da sua ação e atuação.

No caso das coordenadoras pesquisadas, tanto a observação não participante quanto as respostas às entrevistas demonstraram que ambas se utilizam da liderança apresentada por Blase e Anderson na qual se faz o uso do “poder com”, onde a liderança não se exerce como relação vertical, mas, a partir de decisões discutidas e compartilhadas por todos.

¹¹ Moura, 2009.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). Supervisão Pedagógica: princípios e práticas. 7.ed. Campinas: Papirus; 2004.

_____. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed; 2001.

AFONSO, Natércio. **Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico**. Porto: Asa; 1999.

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia; 2007.

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. ANJOS, Rozidete Domingues dos. **As Interfaces da atuação do Coordenador Pedagógico: Contribuições Aos Docentes**; FURB. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Portugal: Ministério da Educação; 1997.

BLASE, J. E ANDERSON, C. **The micropolitics of educational leadership – From power to empowerment**. New York: Cassel; 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora; 1994.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2009. Caderno do (a) Coordenador (a) Pedagógico: **Organizações para o trabalho escolar**. Secretaria Municipal de Educação-SEMED; 2014.

CANDAU, Maria. V. MOREIRA, Antônio. F. B. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: mai/jun/jul/ago, n.23, 2003. p. 156-168.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola; 2009.

DE ROSSI, V. L. S. Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico. **In:** VICENTINI et al, A. A. F. **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas: Gráfica FE; 2006. p. 59-72.

FRIEDBERG, E. **O poder e a regra: dinâmica da ação organizada**. Lisboa: Instituto Piaget; 1997.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/ Bookman; 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas; 2008.

BAPTISTA, Inês & ABRANTES, Pedro. **Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos**; Revista Lusófona de Educação; 2015; P. 30, 43-58.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática; 2005.

Lei Nº 9860. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras e Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa; 2004.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27; 1990/1991; p. 149-158.

MOTTA, Fernando Prestes. **Organização e poder: empresa, Estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

Moura, Isabel C. **O coordenador de estabelecimento: papéis de gestão e áreas de influência**. Relatório de Projecto – Mestrado em Ciências da Educação – área de Administração Educacional. Lisboa: FPCE-UL; 2009.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes**. São Paulo: Atlas; 1995.

SILVA, Roberto da; CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. Metodologia Científica. 6 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall; **In:** SILVA JR, Celestino Alves da. Nove Olhares sobre a supervisão. Campinas: Papirus; 2015.

SANCHES CHORÃO, Maria de Fátima. Construção discursiva da liderança escolar dos professores: **da praxis revolucionária ao tempo de normalização**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, pp. 133-180 Universidade do Minho Braga, Portugal; 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: **do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad; 2002.

VASCONCELOS, Isabella; PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio; PINOCHET, Luís H. C. 2003. **Tecnologia, Paradoxos Organizacionais e Gestão de Pessoas**. RAE, v. 43, n. 2.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas; 1987.

YIN, R.K. Estudo de caso: **planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman; 2001 212p.

CAPÍTULO 11

O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Lúcia da Silva Santos Leite¹

1. INTRODUÇÃO

As histórias têm em si o poder de transmitir sentimentos, conhecimentos e valores, são uma forma inteligente e efetiva de unir familiares por ao menos alguns minutos diante de uma realidade de correria e imediatismo tecnológico, e podem as vezes, de uma forma tão sutil e ao mesmo tempo tão marcante, romper barreiras relacionais.

Acredita-se ser impossível a uma pessoa que foi criada dentro de um contexto familiar de pais, amigos e familiares contadores afetuosos de histórias, não possuir marcas profundas de fascinação, reverência e aprovação pelos momentos em que por vezes ficavam contritos e reverentes em volta de uma fogueira ou mesmo amontoados na sala da própria casa, expectantes para fazer uma “viagem” em uma velha história.

Deste modo, julga-se que essas experiências familiares e sociais contribuem para o neurodesenvolvimento das crianças. Pois, é possível constatar evoluções peculiares em pessoas que viveram situações semelhantes, tais como: habilidades para se comunicar com eficiência, vocabulário amplo, gestão das emoções, facilidade para fazer interação social e outros.

Para tanto, considerando essa fascinante prática e diante de uma vivência na criação de trigêmeos em idade de alfabetização,

¹ Graduada em Letras, Especialista em Língua Portuguesa e Neurolinguística, E-mail lucialeite15@gmail.com.

que mesmo diante de tantas tecnologias não abrem mão daquela tradicional história antes de dormir, viu-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos de como essa contação de histórias influencia em suas aprendizagens e de outras crianças também.

Trata-se de uma das práticas educacionais mais antigas de que se tem notícia. Antes mesmo da democratização da escrita, civilizações antigas transmitiam seus credos, cultura e ensinamentos por meio de histórias que eram contadas pelos avós, pelos pais e que foram recebendo novas versões e significados com o passar do tempo.

Diante da presente realidade, o que se pretende com esse capítulo é pesquisar, conhecer e responder à seguinte questão sobre a arte narrativa: Como a contação de histórias pode contribuir para o neurodesenvolvimento da criança?

Assim sendo, escolheu-se, a fim de dar o devido embasamento teórico para a presente pesquisa, a metodologia de estudo bibliográfico. Com esse fim, foram exploradas as obras de Oliveira (2020), Campos (2016), Coelho (2001), Fiore (2016), Gomes (2016), Maia (2016), Muniz (2017), Santos (2016), Tahan (1964) e outros.

Guiomar Oliveira (2020, p. 213) defende que o neurodesenvolvimento de uma criança passa por um processo progressivo e se materializa através da aquisição de competências psicomotoras e comportamentais. Essas competências permitem ao sujeito adquirir e construir “autonomia pessoal, doméstica e social, com plena adaptação ao meio social e cultural em que vive.”

Com isso, importa acrescentar nessa discussão a possibilidade de se estabelecer ferramentas que potencializam o neurodesenvolvimento infantil. Deste modo, considera-se indispensável para o desenvolvimento da criança a contação de história.

Com efeito, faz-se uma alerta através de Guilherme dos Santos (2016, p. 120) que “o desenvolvimento neuropsicológico não é de responsabilidade exclusivamente neurobiológica. Outros elementos interferem nesse processo, como a inserção no meio social e a incorporação dos costumes culturais.”

Nesse sentido, chama-se atenção para o fato de que contar histórias, além de ser um instrumento cultural, é uma ferramenta

promovedora das habilidades de neurodesenvolvimento. Quando a criança entra em contato com as histórias contadas e escritas, ganha a “possibilidade de aprimorar a sua cognição e de conhecer as suas emoções”, diz Santos (2016, 120).

Segundo Crepaldi (2016, p.75) sobre a interpretação de conhecimentos e transmissão por gerações, “as narrativas podem ter sido uma das primeiras maneiras de transmissão dessas interpretações sobre a vida. Em geral, elas tratam de situações cotidianas de um determinado indivíduo ou sociedade.”

Histórias infantis são, segundo Malba Tahan (1964, p. 09), ícone da contação de histórias, “fruto da Inteligência já cultivada e amadurecida, de quem conhece, por estudo, ou por intuição, as qualidades ou requisitos que devemos encontrar numa narrativa destinada a crianças”

Conforme expressa Maia e Thompson (2016, p. 21), o neurônio (unidade que compõe o sistema nervoso) cria uma rede neural ao realizar a produção e condução de impulsos elétricos e que a aprendizagem se efetiva quando essa rede neural alcança uma solução para determinados problemas.

Nesse complexo sistema, milhões de neurônios interligados por sinapses (contato de neurônios já interligados com outros, criando novas ligações) que resultam em funções neuropsicológicas que geram um sistema comunicativo dinâmico.

Não há como discutir o fato de que a escuta de histórias faz bem e mantém ativo o cérebro de pessoas em qualquer idade, porém objetiva-se com esse trabalho debater as possíveis contribuições da prática da contação de histórias para o desenvolvimento das sinapses cerebrais na criança, especialmente.

Tal escolha deve-se ao fato de que é nos primeiros anos da vida que o cérebro está mais suscetível ao aprendizado, com capacidade plena de apreender saberes por meios diversos, que serão úteis ao indivíduo durante toda a sua vida. Assim, acredita-se que as células cerebrais serão multiplicadas, formando novas ligações que serão plataformas para as aprendizagens concretas e abstratas no futuro acadêmico dos sujeitos.

Izquierdo (Apud MUNIZ, 2014, p.120) comenta que a capacidade de aprendizado de uma criança pode ser muitas vezes potencializadas pelo uso adequado do cérebro, fazendo com que haja uma significativa melhora em seu desempenho em um futuro emprego e consiga um aprimoramento em suas relações familiares e também sociais.

