



Volume 8, número 16, agost, 2018

ISSN: 2177-8183



PENSAMENTO ALGÉBRICO: UMA DISCUSSÃO COM FUTURAS PROFESSORAS

ALGEBRAIC THOUGHT: A DISCUSSION WITH TEACHERS-TO-BE

Maria das Graças Santos Abreu
graca.iris@gmail.com

Doutoranda em Educação pela PUC Campinas
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid
doramegid@gmail.com

Doutora em Educação pela Unicamp
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Alessandra Rodrigues de Almeida
alessandraalmeida628@gmail.com

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Unicamp
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação que envolveu o tema pensamento algébrico com estudantes de um curso de Pedagogia de universidade do interior paulista. O objetivo da pesquisa foi discutir com futuros professores as possibilidades do trabalho com a Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma atividade que envolveu sequência, generalização, percepção de regularidades, socialização das descobertas e construção da lógica de um pensamento algébrico por meio de noções de fluência e variável. O estudo é baseado numa perspectiva qualitativa e interpretativa, desenvolvida numa perspectiva narrativa que considera o processo vivenciado pela professora e pelas estudantes durante a formação. A questão investigativa assim configurou-se: em que medida as atividades com potencial para um trabalho com noções algébricas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem permitir a ressignificação das compreensões deste tema por futuras professoras? Os resultados indicaram que a atividade desenvolvida propiciou a compreensão de noções de sequência, generalização, relação e aproximação à linguagem matemática como aspectos fundamentais do processo de ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento algébrico.

Palavras-chave: Pensamento algébrico. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation about the algebraic thought carried out with students of a Pedagogy university course in the countryside of the state of São Paulo. The purpose of the investigation was to discuss with teachers-to-be what possibilities they had to work with Algebra in the early years of the Elementary School based on an activity that involved sequencing, generalization, perception of regularities, socialization of discoveries and logical construction of an algebraic thought through the notions of fluency and variable. The study has a qualitative and interpretative approach, developed from a narrative perspective that considers the process experienced by the teacher and the student during education. The investigative question was configured as: to what extent an activity that involves algebraic notions contributes for teachers-to-be to come up with a new meaning for the relationship between teaching and learning this Math content? The results indicate that the developed activity has helped them understand that sequencing, generalization, relation and closeness to the mathematical language are critical aspects for the teaching process and for developing an algebraic thought.

Keywords: Algebraic Thought. Early Years of Elementary School. Initial Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ~~que~~ ampla que investiga a formação do professor para o ensino de Álgebra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O texto foca o trabalho desenvolvido com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade do interior de São Paulo. A disciplina discute aspectos teóricos e metodológicos do ensino da Matemática.

O ensino da álgebra, previsto e orientado por muitos livros didáticos regularmente, segue um roteiro padrão que inclui: explicações orais ou na lousa, exercícios e problemas de demonstração de propriedades algébricas, seguidos de listas de exercícios. Justificam-se esses procedimentos no sentido de que eles têm por objetivo introduzir conceitos matemáticos, por vezes abstratos, e que necessitam de um aprofundamento conceitual. Entendemos que nem sempre esses tipos de ações propostas e desenvolvidas na escola são suficientes para promover a efetiva compreensão da álgebra e o desenvolvimento do pensamento algébrico. Desse modo, há

necessidade de refletir sobre como é possível contribuir para um aprendizado com mais significado e que comprometa sensivelmente a relação de um conteúdo com a Matemática.

A álgebra vinculada ao pensamento algébrico, tem chamado a atenção de professores e pesquisadores Educação Matemática em virtude de sua presença na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), como assunto a ser abordado desde a infância. A emergência sobre o desenvolvimento desse tipo de pensamento, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental desperta uma preocupação para os que trabalham com a formação inicial e continuada de professores desta etapa escolar. Interessa que aqueles que atuam – ou vão atuar – como professores de matemática para a infância, tenham oportunidades de aprender sobre o tema, de modo a construir um conhecimento sobre o conteúdo matemático e pedagógico que lhes permitam ter condições de desenvolvê-lo com os alunos.

Trazemos então aspectos de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como uma atividade, elaborada para promover o desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é percebidas por futuras professoras. Nesse trabalho discutimos como a proposta foi compreendida por elas, tanto numa perspectiva de aprendizagem das noções algébricas, quanto numa perspectiva de ensino, no sentido de permitir que os alunos da escola básica tenham condições de resolvê-las de diferentes maneiras para promover avanços na aprendizagem matemática.

Aqui discutimos as aprendizagens dos futuros professores ao responderem uma das tarefas presentes em uma sequência didática que envolveu atividades com foco em: sequência, generalização, percepção de regularidades, socialização das descobertas e construção da lógica de um pensamento algébrico por meio dos conceitos de fluência e variável.

As propostas selecionadas para o desenvolvimento do trabalho foram alicerçadas na investigação e suas características de trabalho, no levantamento de conjecturas e na argumentação, o que possibilita compreender a linguagem e o caminho percorrido para a realização das atividades e, por fim, na socialização que permite uma troca de saberes e de experiências que conduzem a reflexões e diálogos na perspectiva de favorecer a composição de

um repertório de atividades que avancem na aprendizagem da Matemática e das diferentes nuances para o ensino dessa disciplina.

Pensamento Algébrico

Preparar o aluno para a vida tem sido a tônica de muitos trabalhos e orientações para o ensino da Matemática que convergem no entendimento de que é importante que o aluno seja capaz de interpretar a linguagem matemática. Compreendemos que as ações planejadas com esse fim não se limitam à transmissão de informações, símbolos, conteúdos, conceitos e algoritmos, como são encontradas em muitas propostas para o ensino da álgebra.

Entendemos que esse conhecimento ultrapassa os muros escolares, uma vez que noções matemáticas estão no centro de muitas atividades do nosso dia a dia: no cálculo de juros, leituras infográficas, nas estimativas de distâncias ou de diferentes medidas, entre tantas outras ações. Não pensamos a matemática de forma fragmentada – uso escolar e uso cotidiano –, mas na união dessas aplicações e nas possibilidades de inclusão de atividades do cotidiano para o ensino formalizado e vice-versa.

Na nossa compreensão é fundamental que o professor que ensina Matemática estude, planeje e organize o ensino para formar um aluno que consiga perceber a necessidade de se apropriar do conhecimento de forma a desenvolver-se como pessoa, conquistando uma autonomia para compreender melhor os conteúdos matemáticos e resolver problemas de diferentes ordens e níveis de complexidade.

Diante do exposto entendemos como essencial que o ensino, desde os anos iniciais, contemple tarefas, ações, atividades que proporcionem o desenvolvimento do pensamento algébrico, como indicado na BNCC (BRASIL, 2018): “[...] algumas dimensões do trabalho com a álgebra estejam presentes nos processos de ensino e aprendizagem desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade” (p. 268).

Entendemos que introduzir tarefas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento algébrico no início da escolarização pode representar um passo importante no ensino e aprendizagem da Matemática, proporcionando atividades significativas e compreensíveis aos alunos mais novos, de modo a fazer conexões com os conhecimentos matemáticos futuros. Em consequência, teremos o desenvolvimento de uma atitude favorável à essa área do conhecimento, uma vez que consideramos essencial que os professores e futuros professores sejam formados de modo a desenvolver práticas pedagógicas aliadas a esses objetivos.

Blanton e Kaput (2005) conceituam o pensamento algébrico como “o processo pelo qual os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto de casos particulares, estabelecem essas generalizações através de discurso argumentativo, e expressam-nas de formas progressivamente mais formais e adequadas à sua idade” (p. 413). Na mesma direção encontramos em Canavarro (2007) que esta definição envolve dois aspectos essenciais:

O primeiro é a generalização e a sua expressão gradual em sistemas de símbolos convencionais. O segundo corresponde ao raciocínio e ação sintacticamente orientada sobre as generalizações expressas em sistemas de símbolos organizados orientada sobre as generalizações expressas em sistemas de símbolos organizados (p. 88).

Desse modo, o pensamento algébrico envolve uma Matemática que não está relacionada somente com a manipulação de símbolos, regras e fórmulas, mas também com a compreensão, observação e construção de generalizações e sequências, ações configuradas em potentes recursos para a resolução de problemas matemáticos que não encontram, no campo aritmético, meios favoráveis ou suficientes para produzir resultados.

As compreensões sobre pensamento algébrico discutidas por esses pesquisadores contrasta em muito com o que se observa do ensino da álgebra em escolas. Canavarro (2007, p. 88) salienta que “a álgebra escolar tem estado associada à manipulação dos símbolos e à reprodução de regras operatórias, tantas vezes aplicadas mecanicamente e sem compreensão, parecendo os símbolos ter adquirido um estatuto de primazia *per si*”. Em acordo com tal, afirmação, as experiências com formação (inicial e continuada) de professores de escolas brasileiras, permitem afirmar que o ensino da álgebra geralmente ocorre por meio das orientações

encontradas em livros didáticos, explicação de conceitos, demonstrações e exercícios que pouco contribuem para uma compreensão efetiva dos conteúdos matemáticos abordados.

Entendemos que o trabalho com o pensamento algébrico a ser realizado pelo professor nos Anos Iniciais, não se constitui uma tarefa fácil. Desenvolver, nessa etapa, um trabalho significativo e que promova investigação e compreensão dos significados das expressões das sequências e suas regularidades, ou ainda indicar valores desconhecidos em sentenças matemáticas, requer estudo, pesquisa e a colaboração dos pares na busca de propostas adequadas para diferentes idades e níveis de escolarização.

Importa esclarecer que ao nos referirmos ao trabalho com desenvolvimento do pensamento algébrico nessa etapa educacional não estamos pensando em acrescentar conteúdos aos já previstos e trabalhados nessa fase, mas em uma reformulação e adaptação em atividades possivelmente já trabalhadas, percebendo em seus objetivos a oportunidade potencial de introdução e ampliação para conceitos algébricos.

As considerações apresentadas indicam a necessidade de refletir sobre como ocorre o ensino da álgebra e o desenvolvimento do pensamento algébrico de maneira a propiciar aos futuros professores experiências que possibilitem contribuir para um aprendizado com mais significado e que comprometa sensivelmente a relação deste conteúdo com a Matemática.

Levando em conta o até aqui exposto, foi proposta esta investigação com o intuito de adaptar atividades que envolvem o pensamento algébrico passíveis de serem compreendidas e realizáveis por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para estudantes do 5º semestre de um curso de Pedagogia, buscando responder à seguinte questão investigativa: *em que medida as atividades com potencial para um trabalho com noções algébricas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem permitir a ressignificação das compreensões deste tema por futuras professoras?*

CONTEXTO E METODOLOGIA

No contexto desta investigação, para a nossa análise e discussão, iremos focar na primeira tarefa de uma sequência, considerando as respostas das futuras professoras na aula em que a mesma foi desenvolvida, na discussão coletiva a ela relacionada, e nas narrativas reflexivas das mesmas sobre a tarefa, e no diário de campo da Professora AUTORA 1. O estudo é baseado numa perspectiva qualitativa e interpretativa.

A metodologia de pesquisa está ancorada na “pesquisa narrativa como uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONELLY, 2011, p. 51). Desse modo, buscou-se compreender as experiências vivenciadas pela primeira autora e professora que ministra a disciplina Matemática A, na interlocução com as alunas durante o desenvolvimento da sequência didática.

A disciplina foi ofertada no primeiro semestre de 2017 e tinha como um dos seus objetivos promover a compreensão de conceitos básicos da Matemática e a didática necessária para o trabalho de tais conceitos com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na disciplina discute-se textos, elabora-se materiais pedagógicos, investiga-se recursos didáticos que auxiliam no trabalho com a Matemática, e regularmente propõe-se a escrita de narrativas de aprendizagem como forma de ressignificar as compreensões e as percepções sobre o ensino e aprendizagem da Matemática.

Considerando o programa da disciplina, desenvolvemos durante três períodos de duas aulas a atividade que detalharemos a seguir. As alunas da turma realizaram a proposta e fizeram registros narrativos sobre as ocorrências, além de participar dos debates, após a finalização da atividade. Para o encontro relacionado a esta investigação propusemos às alunas o estudo do artigo “*O pensamento algébrico e a capacidade de generalização do 3º ano de escolaridade do ensino básico*” (MESTRE; OLIVEIRA, 2011).

A seguir apresentamos o desenvolvimento da atividade.

As discussões sobre a álgebra e pensamento algébrico: interações entre professora e alunas

Considerando a narrativa na perspectiva de atribuir significado à uma experiência, nesta parte do texto, a escrita será desenvolvida na primeira pessoa do singular, por tratar-se da narrativa da Professora AUTORA 1, primeira autora deste artigo, ao discutir as atividades e as interlocuções com as alunas em sala de aula, momento no qual as demais autoras não estiveram presentes.

O trabalho de investigação teve início com a proposta de resolução do problema a seguir, cujo objetivo era favorecer o desenvolvimento algébrico, incentivar e valorizar diferentes formas de representar ideias usando recursos como: linguagem oral e escrita, símbolos matemáticos, tabelas e outros. O problema apresentado refere-se à quantidade de cumprimentos entre as pessoas presentes em um determinado ambiente, e foi inspirado no exemplo discutido por Alvarenga e Vale (2007, p. 7) “Numa sala encontram-se 10 amigos que se cumprimentam todos com um aperto de mão. Quantos apertos de mão são trocados entre os 10 amigos?”.

Para motivar a discussão foram preparadas algumas mãozinhas em cartolina de cores diferentes e a situação foi efetivamente vivenciada pelas 16 alunas presentes na aula. Iniciamos as discussões com o grupo disposto em um semicírculo, e para cada aluna foi entregue uma “mãozinha”. Em seguida fizemos alguns esclarecimentos e combinados iniciais:

a) A primeira aluna de uma das extremidades do semicírculo deveria sair e cumprimentar todas as outras num cumprimento tipo *High Five*¹, ao final deveria retornar para o seu lugar no semicírculo. A segunda aluna deveria fazer o mesmo, e assim seguiríamos até a última aluna cumprimentar todos os colegas.

¹ If you give someone a high five, you put your hand up and hit their open hand with yours, especially after a victory or as a greeting. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/high-five>. Acesso em 27/09/2018. Se você der um high five a alguém, você coloca sua mão para cima e bate na mão deles, ambos de mão aberta, especialmente após uma vitória ou um como forma de saudação.

b) Todas elaborariam um registro de toda a atividade realizada, e que para tanto, deveriam marcar os acontecimentos que entendessem importantes e necessários para o relato.

Partimos para o início da atividade: a primeira aluna sai de onde está, cumprimenta todas as colegas e volta para o seu lugar. As segunda, terceira e quarta alunas fizeram o mesmo. A quinta aluna do semicírculo, ao ser convidada a cumprimentar as colegas, perguntou: -

Professora, não preciso cumprimentar as que estão antes de mim né, pois já nos cumprimentamos? [Aluna 5] (caderno de campo, 25/10/2017).