A partir desse pressuposto, torna-se relevante apresentar e discutir a contação de histórias e sua relação com a neurociência, a sua importância para o neurodesenvolvimento e sugerir algumas estratégias para tornar essa ferramenta eficiente no processo de educação escolar e familiar.

2. NEURODESENVOLVIMENTO X CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contar histórias é uma prática social que perpassa gerações e provoca nos ouvintes um grande fascínio. Os fatos contados, por um orador habilidoso e com os recursos certos são atraentes e chamam a atenção de crianças (e adultos).

Diante disso, como um recurso tão poderoso pode ser instrumento para a família e a escola auxiliarem a criança em seu desenvolvimento intelectual é o que discute-se a seguir.

2.1. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A NEUROCIÊNCIA

A neurociência é uma área de pesquisa em ascensão que tem buscado entender as minúcias do funcionamento cerebral em suas mais diversas vertentes, e nesse contexto busca-se associar a contação de história a essa ciência.

Segundo Fiore (2016, p. 115) o funcionamento do cérebro é feito por milhões de circuitos nervosos constituídos por dezenas de bilhões de células que são chamadas de neurônios. E ainda citando Conzenza, o autor afirma que um neurônio pode disparar, dezenas de vezes em apenas um segundo, impulsos que transmitem informações para outras células, porém isso depende de um prolongamento chamado axônio. O local onde estão esses

prolongamentos são as sinapses, onde passa uma substância química chamada neurotransmissor.

Dessa forma, é possível notar que para cada nova aprendizagem há ação de neurotransmissores que são movimentados no cérebro, criando infinitas possibilidades de novas interligações, fazendo com que novos conhecimentos sejam fixados e criem chances reais de outras novas ligações.

Diante disso, Fiore (idem) ainda discute que

Profissionais de várias disciplinas compreenderam sobre a importância do ato de contar histórias, pois são comportamentos que influenciam diretamente o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, tanto em relação ao aprendizado quanto ao desempenho afetivo-emocional e social.

Para Maia e Thompson (2017, p. 22), o conhecimento de mundo e o agir nesse mesmo mundo pelo ser humano acontece devido a uma ação coordenada dos recursos cognitivos e diversas conexões realizadas no cérebro, tanto entre os hemisférios quanto no interior de cada um deles, formando uma rede de complexidade e articulação.

Assim sendo, segundo Gomes (2016, p. 15),

Quando contamos histórias, quando ninamos uma criança, quando passamos a mão nos cabelos dos pequenos e os acalentamos, as palavras se tornam macias, quase sonhos. São estes pequenos sonhos de palavras que entram na memória afetiva, e, lá, as palavras, mornas e repetidas começam a sua ação de desenvolvimento da consciência.

Tal afirmação por si só já apresenta razões suficientes para o uso das histórias como estímulos intelectuais para nossas crianças. Trata-se de desenvolver a habilidade afetiva, tão buscada em dias de imensos desvios de comportamento por inabilidades de lidar com as emoções, como também o surgir das elaborações de consciência que nortearão decisões, proceder e ética do sujeito.

No tocante ao campo afetivo, é interessante ressaltar que Vygotsky (citado por SANTOS e SILVA, 2016, p.26) afirma que as

crianças apropriam-se de signos e das palavras de forma primordial e principal como um meio de interação com a sociedade, sendo essas interações linguísticas a base de atividade superior para a criança.

Assim sendo, quando um adulto conta uma história para uma criança, ele está proporcionando a ela a oportunidade de criar bases neurais sólidas para vivências mais complexas, onde suas habilidades interativas serão importantes para alcançar novos patamares de aprendizagem.

Dessa maneira, é possível enxergar a contação de histórias como uma possibilidade de intervenção positiva para estimular a mente dos ouvintes, a fim de que eles tomem contato com objetos culturais que potencializarão seu desenvolvimento mental e linguístico. (SANTOS e SILVA, 2016, p.37)

Quanto a estimulação propiciada por interações como a contação de histórias, MAIA (2017, p.36) comenta que “tanto a memória quanto a atenção vão ficando maiores (em termos de duração, quantidade e complexidade), quanto mais amadurecimento o sistema nervoso central e mais estimuladas forem.”.

Os estímulos são imprescindíveis para novas aprendizagens, entretanto é preciso reforçar a ideia de que cada criança aprende de uma forma diferente, por meio de estímulos diferentes. Por essa razão é necessário primeiramente apresentar a criança a maior gama de provocações possíveis e observar quais são mais eficientes para aquela pessoa especificamente.

Diante dos sistemas representacionais de aprendizagem (modalidades auditiva, visual e cinestésica) apresentados pelos pesquisadores Walter Barbe e Raymond Swassing, a contação de histórias pode ser um método de ensino que contempla toda a diversidade dentre seus ouvintes.

Pois, conforme define Elena e Valle (2014, p. 34) “... os sentidos, eles são a porta de entrada do conhecimento”, ou seja, na interação com o meio é que o cérebro humano capta informações que servirão para construir suas aprendizagens, considerando todas as demais vivências já experimentadas.

Para os indivíduos que são auditivos, a entonação, uso de prosopopeias e de instrumentos musicais trarão impressões marcantes daquela experiência, captando a sua atenção e ativando as faculdades mentais que formarão novo aprender.

Já para as pessoas que são mentalmente mais estimuladas pelo visual, os figurinos, os objetos, os cenários e os movimentos serão as formas que alcançarão o objetivo de transmissão de conhecimento através da história.

Porém, para os sujeitos cinestésicos, o toque, o cheiro e as vibrações de uma boa contação é que lhes serão mais marcantes, atingindo assim a expectativa desse público que sente a história, além de ouvir e ver.

Assim sendo, para um alcance cerebral democrático da contação de histórias, é preciso que a mesma seja contada contemplando os diversos sujeitos, procurando despertar interesse e atenção de todos, promovendo uma atmosfera de silenciosa concentração enquanto a agitação cerebral dos estímulos eclodirão nas sinapses mentais.

Tal resultado leva àquela conhecida sensação do “mágico”, do “viajar na história”, pois a mente faz milhares de associações com memórias e vivências, estimulando a criatividade e a imaginação.

Entretanto Consenza e Guerra (citados por CAMPOS, 2016, p.93) afirmam que “o conhecimento fornecido pelas neurociências pode então indicar algumas direções, ainda que não exista uma receita única a ser seguida: o ambiente escolar deve ser estimulante, de forma que as pessoas se sintam distinguidas.”.

Dessa forma, é preciso atenção aos estudos neurais e aplicá-los de forma que eles tornem-se ferramentas importantes e eficientes, que utilizadas de forma cuidadosa e ética, servirão para a estimulação de novas aprendizagens, seja no seio familiar, seja no ambiente escolar.

2.2. IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NO NEURODESENVOLVIMENTO

Já discutiu-se sobre as singularidades da contação de histórias para o funcionamento cerebral, mas ainda cabe aqui enfatizar quais as importâncias desse trabalho educativo na prática e como ajudarão a criança no aprender diverso.

Claro que é preciso haver uma análise, pelo educador, do valor educacional de cada história, avaliando se ela servirá para desenvolver habilidades como a criatividade, o senso crítico e a imaginação da criança e se vai agregar valores aos envolvidos, isso é o defende Dohme (2003, p. 45)

Na escola, para Campos (2016, p.91) as histórias contadas são um importante recurso educacional, que deve ser usando para modificar a metodologia da repetição, mudando assim o processo ensino-aprendizagem. A autora afirma que essa prática ainda amplifica a visão de mundo, criando oportunidades para aquisição de conhecimento e significados culturais, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio da imaginação, autonomia, autoconfiança, autoestima e fantasia.

Sendo assim, disciplinas do conhecimento que são execradas por seus conteúdos, como é o caso das Exatas, podem se utilizar da prática da narrativa como forma de tornar seus conceitos mais atrativos e acessíveis aos mais diversos alunos.

Um clássico exemplo da associação da narrativa e conceitos matemáticos é o livro "Aritmética de Emília" do escritor Monteiro Lobato. Obras como essa tornam termos científicos, por vezes tão distantes e irrealis, um tanto quanto mais palpáveis e reais na mentalidade concreta da criança, possibilitando criação de métodos pessoais para lembrar de conteúdos que serão cobrados na escola.

Para Fiore (2016, p. 107), "hoje as histórias estão cada vez sendo mais valorizadas principalmente para o desenvolvimento integral das crianças, fazendo-as interagirem muito mais com os outros e de forma prazerosa", mostrando assim que trata-se de uma

tendência a utilização desse recurso como meio de favorecer o neurodesenvolvimento humano.