Não respondi diretamente à pergunta. Aproveitei para perguntar o que observaram até aquele momento. Não posso garantir que todas tenham apresentado a mesma resposta, uma vez que responderam em grande número e ao mesmo tempo, mas a maioria delas respondeu que não, pois ao ser cumprimentada pelas que já passaram, só faltava cumprimentar quem estava adiante.

Não se chega a uma festa e fica-se cumprimentando as pessoas sem parar, não é mesmo? [Aluna 6] (caderno de campo, 25/10/2017).

Podemos continuar, perguntei? As alunas que ainda não haviam cumprimentado manifestaram-se positivamente, as demais já começavam a apresentar alguma inquietação. Observei que a proposta, quando envolve um número reduzido de pessoas, favorece para que elas mantenham-se interessadas e realizem a atividade até o fim. Com um número grande, de participantes, alguns começam a se dispersar e classificar a atividade como demorada, cansativa e “sem graça”. Considerei com as alunas que, no preparo de atividades, a adequação do tempo das propostas é essencial, de maneira que não se configurem em tarefas curtas e aligeiradas, pois precisam de tempo para entendimento, percepção e confirmação da regularidade e nem longas demais para que não provoquem dispersão e desinteresse. Essa sensibilidade para adequação da atividade/turma também faz parte dos conhecimentos necessários para um bom trabalho com a álgebra. Ainda, há a necessidade de adequação para as diferentes turmas.

Quando chegamos à oitava aluna, aparece a seguinte proposta:

- *Professora não é mais fácil contar quantas pessoas nós temos e fazer algumas contas?[Aluna 8] (caderno de campo, 25/10/2017).*

Interrompi o trabalho por um momento, e perguntei: - Que tipo de “conta” poderíamos fazer?

Estamos em 16, então a primeira cumprimentou quinze porque ela não cumprimenta a si mesma. A segunda cumprimenta 14, por que não cumprimenta a si mesma e já cumprimentou a primeira, então serão duas a menos, a terceira mão cumprimentará três a menos e assim é só somar os cumprimentos. Não dá certo fazer assim? [Aluna 8] (caderno de campo, 25/10/2017).

Propus uma parada para que pudéssemos conversar um pouco sobre essa observação. Muitas concordaram com a exposição da colega, enquanto outras ainda demonstravam pensar sobre o que havia sido colocado. Outras ainda discutiam sobre a necessidade de continuar com a atividade até a última aluna para que tivéssemos certeza da quantidade de cumprimentos que ocorreram.

Neste ponto podemos perceber diferentes comportamentos e entendimentos sobre uma atividade proposta. Questionei-as e propus direcionar a conversa considerando os alunos dos Anos Iniciais, como os alunos se comportariam?

Algumas alunas rapidamente se manifestaram dizendo que os alunos pequenos resolveriam utilizando a mesma estratégia que elas. Aos poucos foram aparecendo outras reflexões, do tipo: depende da quantidade de alunos da sala. Outras destacaram que enquanto alguns gostam de fazer a atividade até o final, outros se cansam rapidamente. Ainda, seria possível que mudassem de comportamento e envolvimento com a atividade e comesçassem a brincar com as mãozinhas sem prestar atenção ao que acontecia, ou ainda se distraíssem. Teríamos dois grupos distintos: os que brincam porque já entenderam e os que brincam por não entender a atividade.

Novamente conversamos sobre a necessidade de adequação da proposta para o número de participantes e da quantidade de paradas durante a investigação para que pudessem contar um pouco sobre o que observavam. Insisto neste tema, pois o trabalho com a Matemática deve ser cuidadoso respeitando o tempo e a forma singular de pensamento de cada aluno.

Retomando ao que a aluna adiantou – que talvez não fosse necessário continuar com os cumprimentos até a última aluna – acreditei que seria interessante organizar as informações para que todos pudessem bem compreender e participar da discussão. Fui para o quadro fazer os registros, sem destacar que, no caso do trabalho com as crianças, seria interessante que cada uma experienciasse e verbalizasse quantos cumprimentos ocorreram.

Figura 1 - Organização de quantidades de cumprimentos

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	total
	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	120

Fonte: registro das autoras

Todas participaram na composição do quadro e demonstraram perceber a dinâmica da proposta. No entanto é relevante salientar que esse tipo de contagem não favorece o desenvolvimento do pensamento algébrico, pois entende-se que o aluno está envolvido em raciocínio algébrico quando descobre o número total de cumprimentos que cada pessoa realiza a cada uma das outras de num determinado grupo a partir de uma generalização, ou seja, descreve como se obtém o número total de cumprimentos consierando um número qualquer de indivíduos (Alvarenga e Vale, 2007). A contagem também mostra-se pouco eficaz se o número de pessoas for elevado.

No entanto, nas tentativas de descrição dos diferentes pensamentos para se obter o total de apertos de mão, caminha-se na busca de generalizações e aí sim podemos dizer que há, nessa intenção, o desenvolvimento de um pensamento algébrico.

A busca por um padrão como destacam Alvarenga e Vale (2007, p. 6)

[...] deve ser diversificada e incentivada nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que ajuda a desenvolver a observação e a intuição dos alunos. Estes devem ser encorajados a observar padrões, a representá-los de diferentes modos, quer em contextos geométricos quer numéricos, a comunicar as suas ideias, manifestando maior segurança na formulação de conjecturas e no estabelecimento de generalizações.

Na discussão final desta atividade, considerando as particularidades da turma, foi possível observar que algumas alunas perceberam a possibilidade de resolução, no movimento da atividade; outras usaram recursos matemáticos como cálculos ou elaboração de quadros para expressar suas considerações, usaram a oralidade, comunicando o que pensavam e outras precisaram concluir a atividade de cumprimento aos colegas, marcando o que acontecia a cada vez, para depois chegar ao resultado numérico total de cumprimentos.

A variedade das maneiras de se resolver o problema e os tipos de registros elaborados indicam que as futuras professoras possuem compreensões distintas sobre a tarefa e os raciocínios envolvidos em sua resolução, algumas avançando em direção ao pensamento e procedimentos algébricos e outras muito focadas na contagem aritmética. Tal situação revelou a necessidade de manter os problemas envolvendo aspectos da álgebra nas aulas seguintes, que não se configuram como foco deste artigo.

Concluída a tarefa, solicitei a produção de uma pequena narrativa a respeito da atividade proposta, da relação com a álgebra, do pensamento algébrico e da própria experiência com essa parte da Matemática. A orientação foi a de que as alunas escrevessem suas lembranças da aprendizagem algébrica, memórias revisitadas para, considerando a ação vivida nesse momento de formação, com um olhar direcionado e transformado para o ensino de seus futuros alunos. Na sequência apresento alguns excertos dessas produções:

Pude perceber com o trabalho das aulas, que o pensamento algébrico, vai muito além de letras e equações e que pode ser trabalhado desde o início da escolarização, para a familiarização da criança com o conteúdo [Aluna 4].

Depois de finalizar os trabalhos de “Pensamento Algébrico” percebi que não é tão complicado quanto era e parecia, antigamente. Ao me deparar com situações-problema, busco regularidades para nortear meu pensamento. As atividades aplicadas me lembraram muito das aulas de “Progressão Feométrica e Aritmética”,

com uma única diferença, desta vez compreender e resolver as questões propostas sabendo o caminho que estava traçando [Aluna 10].