As narrativas também são importantes na expressão e formação da identidade do sujeito. Para Guimarães (2016, p. 156)

As narrativas, são em geral, reveladoras de uma mescla de gostos, experiências, de acasos que consolidam, no decorrer do tempo, concepções e comportamentos que identificam a maneira própria de ser, de fazer, aprender, agir, narrar. Isto é, o modo como a pessoa trabalha liga-se diretamente ao modo próprio de ser, viver e narrar, ao modo de tornar-se o que é. A reflexão que os indivíduos fazem sobre suas próprias práticas e seus saberes revela o sentido que atribuem à sua própria experiência.

A autora anteriormente citada (2016, p. 151), ainda discute que nos é lembrado pelo trabalho com narrativas, a sua importância na história do próprio sujeito, nos atos de luta de um povo, como um instrumento que ilumina, abrindo novos espaços e caminhos, criando novas tramas a serem contadas, criando assim um ciclo de transmissão e retransmissão do eu e da comunidade onde a pessoa está inserida.

Por conseguinte, na história é revelado o ser que a conta e suas particularidades, sua visão de mundo. A expressão do seu íntimo é expressa na forma que a pessoa escolhe para posicionar-se diante de fatos, preconizando a possibilidade de análise psicológica do narrador.

Já para Mellow (2006, p. 19), as histórias servem como “ferramentas de autotransformação”, que são meios de envio/recebimento da “autocura” e que a busca da cura da “criança interior” por meio das narrativas não é afetada pela idade do indivíduo, sendo que há uma sustentação e fortalecimento pessoal em resultado dessa prática.

Por conseguinte, é possível afirmar que as narrativas carregam em si o poder de contribuir com a expressão pessoal, com o “desabafo” de sentimentos íntimos que por algum motivo precisam ser expressos e também corroboram com o conhecimento interpessoal.

Maurício (2016, p. 149) conta que

O contador de histórias investe no enriquecimento do universo interior da criança, contribuindo no campo emocional, social, cultural e espiritual da criança e, acima de tudo, devolvendo à criança o sentido de existir, a certeza de que ela pode voltar para dentro de si e fazer o uso dos seus potenciais.

Nessa mesma linha de pensamento, Bernardes e Gama (2019, p. 05) afirmam que “os contos têm efeito terapêutico”, isso porque as incertezas infantis podem ser solucionadas por eles e podem ser contemplados os conflitos inerentes a fase da vida das crianças.

Coelho (2001, p.12) explicita que “a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa”, ou seja, é praticamente um “multivitamínico” para ativar as funções cerebrais benéficas do ser humano. Dessa forma, é preciso avaliar a importância de utilizar essa metodologia em diversos contextos, especialmente para pessoas que necessitam de atendimento educacional especializado.

Por conseguinte, a declaração de Fiore (2016, p. 108) expressa de forma sucinta toda a argumentação aqui exposta

Não é redundante afirmar que a contação de histórias é de grande importância, devendo ser valorizada e desenvolvida no meio escolar para potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, o gosto pela leitura e outras habilidades humanas...

Por fim, a contação de histórias elenca inúmeros defensores de sua utilização como instrumento importante para o neurodesenvolvimento saudável do ser humano, sendo assim pode ser “receitada com doses generosas e caprichadas”, em benefício de todos que ousarem receber esse “tratamento” que precisa de estratégias para ser posto em prática.

2.3. ESTRATÉGIAS PARA USO EFICIENTE DAS HISTÓRIAS

Para a contação de histórias, segundo Moraes (2012, p. 15) “existem três elementos básicos: a história, o narrador e o ouvinte”. A história é a expressão oral de um texto empírico, o narrador (ou

contador) é o reprodutor do texto por meio da oralidade e por fim, o ouvinte (ou receptor) para quem se conta a história.

Dessa forma, para a uso da narrativa ter o seu alcance real de objetivos, é preciso considerar a interação entre esses três elementos que são base na contação. Sem qualquer um deles, não existe a possibilidade de transmissão oral de uma história.

Assim sendo, um ponto a considerar é a adequação. O contador de histórias precisa estar ciente e preparado para o tipo de público que atenderá. Para cada idade, há uma gama de interesses inerentes que podem servir de base para a escolha da temática mais apropriada a ser trabalhada.

Segundo Malba Taham (1964, p. 73)

A narrativa de uma história só poderá ser feita com verdadeiro êxito, para um auditório infantil, quando essa história estiver rigorosamente adequada à imaginação da criança. Os episódios narrados devem estar situados no espaço situado na imaginação infantil.

Ou seja, para que as crianças envolvam-se no enredo da história, ela precisa “conversar” com seus pensamentos infantis, despertar sua imaginação fértil e motivar a criação de nossos conhecimentos para esse público. Para outros públicos, outras serão as formas de alcance e envolvimento.

Moraes (2012, p. 49) esclarece isso ao afirmar que contar histórias não se trata de realizar um monólogo, mas trata-se de um constante dialogar entre os sujeitos envolvidos com seus questionamentos, anseios e respostas. Há assim, a necessidade de fazer fluir esse diálogo ao propor temas que se façam oportunos no momento de vida da plateia, atendendo às suas expectativas.

Outro ponto que não pode ser ignorado é o fato de que a habilidade do contador é primordial para envolver seu público. Sem dúvidas, é agradável escutar palavras bem ditas, na entonação correta, com instrumentos que conversam com o que é dito e com a duração necessária. Saber o que dizer é ótimo, mas saber como dizer é também muito importante.

Moraes (idem) ainda afirma que “o ato de contar histórias enquanto expressão artística é um ato de criação”. Essa afirmativa pressupõe que o narrador precisa fazer da contação o fazer de uma verdadeira arte, que precisa conquistar habilidades para envolver, entreter e despertar sentimentos no seu público como é próprio das obras artísticas!

Para completar essa tríade interacionista só falta o ator ouvinte. Esse deve estar também preparado para o que virá durante a contação. Como Moraes (ibidem, p. 16) afirma, ser receptor também é assumir um papel social. Estar expectante, receptivo, faz com que história tenha o seu pleno alcance.

Para tanto, o responsável pela contação de histórias deve tomar cuidado desde a divulgação até o local onde os ouvintes estão dispostos para a escuta. Os detalhes afetarão diretamente na qualidade final da apresentação e dirá como os receptores reagirão.

Além dos cuidados com os agentes da contação, ainda podemos acrescentar recursos que servirão como ferramentas para ampliar o papel dos atores, colaborando no envolvimento e na receptividade do público, fazendo com que o objetivo proposto seja alcançado sem dilemas.

Dohme (2003, p. 46) afirma que “para os narradores criativos não existem obstáculos” e que

Para contar uma história pode-se utilizar alguns recursos auxiliares que irão enriquecê-la, aumentar o interesse das crianças, além de colocá-las em contato com diversos tipos de manifestações artísticas, usando de representação de personagens em pequenos teatros, como no uso de fantoches, dedoches, marionetes ou sombras ou bonecos, como os “bocões”, que são bonecos grandes manuseados pelo contador ou, ao contrário, pequenos bonecos que vivem a história em maquetes.

Então, as possibilidades para o contador são amplas e projetam uma gama vasta de recursos simples (como os dedoches), ou mais complexos (como cenários e trilhas sonoras), que serão importantes colaboradores na missão de tornar a contação de

histórias uma arte impressionante, envolvente, atrativa, prazerosa e com grande receptividade pelo público.

Outrossim, recursos como a dramatização, a música e a interação do público podem servir de trampolim para o narrador conquistar o envolvimento inequívoco da sua plateia, criando expectativa e fascinação.

Segundo comenta Tahan (1964, p. 185),

(...) essa perfeita harmonia no entrelaçamento entre a música e a história narrada, já era amplamente explorada entre os narradores orientais; foi ainda intensificada durante o período medieval; e continuou ao longo dos séculos a ser fielmente observada por bons narradores.

Assim, tal instrumento mostra suas potencialidades desde a antiguidade e carrega em si os poderes de alcançar de forma atrativa, alegre, transpondo barreiras impostas pela desatenção, desmotivação e desvalorização do momento da narrativa por um ou outro sujeito.

No entanto, cabe salientar que, conforme Dohme (2003, p. 46), radicalizar o uso de recursos não é certo, desvalorizando assim a beleza que também existe em uma narrativa pura, isenta de outros recursos, que não a voz do narrador e os ouvidos dos ouvintes.

Dessa forma, o contador, munido dos saberes necessários, fará o uso dos recursos mais apropriados que lhe são exigidos pela ocasião, público e finalidade, fazendo com que a contação da história não seja apenas mais uma atividade entre outras tantas, mas sim “a atividade” que gerará novos aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda a argumentação elencada nesse trabalho, levando em conta toda a discussão entre as obras dos autores pesquisados, é possível notar que a contação de histórias é uma ferramenta cheia de possibilidades para o ensino, que perdura por séculos sem perder a sua fascinação e prestígio.

Assim, seria de grande valia que esse recurso fosse utilizado com mais frequência no ambiente escolar, e que também fosse reincorporado à rotina das pessoas, especialmente no seio familiar, oportunizando a troca de conhecimento entre gerações separadas pela correria e tecnologia.

E para tanto, seria preciso que fosse encorajadas as formações continuadas onde profissionais possam ser treinados com excelência na prática da contação de histórias, aprendendo a lidar com público e recursos de forma a tornar as narrativas verdadeiros “eventos” na rotina de uma criança.

Nos lares, que as famílias criem rotinas que incluam, na medida do possível, o momento da história, mesmo que seja ao pôr as crianças na cama para dormir. Ao menos pequenas histórias, cuidadosamente contadas, com mudanças na voz e entonação que acompanham o enredo, sem dúvidas serão o ponto alto (e mais esperado) do dia para os pequenos.

Assim sendo, cabe a todos a missão de não permitir que a arte da contação de histórias seja esquecida ou desvalorizada, pois comprovadamente é objeto de interação entre os seres humanos, que serve para o desenvolvimento neuroeducacional deles e que possibilita a ampliação das possibilidades de aprendizagem daqueles que a ela são expostos.

Conclui-se então que não é aceitável que a sociedade ignore o fato de que a contação de história é importante e significativa, mesmo no atual contexto tecnológico, e que, quando devidamente utilizada, é uma ferramenta eficiente de desenvolvimento neural, propiciando avanço integral da criança.

REFERÊNCIAS

BERNARDES. Claudine. GAMA. Flávia. **Contos que curam**. Coord. Claudine Bernardes e Flávia Gama. São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2019.

CAMPOS. ANA Maria Antunes de. **O raciocínio por meio da linguagem da contação de história.** (In: A contação de histórias-contribuição à neuroeducação/ Org.: Fábio Cardoso dos Santo, Ana Maria Antunes de Campos). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CREPALDI. Roselene,. **Quem conta um conto...aumenta a cultura!** (In: A contação de histórias- contribuição à neuroeducação/ Org.: Fábio Cardoso dos Santo, Ana Maria Antunes de Campos). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DOHME. Vania. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos da aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ELENA. Luiza. VALLE. L. Ribeiro do. **Cérebro e Aprendizagem, um jeito diferente de viver.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

IORE. Miriam. **A importância da história na sala de aula na perspectiva da neuroeducação: a atuação do professor.** (In: A contação de histórias- contribuição à neuroeducação/ Org.: Fábio Cardoso dos Santo, Ana Maria Antunes de Campos). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GOMES, Lenice. **Prefácio.** (In: A contação de histórias-contribuição à neuroeducação/ Org.: Fábio Cardoso dos Santo, Ana Maria Antunes de Campos). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GUIMARÃES. Selva. **Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação.** (In: Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Org: Ilma Passos Alencastro Veiga). Campinas, SP: Papirus, 2012.

MAIA. Heber,. **Funções cognitivas e aprendizado escolar.** (In: Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Org: Heber Maia). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

_____. Heber,. THOMPSON. Rita, **Cérebro e Aprendizagem.** (In: Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Org: Heber Maia). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

MAURÍCIO. Joselita Alves Costa, **A arte de brincar e contar histórias no ambiente hospitalar: um olhar a neuroeducação.** (In: A contação de histórias-contribuição à neuroeducação/ Org.: Fábio Cardoso dos Santo, Ana Maria Antunes de Campos). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

MELLOW. Nancy. **A arte de contar histórias**. Trad. de Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MORAES. Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

MUNIZ. Iana. **Neurociência e os exercícios mentais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

OLIVEIRA, Guiomar. **Neurodesenvolvimento e comportamento**. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/43113>; Acesso em: 01 de maio de 2020.

SANTOS. Fábio Cardoso dos. SILVA. Luciana Uhren Meira. **A Linguística no processo de contar histórias: uma contribuição para a neuroeducação**. (In: A contação de histórias- contribuição à neuroeducação/ Org.: Fábio Cardoso dos Santo, Ana Maria Antunes de Campos). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SANTOS, Guilherme Cosme B. **Os contos de fadas e o neurodesenvolvimento**. (In: A contação de histórias- contribuição à neuroeducação/ Org.: Fábio Cardoso dos Santo, Ana Maria Antunes de Campos). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

TAHAN. Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.

CAPÍTULO 12

A AUSÊNCIA POR INASSIDUIDADE E/OU ABANDONO DE EMPREGO DE SERVIDORES EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

Valdir Mariano de Souza¹

INTRODUÇÃO

Se há um problema que, ao longo da história das organizações tem gastado tempo e energia da administração, esse é o da integração entre o indivíduo e as organizações. O conflito é antigo e está configurado entre os objetivos que as organizações procuram atingir e os objetivos que individualmente cada participante pretende alcançar. Trata-se de uma preocupação já observada pelos antigos filósofos gregos, que tiveram que tratar das relações existentes entre os cidadãos e a República (Platão) e perpassa toda a história humana num constante testemunho de que a convivência do indivíduo com as organizações é sempre tensa e difícil. Mais recentemente, Weber (1979) levantou a hipótese de que a organização pudesse destruir a personalidade individual com imposição de regras e procedimentos capazes de despersonalizar o relacionamento das pessoas. Mayo e Roethlisberg fizeram extensas análises do impacto causado pela organização industrial e pelo sistema de autoridade unilateral sobre o indivíduo. Criticaram sobretudo a "abordagem molecular" e desumana imposta pela Administração Científica de Taylor e seus seguidores. Aos poucos,

¹Valdir Mariano de Souza, Mestre em Ciências Sociais, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Corregedor Institucional e Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente do IFMA e Doutorando em Administração pelo Instituto Ideia/Universidad Columbia Del Paraguay.

a abordagem clássica – centrada na tarefa e no método – foi cedendo lugar à abordagem humanística – centrada no homem e no grupo social. A ênfase dada à tecnologia cedeu lugar à ênfase às relações humanas. Essa tentativa de mudança radical deu-se por volta da década de 1930. De lá para cá, percebeu-se a existência do conflito industrial, ou seja, a existência de interesses antagônicos entre o trabalhador e a organização e a necessidade de buscar uma harmonia industrial baseada em uma mentalidade voltada para as relações humanas.

Para ultrapassar suas limitações individuais, as pessoas se agrupam para formar organizações, no sentido de alcançar objetivos comuns e à medida que as organizações são bem-sucedidas, elas sobrevivem ou crescem. Na medida em que crescem requerem maior número de pessoas para a execução de suas atividades. Essas pessoas, ao ingressarem nas organizações, perseguem objetivos individuais diferentes daquelas que formam originalmente as organizações, por isso crescem, também, os conflitos.

Por se tratar de uma antiga preocupação, a interação entre pessoas e organização é tema complexo e dinâmico e pode ser visualizado de diferentes maneiras. Desta forma, como bem observou Etzioni (1989) em *Organizações Modernas*, há na organização tensões inevitáveis, de vários tipos, que podem ser reduzidas, mas não eliminadas. Estas tensões situam-se entre necessidades organizacionais e individuais, racionalidade e irracionalidade, disciplina e liberdade, relações formais e informais, entre níveis hierárquicos e entre unidades administrativas. Merton (1966) salienta os conflitos existentes entre burocrata e público, cujas fontes estruturais estão relacionadas com a tendência ao tratamento formal e impessoal por parte do primeiro, quando o que o segundo deseja é uma atenção especial e individualizada.

Em outros termos, o relacionamento indivíduo x organização nem sempre é um relacionamento cooperativo e satisfatório. Muitas vezes, é um relacionamento tenso e conflitivo.

Argyris (2004) trata do conflito entre os objetivos que as organizações procuram atingir e os objetivos que individualmente

cada participante pretende alcançar; apontando para o fato de que os objetivos organizacionais e os objetivos individuais nem sempre se deram muito bem.

A integração psicológica entre empregado e organização é basicamente um processo de reciprocidade: a organização realiza certas coisas para e pelo participante, como por exemplo remunerá-lo, dar-lhe segurança e status e; em reciprocidade, o participante responde trabalhando e desempenhando suas tarefas. A organização espera que o empregado obedeça à sua autoridade, e, por seu turno, o empregado espera que a organização se comporte com ele e opere com justiça. Para isso se estabelecem diretrizes que definem o que é correto e equitativo e o que não é. Alguns sociólogos referem-se a uma "norma de reciprocidade", enquanto alguns psicólogos chamam a isto de "contrato psicológico". O contrato é um entendimento tácito entre o indivíduo e a organização e todo contrato apresenta, pelo menos, dois aspectos fundamentais:

1 - o contrato formal e escrito, que é assinado com relação ao cargo a ser ocupado, ao conteúdo do trabalho, ao horário, ao salário etc.; e

2 - o contrato psicológico, que a organização e o indivíduo esperam realizar e ganhar com o novo relacionamento.