Antes eu tinha muita resistência em estudar álgebra, pois desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, os professores apenas passavam o conteúdo de álgebra sem explicar o seu real sentido, eles apenas ensinavam as fórmulas e os passos e não explicavam porque faziam daquela forma.

Já na faculdade, na aula de Matemática estou compreendendo porque fizemos cada etapa dos exercícios, portanto faz mais sentido aprender álgebra dessa forma.

Estou gostando muito! [Aluna 9]

Ao início da atividade eu fiquei me perguntando como que a professora conseguiu adivinhar em qual número cada aluna da sala pensou no primeiro momento, porém depois que a professora nos ensinou pareceu que clareou a “mágica” de adivinhar os números e ficou muito mais fácil. Quando ela colocou os outros exemplos para pensarmos nos números eu consegui fazer sem nenhum esforço... [Aluna 11]

Os quatro excertos evidenciam que durante a Educação Básica, as futuras professoras desenvolveram a ideia de que o ensino e a aprendizagem da álgebra esteve somente associado à manipulação de símbolos e à reprodução de regras sem compreensão e desprovida de significado (Canavarro, 2007).

A aluna 11 acrescenta ainda algumas ideias muito recorrentes dos alunos da educação básica, como às relacionadas a processos de “adivinhar” ou de realizar “mágicas”, uma vez que, quando não se compreende, os resultados das atividades parecem advindos de algo inexplicável, associados à magia ou adivinhação. No entanto a atividade “das mãozinhas” e as subsequentes, desenvolvidas na disciplina, possibilitaram uma ressignificação desse tema matemático, permitindo a compreensão do que se estudou.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos neste artigo apresentar o trabalho desenvolvido junto às alunas do curso de Pedagogia de uma universidade do interior paulista, evidenciando as nuances para um trabalho envolvendo noções algébricas e o relato das alunas participantes, buscando destacar os caminhos seguidos na construção do conhecimento matemático e no desenvolvimento do pensamento algébrico de futuras professoras, na perspectiva de refletir sobre as adaptações necessárias para as diferentes situações de sala de aula.

Pode-se destacar o quanto a prática da socialização de ideias é importante no tratamento desta parte da Matemática e como pode levar o aluno a perceber caminhos novos que não conhece ou que, simplesmente, nunca refletiu a respeito. A partir de uma experiência de relato oral o aluno pode ter um avanço no seu repertório de ferramentas matemáticas e ou modelos mentais aos quais lança mão para resolver situações problemas.

O trabalho investigativo proposto permitiu criar situações problematizadoras, principalmente nas tarefas que instigam o aluno a elaborar suas próprias proposições, resolvendo-as para prever resultados e situações com as quais terá de tratar. Esse modelo de trabalho também provoca necessidade de um registro próprio com destaque para diferentes caminhos que podem ser seguidos com objetivo de solucionar os problemas apresentados e para uma posterior socialização.

Acreditamos que um trabalho que integre álgebra, aritmética e geometria constitui-se em um desafio não só para o professor, mas para a formação de professores. Há necessidade de oferecer oportunidades de experiência de ações que envolvam tais aspectos, além de criar atividades que alicercem um repertório de conhecimentos para o professor que ensina Matemática na infância. Integrar as áreas da disciplina e preparar atividades desafiadoras para o desenvolvimento matemático é uma tarefa que provoca professores e formadores, uma vez que o conhecimento do professor pode ser um dos fatores a favorecer a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D.; VALE, I. A exploração de problemas de padrão: Um contributo para o desenvolvimento do pensamento algébrico. *Revista Quadrante*, XVI (1), 25-55. 2007. Disponível em: <https://wordpress.apm.pt/>. Acesso em: 28/09/2018.

BLANTON, M. & KAPUT, J. Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 412–446. 2005.

BRANCO, N; PONTE, J. P. A álgebra na formação inicial de professores dos primeiros anos: Uma experiência de formação. *Indagatio Didactica*, vol. 3(1), p. 59-79. 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, Ministério da Educação, 470 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/09/2018.

KAPUT, J. What is Algebra? What is algebraic reasoning? Em J. Kaput, D. Carraher, & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the Early Grades* (pp. 5-17). New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2008.

MESTRE, C.; OLIVEIRA, H. O pensamento algébrico e a capacidade de generalização de alunos do 3.º ano de escolaridade do ensino básico. *Professores e Infâncias: estudos e experiências*, p. 201-223, 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, p.1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 19/12/2017.

**PLANO DE CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO: AVALIANDO INSERÇÃO DAS
FORMAS DO PARADIGMA CIENTÍFICO MODERNO**

***SYLLABUS OF TECHNICAL COURSE IN COMMERCE: EVALUATING INSERTION
OF FORMS OF THE MODERN SCIENTIFIC PARADIGM***

Ana Paula Rocha dos Santos

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFBA
ana.santos@ifba.edu.br

Edmerson dos Santos Reis

Professor Adjunto e Permanente do PPGESA/UNEB/DCH-III
edmerson.uneb@gmail.com

Josenilda Martins de Souza

Professora da Secretaria de Educação de Pernambuco
josenildam2000@yahoo.com.br

Rosymarilethe Ribeiro da Silva Amorim

Professora da Secretaria de Educação de Petrolina
marilethe19@hotmail.com

RESUMO

Os estudos da disciplina Fundamentos da Educação para Convivência com o Semiárido do mestrado em Educação da Universidade do Estado da Bahia permitiram investigar a implantação de uma instituição Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Juazeiro a partir do Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Comércio e sua adesão ao paradigma moderno de ciência. Portanto, o presente artigo teve o objetivo de investigar a inserção das formas do paradigma científico moderno no plano de Curso Técnico em Comércio do Instituto Federal da Bahia em Juazeiro. Para tanto, embasou-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica e documental, além da observação participante em 2016, por meio de documentos institucionais do Plano de Curso Técnico em estudo, iniciado a partir de 2010. Na etapa seguinte, apresentaram-se os resultados e discussões pela matriz curricular, confrontados com as descrições das ementas do curso. Na sequência, evidenciaram-se as considerações finais respaldadas na necessidade de apropriação do paradigma científico no plano de curso entrelaçando os objetivos, missão e ementas.

Palavras-chave: Plano de curso. Paradigma científico. Avaliação.

ABSTRACT

The studies of the subject Fundamentals of Education for Living with the Semi-Arid of the masters in Education of the State University of Bahia allowed investigating the implantation of a Federal Network of Vocational and Technological Education in the city of Juazeiro from the Course Plan of Middle Level Profession Education in Commerce and its adherence to the modern paradigm of science. Therefore, the present article had the objective to investigate the insertion of the forms of the modern scientific paradigm in the plan of Technical Course in Commerce of the Federal Institute of Bahia in Juazeiro. In order to do so, it was methodologically based on bibliographic and documentary research, in addition to participant observation in 2016, through institutional documents of the Technical Course Plan under study, which began in 2010. In the following stage, the results and discussions were presented by the curricular structure, confronted with the descriptions of the school curriculum. In the sequence, the final considerations supported in the need of appropriation of the scientific paradigm in the course plan interlacing the objectives, mission and syllabus were evidenced.

Keywords: Course syllabus. Scientific Paradigm. Evaluation.

INTRODUÇÃO

Santos (1995) expressava que o discurso sobre a crise do paradigma científico dominante e a ascensão do paradigma científico emergente de caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência se respaldava nos estudos humanísticos credenciados por pesquisadores de diversos campos, em especial a educação. Esse novo/outro paradigma da ciência não servia apenas para investigar os processos educativos que permeavam a escola, mas também para buscar respostas às perguntas que foram levantadas, utilizando para isso métodos científicos. Salientamos que a subjetividade dos sentidos e os significados inerentes ao sujeito pensante e sua forma de produzir conhecimento, que foram negadas pela razão

científica e positivista, deveriam ser recuperados, isto é, os sentidos não poderiam ser deixados em segundo plano e nem predominar sobre a razão, desconsiderando assim o mundo da percepção.