O contrato psicológico refere-se à expectativa recíproca do indivíduo e da organização estende-se muito além de qualquer contrato formal. Trata-se de um elemento importante em qualquer relação de trabalho e que influencia o comportamento das partes.

Nessa dimensão, um contrato é uma espécie de acordo ou expectativa que as pessoas mantêm consigo mesmas e com os outros. É, portanto, importante tanto para a organização quanto para o indivíduo que ambos explorem os dois aspectos do contrato e não apenas o formal.

Essa concepção de contrato surgiu na psicologia de grupo. Para alguns autores, a vida como um todo é uma série de acordos e pactos (contratos) que as pessoas mantêm consigo mesmas e com os outros, tornando-se um meio utilizado para a criação e troca de valores entre as pessoas.

Uma outra questão a ser considerada fundamenta-se no fato de que todo sistema social pode ser encarado em termos de grupos de pessoas, ocupadas com intercâmbio de seus recursos com base em certas expectativas. Esses recursos são constantemente permutados e, sem dúvida, não se limitam apenas a recursos materiais, pois abrangem ideias, sentimentos, habilidades e valores. Criando-se assim relações de intercâmbio entre pessoas e organizações.

De modo mais amplo, o objetivo básico de toda organização é atender às suas próprias necessidades e, ao mesmo tempo, atender às necessidades da sociedade por meio da produção de bens ou serviços, pelos quais recebe compensação monetária.

No entanto, nem sempre é possível encontrar esse equilíbrio, tão necessário ao bom desenvolvimento de uma instituição pois, se de um lado os indivíduos buscam satisfazer suas necessidades pessoais (bons salários, lazer, comodidade, horário mais favorável, oportunidade de descanso, oportunidade de carreira, seguridade social, segurança financeira, etc.); por outro lado, as organizações têm suas próprias necessidades (capital, edifícios, equipamentos, potencial humano, lucro, oportunidades de mercado, etc.). Salientando-se que entre as necessidades das organizações sobressai a do elemento humano, um recurso indispensável e inestimável. Assim a interdependência de necessidades dos indivíduos e das organizações é enorme, já que tanto a sobrevivência como os objetivos das duas partes estão intimamente ligados. Mas, nem mesmo essa relação de profunda dependência entre ambos é capaz de eliminar os conflitos dentro das instituições.

UM CASO A SER ANALISADO

Não é por acaso que, em nível de exemplificar tal situação e, com vistas a buscar possíveis soluções para um caso específico de conflito em RH, analisaremos o seguinte caso:

Uma instituição federal de educação no Brasil que tem enfrentado dentre outros problemas a recorrência de abandono de emprego por parte de servidores, notadamente em dois seguimentos

específicos: médicos e professores. A escolha do tema deve-se à minha atuação na condição de Corregedor Institucional no âmbito da referida instituição e da crescente demanda de processos administrativos a serem instaurados para apuração da prática do ilícito de abandono de cargo por servidores que, injustificadamente se ausentaram por mais de trinta dias do serviço público.

Há que tornar claro que a referida ausência só se caracteriza como abandono mediante a falta de justificativa legítima que venha descaracterizar a intencionalidade de abandonar o cargo.

O abandono de cargo é tido como causa justa de demissão ao servidor público federal, conforme o previsto no inciso II, do art. 132, da Lei ^o 8.112/90. Sendo que a referida falta só pode ser, legitimamente, configurada pela ausência intencional do servidor ao serviço por mais de trinta dias consecutivos, conforme preceitua o art. 138 do mesmo diploma legal.

O mesmo estatuto em seu art. 140, por sua vez, dispõe que, na apuração de abandono de cargo ou inassiduidade habitual, será adotado para a instauração de Processo Administrativo Disciplinar o procedimento sumário, o qual que deve ser concluído no prazo de trinta dias, a contar da publicação do ato que constituiu a Comissão Processante, admitida sua prorrogação por até quinze dias, quando as circunstâncias o exigirem, conforme o previsto no art. 133 (com redação alterada pela Lei n^o 9.527, de 10/12/1997).

Tal regulamentação legal contempla a preocupação da Administração em reprimir, com agilidade, os problemas acarretados pelo descompromisso do servidor para com o cargo público, a descontinuidade dos serviços, o desamparo administrativo, e o conseqüente risco de danos ao interesse público.

Por outro lado, há que se considerar que é dever inerente ao cargo público a frequência assídua e pontual ao serviço. Tendo o servidor faltado ao serviço por mais de trinta dias consecutivos, sem justificar sua ausência aos seus superiores, é dever da Administração apurar, por intermédio de processo disciplinar, se há interesse ou não do mesmo na prestação do serviço público, cabendo à Administração o ônus da prova (princípio da gratuidade). Portanto, à Comissão Processante, designada

pela autoridade competente, impõe-se a tarefa de envidar todos os esforços, a fim de demonstrar não só a materialidade da falta ao serviço, bem como a vontade consciente do servidor em dele se ausentar, ou seja, o *animus abandonandi* num prazo recorde com vistas a se fazer “justiça”, imputando ao faltoso a pena de demissão.

Isto posto, devemos considerar que o conjunto de ações e tarefas decorrentes da legislação em vigor; bem como, os prazos por ela estabelecidos, criam uma situação a ser analisada e apresentada a partir do presente capítulo, onde se perceberá que impõe-se à Administração uma tarefa nem sempre tão fácil de ser cumprida, dado os limites e recursos legais cabíveis aos casos de abandono de emprego e/ou inassiduidade habitual ao serviço público; bem como, por outro lado a inexistência de uma política institucional com vistas não somente a reprimir o citado ilícito mas, especialmente para sanar o conflito nele revelado.

Há que se destacar que a referida instituição não tem por parte de sua Diretoria de Gestão de Pessoas nenhum dispositivo e/ou ação com tenha como principal objetivo a prevenção para os mais diversos casos de conflito dentro da instituição. O servidor recém-admitido ao serviço público apresenta-se à instituição, é nomeado, toma posse e entra em exercício sem receber nenhum treinamento ou passar por nenhum programa de integração e/ou adaptação para novos colaboradores na instituição. Assim, como os servidores que são eleitos e/ou escolhidos para exercerem cargos de Direção e/ou Chefia não passam por qualquer tipo específico de treinamento.

A PROPOSTA

A instituição pública de ensino que está enfrentando o problema relatado é uma instituição centenária, fundada no dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados. Elas surgiram com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho. A Escola de

Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910.

Em meio a mudanças provocadas pelas disposições constitucionais que remodelaram a educação do país, no ano de 1937 a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão passou a ser chamada de Liceu Industrial de São Luís. Nesse período, a instituição funcionava no bairro Diamante.

Foi também nessa década que foi criado o Ministério da Educação e Saúde, a quem o ensino industrial ficou vinculado. O ensino agrícola, por sua vez, permaneceu ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em 30 de janeiro de 1942, com a necessidade de responder às novas demandas educacionais no setor industrial em face da intensificação do processo de substituição das importações, o Decreto-lei nº 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesse contexto, criaram-se as Escolas Técnicas Industriais e o então Liceu Industrial de São Luís transformou-se na Escola Técnica Federal de São Luís.

A exclusão do ensino agrícola de um tratamento legal gerou muito protesto dos trabalhadores do campo e dos setores produtivos rurais. Assim, em 20 de agosto de 1946, aprovou-se por meio do Decreto-Lei nº 9613, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Com a nova lei, em 20 de outubro de 1947, o Decreto nº 22.470 estabeleceu a criação de uma escola agrícola no Maranhão.

No ano de 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada pela Lei nº 7.863 em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), adquirindo também a competência para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação. Esse período de transformação em CEFET propiciou o crescimento da instituição no Estado e levou à criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz (UNED). No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrindo caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais também reivindicassem sua integração ao sistema, o que efetivamente só ocorreu em 1999.

Em 2006, na intenção de alavancar o desenvolvimento do interior do país, por meio do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, o governo federal criou o Plano de Expansão da Educação Profissional – Fase I, com a implantação de escolas federais profissionalizantes em periferias de metrópoles e municípios distantes dos centros urbanos.

No ano seguinte, veio a fase II, com o objetivo de criar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. A intenção era cobrir o maior número possível de mesorregiões e consolidar o compromisso da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional.

O crescimento do sistema trouxe a necessidade de sua reorganização. Para isso foram criados em dezembro de 2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Maranhão, o Instituto integrou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.