O físico e filósofo Thomas Kuhn (1970) desenvolveu um conceito chamado de ciência normal, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma operação científica fundamentada num paradigma. Conforme o filósofo, um paradigma é um estudo do ser, da natureza que indique o que fundamentalmente constitui a realidade, ou seja, teorias fundamentais que especifiquem as leis gerais que determinam o comportamento dessas realidades. Para ele, o desenvolvimento de uma disciplina, até se tornar científica, faz-se a partir de uma cadeia evolutiva, passando primeiramente por uma fase que ele chama de pré-paradigmática, sendo a pré-história de uma ciência. Nesse período ainda existem divergências entre os pesquisadores, pois a ciência ainda não é uma ciência genuína e ainda estão acontecendo as escolhas do que deve ser pesquisado, como devem ser pesquisados, explicados, quais métodos e valores, técnicas e instrumentos devem ser utilizados para a busca de resultados.

Kuhn (1970) compreendia a ciência normal como uma atividade de resolução de quebra-cabeças e que após a fase pré-paradigmática podem aparecer questionamentos de difícil solução. É dever, portanto, do cientista persistir nas regras e nos princípios paradigmáticos fundamentais, porém, sem ser levado ao extremo, uma vez que quando os quebra-cabeças sem solução se multiplicam, resistindo por longos períodos aos esforços dos pesquisadores e incidem sobre áreas importantes da teoria paradigmática, é necessário substituir o próprio paradigma por outro, gerando o que ele chamou de crise. Com isso, foi possível entender que se instala um importante período de discussões e divergências com relação aos fundamentos da ciência que lembra a fase pré-paradigmática.

A diferença é que mesmo durante a crise, o paradigma que foi adotado não é abandonado até surgir outro que se mostre superior a ele em todos os aspectos. Para Kuhn, quando isso acontece, dá-se o nome de revolução científica. Conforme o pesquisador, uma disciplina se torna madura e progride para uma fase científica, quando os pesquisadores

reconhecem um exemplo de realização científica e definem os pontos primordiais divergentes da fase pré-paradigmática dessa disciplina.

Mediante essas discussões iniciais, buscamos investigar de que maneira as formas do paradigma científico moderno se inserem como rupturas na contextualização do saber, concretizadas no Plano de Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio no Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Juazeiro. Assim, ressaltamos que este artigo se delineou a partir da introdução com a abordagem do paradigma científico, em seguida a constituição do curso técnico em Comércio e sua (não) inserção ao paradigma científico moderno.

Logo após, o estudo apresentou a metodologia e as visões epistemológicas presentes no Plano de curso em estudo. Os resultados e discussões da investigação do plano de curso, bem como seus desdobramentos nas ementas das disciplinas permitiram compreender como o paradigma científico estava apresentado no Plano de curso. Na etapa final, anunciamos as considerações finais acerca do estudo proposto neste artigo.

A CONSTITUIÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO: a (não) inserção do paradigma científico emergente

Inicialmente, analisamos a justificativa da proposta e percebemos que houve uma preocupação em contextualizar a inserção do IFBA no território localizado ao Norte do Estado da Bahia, Região do Sub-médio São Francisco, no Município de Juazeiro

[...] Com uma população estimada em 197.965 habitantes, extensão territorial de 6.390 km² participante de um polo agrícola com disponibilidade de terra e água de boa qualidade, mão-de-obra abundante, porém com um percentual significativo de desqualificação; infraestrutura de irrigação implantada em expansão e grande exportadora de produtos agropecuários de primeira qualidade para a União Europeia, Estados Unidos, Canadá e alguns países Asiáticos. Dentro do país se destaca como um dos maiores rebanhos de caprinos e ovinos, um dos maiores produtores de hortifrutigranjeiros (manga e uva), além de se encontrar instaladas diversas empresas do ramo agropecuário, comercial de serviços futuros parceiros desta unidade, que podem absorver os alunos egressos (IFBA, 2011, p. 3)

Para além da contextualização com a perspectiva local, há a necessidade de contextualização do ensino e dos processos educativos inerentes à escola. Segundo Zemelman (2006), é necessária a contextualização do saber, potencializando o sujeito no seu momento histórico. Uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que esse se situe em uma perspectiva histórica. O sentido, como forma de produzir o conhecimento, é reestabelecido no início de século XXI, e, de acordo com o autor, surgia como uma necessidade de se indagar o método científico: Qual é o sentido de conhecimento que se tem construído? Para quê? Para quem construímos? Esse conhecimento tem nos enriquecido enquanto sujeito? Para esse estudioso, é necessário recuperar o sujeito pensante e considerar a união de suas faculdades diante da complexa realidade, ou seja, é preciso ir além da observação e comprovação, que são os métodos usados pela ciência estruturalista moderna, considerando que

Parece-nos fundamental iniciar essas reflexões com o problema da função que cumpre o sujeito no processo de construção do conhecimento, na medida em que os obstáculos que se apresentam não podem ser simplesmente transferidos para o plano metodológico e muito menos para o plano puramente técnico (ZEMELMAN, 2006, p. 457)

Nesse sentido, o autor propôs uma provocação sobre as visões pendulares do processo de construção do conhecimento, o que produz um dilema entre o técnico e o metodológico, colocando em evidência o caráter que a perspectiva científica pode assumir frente às escolhas epistemológicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: As visões epistemológicas presentes no Plano de Curso

Além de contextualizar as perspectivas territoriais e os processos educativos que permeavam a constituição do Plano de Curso Técnico em Comércio no recorte temporal de

2010 a 2015, este artigo se amparou metodologicamente na observação participante e apresentou como técnica a pesquisa bibliográfica e documental nos arquivos dos registros escolares do Instituto Federal da Bahia, *campus* Juazeiro, durante o ano de 2016. A obtenção e análise dos dados ocorreram a partir da coleta dos dados nos arquivos do Departamento de Ensino da instituição para levantamento do *corpus* da pesquisa, além do confronto entre os dados apresentados no Plano de Curso e as ementas das respectivas disciplinas que compunham a matriz curricular. A análise e discussões dos resultados permitiram compreender a (não) adesão científica e epistemológica do Curso em estudo.

Dessa forma, buscamos investigar o Projeto do Curso Técnico em Comércio por meio de seus objetivos, justificativas, matriz curricular, além das ementas das disciplinas. Na justificativa do Plano de Curso em análise, constatamos a preocupação com a formação do ser: “Para tanto o curso de Operações Comerciais propõe formar cidadão com visão humanitária, crítica, ambientalista, cooperativista, ética, capaz de absorver novas mudanças...” (IFBA, 2011, p. 4).

Apesar desse aporte histórico-cultural na justificativa, o objetivo geral do curso e as competências esperadas dos estudantes sinalizam o ensino técnico como foco principal sem direcionamento para o estudo histórico do contexto, conforme apresentamos a seguir

O objetivo geral do curso visa à formação de um profissional-cidadão, técnico de nível médio, competente, capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das atividades inerentes às operações comerciais (IFBA, 2011, p. 4)

Diante das aptidões previstas na proposta pedagógica do curso, somente uma estava voltada para o convívio social e pretendia fazer com que os sujeitos escolares, aqui denominados estudantes, refletissem sobre a atuação e relações sociais da realidade em que estivessem inseridos. É preciso romper com o processo epistêmico-metodológico, isto é, com o método disciplinar da ciência moderna como única forma de conhecimento instituída, para que a percepção e os sentidos possam emergir, estimulando o sujeito a (re)pensar ontologicamente, vislumbrando o outro/novo paradigma de ciência.

Assim, colocou-se a questão da superação de um conceito de racionalidade, com o qual se pressupõe que a inteligência do ser esteja vinculada a um princípio de identidade radical: a lógica identitária que caracteriza o saber humano. De acordo com Zemelman (2006, p. 458) é necessário que o sujeito perceba e investigue o que lhe é externo nos conteúdos de uma explicação:

Pelo contrário, o propósito é o de conformar uma posição com respeito às circunstâncias para ampliar o seu horizonte, colocando perante uma constelação de possibilidades, em vez de o reduzir a uma constelação de objetos particulares, próprios de teorizações distintas. Pretende-se estimular no sujeito a necessidade de realidade e a sua vontade de conhecer.

A partir do século XVII, os fenômenos físicos começaram a ser explicados por meio da matemática. Após isso, a ordem dos saberes seguiu o mesmo parâmetro, ou seja, a mesma forma de convalidação epistemológica. Essa característica da ciência moderna se refletia no sujeito que se instituía enquanto ser racional, constituído de si próprio, pela concepção do eu cognoscente. Contudo, é necessário considerar que a base da solução estava na exploração de novas formas de relação de conhecimento que vão além da função cognitiva estabelecida.

Conforme Zemelman (2006), é imprescindível partir da dúvida prévia, anterior ao discurso, recuperando um nível de pensamento que não esteja circunscrito aos códigos teóricos, aos limites teóricos já aceitos, mas que transgrida os limites desses. Para o autor, o momento histórico em que esse sujeito está inserido é relevante, tornando-se um conjunto de espaços de construção de conhecimento.

Dessa maneira, recuperou-se o contexto no ato de pensar, uma vez que o sujeito foi se modificando na medida em que foi atingido e modificado no ato de conhecer e pelo conhecimento que lhe emanava. Por outro lado, nesse conhecimento que sempre estava sendo constituído, também estavam inseridos rastros da ação do cognoscente que o produziu. Segundo Zemelman (2006, p. 464), o sujeito não deveria incorrer numa redução da realidade, já que:

O que está em jogo é a capacidade de formular um problema, pôr em prática uma argumentação que não se deixe enredar nos conhecimentos já codificados, sermos críticos

daquilo que nos sustenta no plano teórico, ou seja, sermos capazes de nos distanciarmos tanto dos conceitos que manejamos como da realidade observada. Ou seja, temos não só a obrigação de nos distanciarmos das teorias que, de uma maneira ou de outra, já conhecemos, a fim de não incorrerem numa redução da realidade, mas também de questionar o empírico, o que observamos, porque este pode não ser o que é relevante, pode não passar da ponta do iceberg.

A função principal do pensamento é responder às inquietações do ser humano e, por meio dele, o sujeito produz significado no processo histórico. Dessa forma, coube destacar que as ideias têm o seu sentido no contexto histórico em que foram produzidas, nas práticas sociais instituídas em cada época. Isso quer dizer que, o que foi posto em determinado tempo, não necessariamente servirá para o momento atual, mas pode ter um grau de importância na dinamização do processo histórico do conhecimento. Nesse sentido, o homem pensa e conhece, ele é possuidor de uma consciência que permite situá-lo no momento, aberto com possibilidades de apropriação e intervenção que denotam cultura, que conforme Zemelman (2006) é a chamada consciência histórica.

Santos (1995) sustentava que, embora a ciência moderna tenha ganhado vigor, essa perdeu a sua capacidade de autorregulação, sobretudo pelo fenômeno da industrialização da ciência e pelo seu compromisso com os outros centros de poder econômico, social e político. No seio dessas mudanças vislumbrou-se um paradigma emergente que é, ao mesmo tempo, científico e social. Assim, analisamos a missão institucional do IFBA e constatamos que no seu cerne reside a proposta de criticidade que se traduz na formação integral dos sujeitos: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 24). Essa missão exprime a ideia de uma perspectiva que tem no sujeito do conhecimento a possibilidade de pensar sobre si e sobre a sua relação com o outro de forma mais ampla. Isso nos instigou a pensar que essa missão se alinhava aos propósitos da valorização de saberes que historicamente foram desprivilegiados em seus processos epistemológicos e científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A matriz curricular e as ementas do curso

Observamos que a concepção mais ampla da Organização Curricular do Curso Técnico em Comércio fomentava a construção de aprendizagens significativas que viabilizavam a articulação e a mobilização dos saberes, estabelecendo um relacionamento ativo, construtivo e criador do conhecimento. Por outro lado, percebemos um distanciamento entre os objetivos do Projeto de Curso e a matriz curricular, que não contempla dentre as suas disciplinas o aspecto intrinsecamente humanístico. Essa lacuna existente não permite formar, *a priori*, o cidadão histórico-crítico e, concomitantemente, o profissional para atuar no mundo do trabalho. Assim, Silva (2016, p. 67) corrobora instigando que

[...] deveria começar por ver o currículo existente como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, por que essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo.

Dessa forma, a tabela 1 ilustra a constituição da matriz curricular, a identificação por semestres letivos.

Tabela 1 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio

	Disciplina	Carga-Horária/Semestre			CH Total	
		1º	2º	3º	H/a	Horas
base de conhecimentos Ciências Exatas e Tecnológicas Formação Profissional	Matemática	3			60	45
	Língua Portuguesa	3			60	45
	Informática	4			80	60
	Inglês	3			60	45
	Estatística		2		40	30
	Leitura e Produção de Textos		3		60	45
	Fundamentos da Administração	5			100	75
	Comportamento Organizacional	2			40	30
	Legislação Trabalhista, Tributária e Empresarial		4		80	60
	Gestão de Recursos Humanos		3		60	45

Matemática Comercial e Financeira	4		80	60	
Técnicas de Vendas e Negociação	4		80	60	
Marketing e Comunicação		4	80	60	
Estratégia Empresarial	4			Continua	
Disciplinas	Carga Horária/Semestre			CH	Total
	1º	2º	3º	H/a	Horas
Rotinas Financeiras e Contábeis			4	80	60
Logística			4	80	60
Tecnologia e Sistemas Informatizados de Vendas			3	60	45
Orientação à Prática Profissional			1	20	15
Subtotal CH	20	20	20	1.200	900
Total CH Disciplinas	20	20	20	1.200	900

Total CH Disciplinas (horas)	900
CH Prática Profissional (horas)	400
Total CH do Curso (horas)	1.300

(Fonte: IFBA. Plano de Curso Técnico em Comércio Modalidade Subsequente, 2011, p. 7).

A matriz curricular em foco é constituída de dezoito disciplinas, em sua maioria, direcionadas à formação técnico-profissional. Esse panorama revelou a carência da integração entre essas na busca de contribuir para a formação plural dos sujeitos. Esse fato revelou uma constatação de que o ensino técnico e profissional fomentado, principalmente, a partir da década de 1970, tem revelado uma suposta unidade e integração entre a educação geral e a educação profissional, como afirmam Moraes e Küller, (2016, p. 47)

Pode-se também constatar essa divisão entre educação geral e profissional no interior do mesmo currículo e a manutenção dessa divisão, quase sem alteração nos últimos cinquenta anos, nos currículos dos cursos técnicos das escolas federais, hoje denominadas Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica.