Atualmente, o IFMA possui 29 campi, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do Maranhão. A instituição oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos. Temos, no momento, 1.435 servidores Técnicos Administrativos, 1.813 servidores docentes e mais de 31.000 alunos (incluindo todos os níveis).

Como se pode observar a instituição teve um crescimento vertiginoso em menos de 10 anos, passando de 04 para 29 campi; bem como, em decorrência desse fato, cresceu também no número de servidores da administração direta de forma significativa. Ocorre que esse crescimento numérico não foi devidamente acompanhado de mudanças nos procedimentos internos na Diretoria de Gestão de Pessoas que pudessem minimizar o impacto causado com a chegada de novos servidores no que diz respeito à sua integração e compreensão dos processos e procedimentos

institucionais, a fim de que haja uma adaptação/inserção sem maiores conflitos dentro da instituição.

Desta forma, não há como se pensar em possíveis soluções para os problemas enfrentados sem se atentar para alguns aspectos fundamentais, tais como:

1. Como já dito anteriormente, na medida em que crescem as organizações, crescem também os conflitos. Não podemos considerar esse fato como uma realidade assustadora ou anormal. Ao contrário, é normal que assim seja; pois a vida é dinâmica e só há nela beleza na medida em que se reveste do caráter da provisoriedade e da novidade que se anunciam a cada dia e a cada instante, nas mais diversas circunstâncias e de formas sempre novas e diferentes. Isso significa que se a instituição quiser enfrentar esse problema, terá que estar aberta ao novo, ao inusitado. Terá que ter capacidade de se adaptar cada vez mais rapidamente às novas demandas decorrentes das mudanças que por certo acontecerão, dado à rapidez com que mudam as coisas e as pessoas.

No caso de uma instituição que atua na área de educação e que tem existência centenária, como a que temos presente em nosso estudo de caso, há que se reconhecer que há uma certa dificuldade de se enquadrar e se ajustar em busca de atender a esse novo desafio. Isso porque as estruturas já são muito antigas, as pessoas que dentro dela atuam acabam por acreditar que o modo institucionalmente adotado “tem funcionado satisfatoriamente” em favor da organização. Desta forma, fica bem mais difícil de se imprimir uma nova cultura de observação e ação com vistas a sanar alguns desafios que, embora presentes dentro do sistema organizacional, acabam que se tornando imperceptíveis a um olhar menos atento.

2. No que diz respeito aos interesses individuais em oposição aos interesses organizacionais fica, cada vez mais, evidente que há um flagrante descompasso entre os que querem os indivíduos e o que necessitam as instituições. No nosso caso, especificamente precisamos destacar que há um cultural subjacente a essa situação: a

cultura brasileira já agregou ao seu inconsciente coletivo de que servidor público “tem vida fácil”, “ganha sem trabalhar”, ou coisas semelhantes. Infelizmente, tal visão faz com que muitos novos servidores já ingressem na instituição em busca dessas facilidades que, em outras palavras significa cuidar sobremaneira de seus interesses pessoais/individuais, na medida em que se contribua o mínimo possível para os interesses da instituição.

Não bastasse isso, muitos são os antigos servidores que, acostumados a fazerem do emprego público um verdadeiro “cabide de empregos” sem serem molestados por suas chefias, acabam por servirem de mau exemplo para os recém-contratados. Criando-se, dessa maneira, um círculo vicioso e de constante retomada dos velhos vícios existentes dentro das instituições públicas brasileiras.

Nesse sentido, percebe-se um outro problema de base nessas instituições: o dos servidores que por conta dessa primazia dos interesses individuais em relação aos institucionais, chegam aos cargos de chefia na mesma condição de usurpadores do poder; ou seja, daqueles que querem o poder pelo poder. Que estão em busca dos bônus decorrentes da condição de chefia (como, por exemplo, maiores salários, status, etc.), mas não estão dispostos a arcar com os ônus do mesmo; por isso, não levam a sério os desafios decorrentes da função e acabam por ficarem reféns dos subalternos que, por sua vez, sentem-se no direito de fazerem o que bem quiserem. Um verdadeiro pacto de mediocridade, onde alguns fingem comandar e outros fingem obedecer; mas onde todos estão em busca de satisfazer interesses meramente pessoais. Desta forma, encontramos dentro dessas instituições uma grave realidade, onde os que lá estão e deveriam estar prontos a servi-las ou servir a comunidade através delas, na verdade querem, tão somente, serem servidos. Ou seja, fazem da instituição um espaço de onde tudo se tira e nada se oferece em troca, sem conseguirem perceber que um sistema assim concebido está fadado ao fracasso, pois chegará um dia em que não se poderá mais tirar, uma vez que não houve reposição do que se tirou.

3. Do acima exposto decorre um fato altamente prejudicial ao cultivo de um ambiente sadio dentro de uma instituição apresentado na tensão existente entre disciplina e liberdade. Não é incomum observar-se uma profunda e severa confusão nessa dimensão. Muitos não sabem estabelecer limites entre o que seja disciplina e liberdade; ou mesmo, vivem entre o dilema que, dicotomicamente, entende que não há como conciliar essas duas dimensões; desta forma, entendem que para se alcançar a disciplina, tem que se abrir mão da liberdade ou; para se ter liberdade não há como se cultivar a disciplina.

Isso não é verdade. Devemos entender que é preciso disciplina para se executar bem um trabalho, é preciso disciplina para se manter um convívio saudável, é preciso disciplina para se obter bons resultados, é preciso disciplina para ser bem-sucedido. Portanto, uma organização que queira agir de forma eficaz terá que estabelecer disciplina, ainda que haja críticas de alguns, dizendo que isso “cerceia a liberdade” ou “oprime”. Para que seja possível agir contra essa situação, há que se entender que o cerceamento da liberdade para que haja disciplina não é verdade: disciplina é liberdade, e o objetivo é estabelecer padrões para alto desempenho, e atingimento de resultados. Jim Rohn, um empreendedor e autor americano, disse que a disciplina é a ponte entre os objetivos e as realizações. Lidar com pessoas organizadas e disciplinadas é sinônimo de planejamento e ordem, de previsibilidade de entregas (no melhor sentido), de segurança e garantia no bom andamento de qualquer tipo de projeto. Da mesma forma, lidar com pessoas desorganizadas é sempre sinônimo de estresse, imprevisibilidade, risco e incerteza.

A disciplina e a ordem são grandes aliados dos profissionais, em qualquer ramo de atividade. Aqueles que dela se apropriam passam a ter a liberdade, em sua forma mais digna e sublime, pois passam a usufruir da liberdade que vem da possibilidade de usar melhor o tempo para pensar em coisas grandes, no objetivo final de suas atividades, nas demandas mais importantes que o trabalho exige. Passam a usufruir da liberdade de não perder tempo

administrando o caos, a desordem, enfim, a bagunça que nos tira o foco e nos faz perder tempo precioso com coisas inúteis como achar um e-mail perdido na caixa de entrada ou uma anotação rabiscada no fundo de um caderno qualquer.

Infelizmente, dentro de instituições públicas esta parece ser uma dimensão muito confusa. Os fios parecem estar soltos e a maioria das pessoas entendem a liberdade como o direito de fazerem o que querem, do jeito que querem e ao tempo que julgarem melhor, sem que haja nenhum princípio de disciplina e planejamento.

4. No meio de todo esse conflito surge um outro dilema no que diz respeito às relações formais e informais dentro da instituição. Esses dois conceitos advêm da Teoria das Relações Humanas, estudo conduzido por Dickson e Roethlisberger e que trouxe muitas informações relevantes sobre como as pessoas se organizam dentro da empresa.

A organização formal consiste em todo o sistema criado pela empresa para se organizar, tais como: processos, normas, padrões de qualidade, níveis hierárquicos, cargos e atribuições de cada membro da instituição. Podemos dizer que são as normas que regem todo o negócio e que devem ser respeitadas e seguidas por todos de maneira geral.

Já a organização informal tange os relacionamentos interpessoais criados entre seus colaboradores, ou seja, entre os profissionais que trabalham naquele ambiente. Podemos dizer que é esta soma entre o formal e o informal que une processos e pessoas e cria a empresa como ela é. O grupo define o status!

Por meio da organização formal conhecemos sua cultura organizacional, sua missão, visão e valores, como também os objetivos que a empresa definiu em curto, médio e longo prazo. Estas características é que dão a cara ao negócio e fazem com que as pessoas sintam ou não congruência em seu trabalho.

No modelo informal, as relações são constituídas com base nos valores, hábitos, diretrizes sociais e cultura comum do grupo,

portanto, as pessoas se associam por uma necessidade de pertencimento e também de proteção, pois o sentimento de “juntos somos mais fortes” está bem presente neste contexto.

Mais uma vez encontramos nessa dimensão um grave obstáculo à criação de um ambiente sadio dentro das instituições; pois, da confusão entre o formal o informal surge uma teia de relações que não permite discernir a necessidade de obediência e submissão aos mais elementares princípios da formalidade que visam dar corpo à instituição e submeter os indivíduos uns aos outros de forma harmônica e consensual. Desta forma, acaba havendo um verdadeiro caos na organização da instituição, uma vez que todos mandam ao mesmo tempo em que ninguém obedece.

5. O conjunto de todos os elementos acima citados tem levado os indivíduos à falta de percepção da necessidade de reciprocidade. Os servidores não conseguem entender o mais elementar de todos os princípios, pois não percebem que a organização realiza certas coisas para e pelo participante, como por exemplo remunerá-lo, dar-lhe segurança e status e; em reciprocidade espera que o participante responda com trabalhando e desempenhando suas tarefas de forma adequada, oferecendo a ela e ao seu público-alvo um produto de qualidade.

Segundo o professor Augusto Júnior, o conceito de qualidade é algo conhecido desde os tempos em que os chefes tribais, reis e faraós governavam. “Naquela época já existiam inspetores que aceitavam ou rejeitavam os produtos se estes não cumpriam as especificações governamentais” afirma o professor. Por sua vez Falconi afirma que “um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente” (1999). Deste modo, o sucesso de toda e qualquer produto ou serviço projetado ao mercado consumidor se vê embasado na qualidade implícita e/ou explícita deste, pois, sem qualidade, o que quer que seja, e, por melhor que seja projetado ao mercado, tende a não ser aceito. Sendo assim, na medida em que o servidor público não

percebe essa necessidade de reciprocidade, ou seja, não percebe que tem a obrigação de devolver à sociedade que lhe paga os seus salários através dos impostos, através da instituição em que está empregado, um trabalho de qualidade estabelece-se o mais cruel de todos os dilemas; pois, para que serve uma instituição pública que não atende a contento o seu público alvo?

Enfim, com os elementos acima mencionados, já se torna possível perceber que um ambiente de trabalho assim configurado se transforma num ambiente insuportável. Não há quem sinta prazer em fazer parte desse ambiente, visto que um ambiente marcado por conflitos das mais diversas naturezas, onde impera o individualismo e os interesses próprios, onde a indisciplina cede lugar à libertinagem militando contra o verdadeiro princípio de liberdade; onde as relações pessoais, em virtude de sua informalidade acabam por serem desrespeitosas e a instituição não é tratada com a devida seriedade e respeito. Esse não é ambiente saudável, mas um ambiente de tensão. As ideias são conflitantes e, de certa forma, até desrespeitosas. Nessas instituições, geralmente, as reuniões são tensas, porque as pessoas estão tensas. São pessoas que, embora estejam no mesmo ambiente, pouco se encontram e, na verdade, pouco se conhecem em profundidade. Por isso se apresentam conflitados uns com os outros; às vezes, com o coração cheio de ódio e amargura. Deixam-se influenciar pelo egoísmo. Não expõem seus dramas e dificuldades pessoais, mas se posicionam em função deles. Não conseguem ver em seus companheiros de trabalho um amigo, um parceiro. Os interesses são absolutamente particulares. Com isso, as reuniões terminam quase sempre, mesmo que veladamente, em brigas, discussões, disputas pelo primeiro lugar, tensões, conflitos, cobranças. Instituições assim tornam-se cansativas, tristes, avassaladoras das emoções positivas, e vazias da presença de sentimentos de edificação e equilíbrio da saúde de seus participantes.

Na verdade, o que temos são instituições emocionalmente destruídas e que geram pessoas emocionalmente e interiormente destruídas! Esse ambiente hostil surge quase sempre em função da

luta pelo poder, da necessidade de impor ideias, do estabelecimento das desigualdades e da necessidade de haver mais liberdade. Todos querem ser chefes e donos do seu próprio destino, ou em uma palavra mais nossa “donos do seu próprio nariz”. Ninguém quer estar atrelado a ninguém ou ter que dar respeito ou satisfação a ninguém.

Certamente que uma convivência assim não é para a vida; é para a morte! Morte dos relacionamentos, morte das emoções, morte do corpo, morte da instituição!

Diante de todo o exposto, percebe-se que a atitude de um certo número de servidores que optam pela inassiduidade habitual ou mesmo pelo abandono do serviço se dá por esse conjunto de elementos que permitem que o servidor se ausente do seu posto de trabalho sem que haja qualquer tomada de decisão por parte daqueles a quem, por dever, deveriam corrigir as atitudes irregulares e as práticas ilícitas dentro da instituição. Desta forma, o servidor passa a ausentar na expectativa de que não haverá contra ele nenhuma tomada de medida e cria-se a cultura de que ganhar sem trabalhar é algo normal. Juntando-se a precariedade do ambiente de trabalho com a precariedade da administração que, por sua vez, a torna inerte, acaba por avolumar-se o número de servidores que respondem processo por inassiduidade/abandono de serviço. Na verdade, o que se percebe é que há nessa atitude uma crença de que o simples fato de se punir administrativamente os faltosos trará alguma mudança na atitude dos demais. No entanto, passa despercebido aos administradores que tal atitude pouco ou nenhum efeito causa em relação aos demais faltosos.

Torna-se, portanto, necessária uma tomada urgente de posição. No entanto, não se trata de tarefa fácil, visto tratar-se de uma instituição centenária e que até o presente momento jamais implementou algum programa de integração, quer para os servidores mais antigos quer para os recém-chegados.

Nesse sentido, nossa proposta vai na direção de uma ação administrativa iniciada dentro da Diretoria de Gestão de Pessoas que tenha como objetivo criar uma nova cultura institucional no que diz

respeito à convivência na organização. Caberá aos Recursos Humanos exercer a tarefa de, através de treinamentos, criar essa nova mentalidade, onde as relações indivíduo/instituição passarão a ter uma nova orientação e passarão a ser percebida sob um novo prisma.

Creemos ser necessário uma ação cautelara e não, necessariamente, abrupta. Mas, que seja uma ação que embora executada passo a passo e sem atropelos seja eficaz em seus objetivos. Primeiro treina-se os responsáveis pelos Recursos Humanos. E, se para isso, for necessária a contratação de equipe externa, que assim seja feito. Cria-se nessa equipe a nova cultura institucional, convence-a a respeito da necessidade e da importância de um programa de integração de todos os servidores da instituição. Quando se perceber que estes servidores já se apropriaram dessa nova mentalidade, passa-se ao treinamento dos demais servidores, priorizando aqueles que estejam em cargos de direção e chefia; estendendo-se aos seus diversos campi e unidades de trabalho, não se esquecendo, no entanto, de que se houver entrada de novos servidores estes deverão receber o treinamento no momento de sua entrada na instituição a fim de poderem obter o maior número possível de informações a respeito da instituição, de sua carreira e seu ambiente de trabalho. Para tanto, deve-se levar em consideração a pessoa em sua totalidade, incluindo sua espiritualidade, emoções, desejos, sonhos e expectativas. Enfim, tentando alcançar a pessoa em toda a rede de relações que o faz ser como é e que o influenciam nos seus ideais, sonhos e expectativas. Para tanto, necessita-se de uma equipe multidisciplinar que seja capaz de observar o ser humano na inteireza de sua existência.

Mas não basta isso, como anteriormente apontado, por haver na instituição a falta de cultura de reciprocidade do servidor para com a instituição, tal fato se reflete de igual maneira nos cargos de chefia. Disto advém um outro problema grave, se não há comprometimento das chefias para com a instituição, perde-se a noção de autoridade e controle. O controle como função administrativa tem a finalidade de analisar o trabalho que está sendo desenvolvido comparando o que foi feito ou está sendo feito

com o que deveria ser feito ou alcançado, com o objeto de apontar desvios em relação ao planejado e propor alternativas para superar as dificuldades encontradas. Enquanto isso a autoridade é o poder de cobrar determinadas ações de um colaborador, dar a ordem e exigir seu cumprimento. A autoridade só se torna eficiente na medida em que contemple os seguintes requisitos: função, responsabilidade, competência, nível hierárquico diferenciado, confiabilidade, liderança, postura profissional, dentre outras. Ao atribuímos a uma pessoa deveres a cumprir, devemos dar a ela a autoridade necessária para que o trabalho seja efetuado, mas isso não é fácil, pois devemos saber que tipo de autoridade está implícita no poder de um administrador para concedê-las.

Uma vez que autoridade e responsabilidade devem sempre estar equiparadas, entendemos que se uma pessoa está revestida de autoridade, certamente esperaremos dela a correspondente obrigação de usá-la sabiamente e sem deixar de cumprir com as responsabilidades decorrentes do posto que ocupa.