Em consonância com o que afirmam os autores, a análise do ementário revela que as disciplinas apresentavam competências e habilidades voltadas para a capacitação, aplicação, utilização e desenvolvimento de práticas inerentes à rotina de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva como postulava a missão do IFBA.

Ao analisar cada ementa, percebemos que apenas Fundamentos da Administração tangenciava as vivências entre os sujeitos escolares, porém esbarrava no enquadramento das relações direcionadas para o desenvolvimento organizacional: “Compreender as relações estabelecidas no interior das organizações entre indivíduos e grupos/organizações, a partir do conhecimento de fatores determinantes das relações na dinâmica organizacional” (IFBA, 2011, p. 29). Nessa perspectiva, as relações externas à organização não eram contempladas nos objetivos, como se esse sujeito fosse excluído de outros espaços alheios à organização.

Outro aspecto relevante diz respeito à bibliografia básica apresentada nas ementas das disciplinas. O quantitativo das referências presentes foi variável e apresentou o seguinte panorama:

Tabela 2 – Quantitativo de referências por disciplina

	Disciplinas
Até duas referências	6
De três a cinco referências	2
De cinco a dez referências	9
Mais de dez referências	1

(Fonte: IFBA. Plano de Curso Técnico em Comércio Modalidade Subsequente, 2011, p. 19-39).

A tabela 2 permitiu compreender que nove disciplinas apresentavam entre cinco a dez referências bibliográficas em suas ementas. Seis indicavam até duas referências, além de duas dessas disciplinas apresentavam de três a cinco referências e, em apenas uma delas, foi constatado o elenco de mais de dez referências. A partir do estudo das referências das ementas notamos que as disciplinas se constituíam, em grande parte, por compêndios acadêmicos da área de Administração. Não constatamos no elenco das ementas referências que estivessem em consonância com a etapa de ensino do curso técnico subsequente, que se configurava como uma etapa da Educação Básica, como diz a Lei 9394/96 no Art. 36-B: “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996).

Percebemos referências que ratificavam a questão da escolha de bibliografias difundidas nos cursos de graduação em Administração. A seguir algumas delas: a) Título: Introdução à Teoria Geral da Administração (2004). Autor: Idalberto Chiavenato. Editora Campus. b) Título: Administração de Marketing (1996). Autor: Philip Kotler. Editora Atlas. c) Título: O Marketing da Logística (1999). Autor: Martin Christopher. Editora Futura.

A ausência de referências em conformidade com essa forma de ensino demonstrou um viés mais acadêmico na escolha das bibliografias para a constituição das disciplinas, reforçando a tendência de equipará-los ao ensino superior.

O fato de identificar também disciplinas com escassez de referência revelou a necessidade de revisão e adequação nas ementas a fim de contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências previstas para a formação dos técnicos em Comércio. Nesse sentido, Santos (1995) é contundente ao argumentar que o conhecimento disciplinar necessita produzir um conhecimento interdisciplinar que dialogue com as perspectivas humanísticas e contrarie a aceitação “natural das coisas”. Isso equivale a dizer que a formação de um currículo marcado pelo tecnicismo tolhe dos/nos sujeitos a possibilidade de se perceberem partícipes no processo de produção do conhecimento para além das organizações. Dessa forma Luckesi (2003, p. 61) ressalta que

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

No documento, buscamos investigar a avaliação do ensino-aprendizagem com suas linhas e funções, uma vez que, na sociedade da informação/conhecimento, o crescente avanço científico e tecnológico possibilitava e propiciava um novo nível de (in)formação. A sociedade do mundo contemporâneo está associada ao desenvolvimento científico, à inovação tecnológica e, principalmente à humanização da vida, visto que toda a produção do

conhecimento perpassa pelo ser no/com o mundo. Assim, a escola de hoje precisa propor territórios educativos e metodológicos diante dessa realidade.

Ao considerar o além e o aquém, Libâneo (2001, p. 82) faz o seguinte questionamento: “[...] que estratégias de aprendizagem podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais?” Pensamos que inúmeras ações/atividades podem ser realizadas para atingir tal objetivo: a formação geral de qualidade dos estudantes depende de formação de qualidade dos professores. Nesse sentido, é imprescindível que o professor faça uma crítica reflexiva sobre sua prática, como avanço para sua formação profissional, já que ainda há diversas fragilidades em relação ao professor aprender a pensar sobre o próprio pensar.

Defendemos pelo exposto que quando o docente reflete sobre sua prática, ele proporciona vivências em que os estudantes sejam autores do conhecimento, analisem seus próprios processos de pensamentos e se expressem, produzem respostas ou até mesmo novos questionamentos acerca da sua inserção no mundo.

A análise do Projeto de Curso Técnico em Comércio Forma Subsequente permitiu compreender que a estrutura curricular se organizava como um fazer pedagógico que proporciona “[...] realização das Práticas Profissionais, realizadas por meio de seminários, trabalhos extraclasse nas empresas, visitas técnicas e desenvolvimento de atividades em empresas, micro estágio, elaboração e execução de cursos de atualização”, (IFBA, 2011, p. 6). Instrumentos da avaliação que as instituições, de uma forma geral, prezam por cumprir: formar sujeitos pensantes, que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais que lhe permitam mais do que saber coisas, mais do que receber uma (in)formação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar essa realidade e reagir em relação a ela, sendo então protagonista da sua história.

Diante disso, romper com o paradigma que inspira a dicotomia: alguém que sabe e os outros que pouco ou nada sabem, que se camufla por meio de ações e modos de encaminhar situações que controlam e silenciam estudantes é condição *sine qua non* para implementar a

educação que queremos. Não há como negar que a democratização do ensino e seu processo avaliativo é um grande desafio, posto que demanda esforços e mudanças na esfera educacional. Diante dessa realidade, o papel do professor também se altera, voltando-se para a construção de uma sociedade que tenha a inclusão social como prioridade.

Assim, visualizaram-se rompimentos de paradigma com a dicotomia do conhecimento apresentada supra e pelos estudos de Silva (2010) em que se evidenciam o currículo, como também os materiais didático-pedagógicos baseados em uma lógica eurocêntrica que distorcia e omitia formas de produzir conhecimento científico referenciado em outros/novos paradigmas da ciência. Dessa forma, tanto as questões sociais quanto étnicas do currículo reforçam a ideia do saber que humilha os sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos. A partir dessas escolhas, evidenciou-se que o currículo que se difundia nas instituições escolares pode incluir, excluir ou até mesmo omitir a produção de sentido/conhecimento na prática docente e curricular com impacto na vida dos sujeitos escolares.

Os instrumentos de avaliação no curso técnico em Comércio: um olhar a partir das disciplinas escolares

O Artigo 45 do capítulo IX do Plano de Curso, que trata sobre a avaliação, evidencia que “O processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme postula a Lei nº 9.394/96”, (IFBA, 2011, p. 12). Assim, para Sacristán e Gómez (1998, p. 295)

A avaliação é uma prática muito difundida no sistema escolar em qualquer nível de ensino e em qualquer de suas modalidade ou especialidades. Conceituá-la como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre

múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado.