A autoridade administrativa consiste em certos direitos ou permissões: o direito de agir em favor da instituição em áreas específicas, o direito de ser porta-voz e requerer que outros servidores desempenhem atividades de vários tipos; o direito de impor sanções e disciplina se um subordinado desobedecer a suas instruções. Estes direitos estão consolidados em uma empresa pela lei e pelo costume, e são baseados na aprovação moral da sociedade.

A autoridade é um elemento essencial a qualquer empresa moderna, mas precisamos não confundi-la com poder ilimitado. Os direitos que os administradores podem transferir estão mais próximos da autorização que do poder.

Na Administração Pública todas as atividades de administração estão subordinadas à lei pelo Art. 37 da Constituição Federal Brasileira, assim sendo, ela não pode ir além da competência e dos limites que são impostos pelo legislador. Deve observar a ordem jurídica e, principalmente, os princípios da eficiência e economicidade, preservando os mecanismos de controle das suas atividades, em sua própria defesa e na defesa dos

cidadãos. É aqui que surge a necessidade de controle por parte do administrador público. A administração pública, em todas as suas manifestações, deve atuar com legitimidade, ou seja, conforme as opções permitidas em lei e as exigências do bem comum.

Meirelles (1993) ao falar do controle na administração pública o conceitua da seguinte forma: “Controle, em tema de administração pública, é a faculdade de vigilância, orientação e correção que um Poder, órgão ou autoridade exerce sobre a conduta funcional de outro”. Todas as instituições necessitam ter alguém que exerça a atividade de controle. E esse tem sido um problema sério dentro da instituição citada. Desta forma, há uma ação necessária a ser implementada e com urgência dentro da instituição: os chefes precisam ser pressionados a efetuar o controle e para isso precisam ser controlados. Precisam ser treinados para exercerem a chefia. Precisa ser treinados a como cobrar de forma justa, eficaz e humana. Aqui mais uma vez registra-se uma grave falha institucional; pois o que são escolhidos para os diversos cargos das diretorias ou chefias não passam por qualquer tipo de treinamento com vistas a bem atuarem nas novas posições. Portanto, se faz necessário que a instituição implemente um programa de treinamento para os que assumem chefia a fim de capacitá-los para a nova função. Os chefes precisam ser chamados à responsabilidade para que exerçam de forma eficiente a função de controle para a qual estão investidos de poder, através do cargo que ocupam. No entanto, como já dito anteriormente será necessário que os ensine a agirem com humanidade, com sensatez para que o possam fazer de forma eficiente.

CONCLUSÃO

É compreensível que os primeiros dias de trabalho em uma empresa são fundamentais para o entendimento e conhecimento das regras da empresa, os métodos de trabalho adotados pelos gestores e dúvidas em relação ao que se espera desse novo

funcionário, pois estas são as questões que mais afligem o profissional que está ingressando em uma nova empresa.

O novo funcionário precisa de um período de adaptação ao novo ambiente de trabalho. Para facilitar este processo de socialização no novo ambiente de aprendizado é que se tem o Programa de Integração. Espera-se que esse programa aborde o histórico, atividades da empresa, missão, visão, políticas, normas, procedimentos, estrutura organizacional, benefícios e características que compõem a cultura da empresa. Este momento de socialização é fundamental para formação de conceitos e expectativas do novo empregado com relação à empresa.

O programa de integração contribui para a homogeneidade dessa comunicação na empresa. É por meio das estratégias de integração do indivíduo à empresa que os valores e os comportamentos vão sendo transmitidos e incorporados pelos novos empregados com qualidade e profundidade.

É importante termos claro que os resultados dessa ação só poderão ser observados ao longo do tempo. Que poderão não ser imediatos, mas os resultados, por certo, virão. Dessa forma, considera-se que investir no programa de integração não é despesa, é um esforço necessário no sentido da socialização da equipe. O investimento é precioso e o retorno pode ser compensador.

Também, se faz necessário entender que para os servidores que já estão na instituição há um tempo maior a mudança de postura e cultura não é algo automático ou que aconteça com certa facilidade. Ao contrário, essa será uma cultura a ser adquirida e isso requer tempo e trabalho. Requer investimento, no entanto um precioso investimento que permitirá que todos passem a sentir prazer em estar dentro da instituição, fazendo dela uma extensão de suas vidas e de seus desafios pessoais. Um investimento que seja capaz de mudar a visão de todos os servidores da instituição levando-os a encará-la como um local onde se deseja estar por ser um ambiente propício ao crescimento, às relações interpessoais e, acima de tudo, um espaço de realização de sonhos e da realização plena do ser humano em sua multiplicidade de relacionamentos e vivências.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Marcia Esteves. **Complexidade e organizações**: em busca da gestão autônoma, São Paulo: Atlas, 2003.
- ARAÚJO, L. C. G. **Gestão de pessoas**: estratégias e integração organizacional, São Paulo: Atlas, 2006
- ARGYRIS, Chris. Incompetência hábil. In: Harvard Business Review Book. **Comunicação eficaz da empresa**: como melhorar o fluxo de informações para tomar decisões corretas, 9. ed., Rio de Janeiro: Campus, 2004
- BITTAR, L. **Como integrar novos funcionários**, Disponível: <http://lizbittar.com.br/blog/2009/05/entrevistaintegracao>. Acesso: 16 Set 2009.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações, Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CHIAVENATO, I. **Recursos humanos na empresa**, São Paulo: Atlas, 1989.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento, São Paulo: Atlas, 2002.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**, 8. ed., São Paulo: Pioneira, 1989.
- FALCONI, Vicente Campos. **TQC – Controle da Qualidade Total (no estilo japonês)**, Belo Horizonte: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 1999.
- FLEURY, M. T. L. O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M.. **Cultura e poder nas organizações**, São Paulo: Atlas, 1990.
- FREITAS, M. E. Cultura organizacional, grandes temas em debate. **Revista de Administração de Empresas**, 1991.
- KOLASA, B. J.. **Ciência do comportamento na Administração**, Rio de Janeiro: Livros Técnico e Científicos, 1978.
- LAMAS, Zainab Jezzini; GODOI, Christiane Kleinübing. O processo de aprendizagem em Sistemas Adaptativos Complexos: um schema teórico de interpretação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30. 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

LEITE, Maria Silene Alexandre; BORNIA, Antonio Cezar; COELHO, Christianne C. S. R. Os conceitos de dialógica e Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) aplicados à cadeia de suprimentos: uma contribuição da ciência da complexidade. **Revista de Pesquisa e Desenvolvimento em Engenharia de Produção**, Itajubá, n. 3, p. 27-42, out. 2004.

LEVY Jr., M. Socialização. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. **Homem sociedade**, São Paulo: Editora Nacional, 1973.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**, 18. ed., São Paulo: Malheiros, 1993.

MERTON, Robert K. Estrutura Burocrática e Personalidade. In: WEBER, Max e outros. **Sociologia da Burocracia**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1966.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**, 4. ed., Porto Alegre: Sulina, .2011

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro. José Olympio, 2004.

NICKEL, D. C. Estratégias organizacionais, processo seletivo e integração normativa: estudo de caso na indústria automobilística. **Revista FAE**, v.4, n.2, p.37-52, 2001.

PONCHIROLLI, O. O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo. **Revista FAE**, v.5, n.1, p.29-42, 2002.

SERVA, Maurício. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 26-35, abr/jun. 1992.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**, LTC – Livros Técnicos e Científicos Editor S.A., Rio de Janeiro, 1979

É impressionante como nada nesta vida acontece por acaso. E não por acaso, vindos de lugares tão diferentes deste nosso Brasil, reunimos quatorze amigos com o mesmo propósito, para contribuir com a educação brasileira, por meio da divulgação do trabalho produzido durante nossa vida acadêmica.

Com grande alegria organizamos este livro, que apresenta os resultados de um trabalho coletivo e interdisciplinar, desenvolvido com muito esmero, para aqueles que almejam caminhos para o crescimento pessoal e/ou profissional por meio da leitura científica, considerando que a busca por novos saberes se faz constante em nossas vidas. Das experiências vivenciais a aquelas construídas por meio de muitos estudos, de muitas pesquisas, com acertos e erros, mas sempre no caminho do crescimento.

Esta produção reúne doze capítulos que têm por objetivo fomentar a discussão de diferentes temas contemporâneos e relevantes para a educação, que perpassam pelo chão das escolas, sob a óptica das ciências. Cada tema abordado, não tem a presunção de encerrar discussões, mas sim de estimular novos questionamentos e pesquisas, cujos resultados levarão a um novo começo, pois discutir educação não tem fim, e é exatamente nisso que está a riqueza.



ISBN 978-65-5869-022-1



9 786558 690221 >