Avaliar vai além do como – dos instrumentos de avaliação – e se projeta para o porquê se está avaliando. Ao avaliar o processo educativo do estudante, abre-se a possibilidade de reorganizar o que foi planejado, visando atender as dificuldades apresentadas pós-avaliação e/ou avanços no processo. Nesse sentido, sugere fazer atribuições sistemáticas do desempenho do estudante, atribuindo-lhe mérito durante o encaminhamento das etapas de ensino, de forma a atingir a aprendizagem do mesmo. Assim, no Artigo 47 do Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio fica evidente a preocupação da instituição com o desempenho acadêmico desses sujeitos escolares quando destaca que

A verificação do desempenho acadêmico será feita de forma diversificada, a mais variada possível, de acordo com a peculiaridade de cada processo educativo, contendo entre outros: I- atividades individuais e em grupo, como: pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários; II- pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos; III- provas escritas e/ou orais: individual ou em equipe; IV- produção científica, artística ou cultural (IFBA, 2011, p. 12-13)

Nessa proposta reforça-se o conceito de uma avaliação que visa à formação do sujeito enquanto ser pensante, capaz de defender suas ideias, construir conceitos, possibilitando reflorescer a área do conhecimento, nascer o melhor fruto: o estudante.

No entanto, ao confrontá-la com as ementas das 18 disciplinas da matriz curricular do Curso Técnico percebemos divergência entre o que está escrito nos Artigos 45 e 47, quando garante que o processo de avaliação deve “ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos”, conforme apresenta a tabela 3:

Tabela 3 – Instrumentos avaliativos apresentados nas ementas das disciplinas

	Quantidade
Avaliação escrita	14
Análise de estudo de caso	11
Seminários	11
Práticas de laboratórios	02

Pesquisa	01
Estudo dirigido	01
Avaliação em grupo	01
Relatórios	01
Apresentação oral	01

(Fonte: IFBA. Plano de Curso Técnico em Comércio Modalidade Subsequente, 2011, p. 19-39).

Nos instrumentos avaliativos apresentados nas ementas das disciplinas (tabela 3) do curso em questão destacou-se a predominância da avaliação escrita. Entendemos que nesse caso, a preocupação está em aferir o conhecimento do estudante por meio de um instrumento de avaliação muito difuso nas instituições escolares. Segundo Caraça (2006, p.184) “cada época cria os seus modelos e organiza os saberes de acordo com o contexto societal que lhes serve de suporte”. Contudo, ainda convivemos com processos avaliativos classificatórios, excludentes, estagnados em metodologias obsoletas. A avaliação classificatória torna-se um instrumento autoritário e freador do desenvolvimento, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber e a outros a estagnação.

Com base nos dados da tabela exposta na página anterior, entendemos que as avaliações planejadas para o Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio (IFBA, 2011) fortalecem o paradigma cartesiano em que separa o sujeito e o objeto. Segundo Morin (2011, p. 25), “essa desagregação perpassa de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência”.

Necessário é que se busquem todos os tipos de relações estabelecidas para dar sentido e significado à vida do estudante. A avaliação numa perspectiva mediadora não apenas avalia, mas procura entender/interpretar o que está se avaliando. É preciso, portanto, aproximar-se do sujeito e não negar a sua história, pois apenas números não descrevem o que estão aprendendo. A esse respeito, Morin (2011, p. 37) sinaliza que

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Assim, é fundamental dar sentido ao que se aprende. E de que sentido nos fala a escola? Essa ainda nos apresenta “os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2011, p. 33).

Seguindo nessa mesma direção, consideramos que o professor que compreende tamanha complexidade, é o mesmo que se preocupa em organizar situações de aprendizagem e estratégias adequadas ao seu público, pois avaliar é estar preocupado com o processo de aprendizagem, com a não segregação. Na nossa compreensão, em função do rigor das ementas analisadas, percebemos a construção do conhecimento ainda fragmentada.

Evidentemente essa pode ser uma constatação preliminar, uma vez que a análise acontece com base na matriz curricular e nas ementas. Necessitaríamos de um levantamento a partir da visão dos sujeitos escolares. No entanto, a análise documental evidenciou que o processo avaliativo acontece aquém do que está explícito nos artigos 45 e 47 do Plano de Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio.

Nessa perspectiva, podemos constatar que o processo avaliativo precisa ser revisto e pensado como parte de um processo educacional com um sentido útil à vida estudantil. O processo de avaliação deve ter como objetivo principal contribuir com o desenvolvimento do sujeito. Os instrumentos avaliativos devem ter objetivos e critérios bem definidos, coerentes e

transparentes, para contribuir com a formação do sujeito escolar e que o permita avaliar seu próprio desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de análise do Plano de Curso Técnico em Comércio indica que embora haja a preocupação de inserção dos sujeitos nesse novo/outro paradigma científico, por meio dos objetivos elencados no Plano, buscando alinhar-se ao conhecimento autorreferenciável e autobiográfico, constatamos que as ementas das respectivas disciplinas não evidenciam a ruptura com o paradigma dominante da ciência, isentando-se, portanto, do diálogo com o paradigma emergente. Nesse sentido, o foco das disciplinas ainda esbarra no prestígio da formação técnico-acadêmica, até mesmo na escolha da bibliografia que compõe o percurso formativo dos estudantes.

Para além de uma formação do profissional-cidadão, coadunamos que a constituição do profissional não pode prescindir o cidadão. Do contrário a formação utilitarista, voltada simplesmente para o mercado do trabalho e isenta de consciência histórica anularia o projeto de educação que se constitui no desenvolvimento do sujeito histórico-crítico.

Propomos ainda uma revisão e adequação do Plano de Curso com o percurso formativo de um curso técnico de nível médio. Esse aspecto possibilita os sujeitos produzirem conhecimento em consonância com as competências inerentes a essa etapa de aprendizagem.

Em suma, as indagações e inquietações aqui expostas apontam para a necessidade de estudos posteriores que revelarão como os sujeitos implicados nesse processo educativo se percebem no processo de formação cidadã e educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 ago. 2015.

CARAÇA, J. Um discurso sobre as ciências passadas e presentes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IFBA. Ministério da Educação. **Plano de curso do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio do Núcleo Avançado de Juazeiro do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia**. Juazeiro, 2011.

IFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014 -2018**. Salvador, 2013.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2. ed., enlarged. Chicago and London: University of Chicago Press, 1970.

LIBÂNEO, C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, F.; KÜLLER, J. A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Senac, 2016.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários para à educação do futuro**. 2 ed.rev.. – são Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Reis. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª Edição – São Paulo: Cortez, 2006.

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: HORIZONTES DE COMPREENSÃO
PARA PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS**

***GENDER DIVERSITY AND EDUCATION: COMPREHENSION HORIZONS FOR
EMANCIPATORY PRACTICES***

João Paulo Zerbinati

Mestre em Educação Sexual (UNESP/Araraquara).

joapaulozerbinati@hotmail.com

Maria Alves de Toledo Bruns

Docente da Pós-Graduação em Psicologia (USP/Ribeirão Preto)

e da Pós-Graduação em Educação Sexual (UNESP/Araraquara).

toledobruns@uol.com

RESUMO

O desejo de transitar entre os gêneros e sexos existe na história da humanidade desde muito antes das discussões contemporâneas relacionadas à sexualidade. Em especial, no campo educacional, as pesquisas sobre gênero e diversidade sexual estão significativamente presentes e apontam para a necessidade de avanços na prática educacional. Sendo assim, este trabalho, enquanto ensaio teórico, debruçou-se no fenômeno da diversidade de gênero com o objetivo de apresentar a construção e evolução de seu conceito, refletindo o avanço científico de seu discurso e compreendendo possíveis desdobramentos teóricos e práticos pela educação. A partir do referencial teórico *queer*, compreendemos a sexualidade e a identidade de gênero como complexas expressões e possibilidades de subjetivação, que instigam a educação ao oferecimento de práticas pedagógicas emancipatórias e também diversas.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Educação Sexual.

ABSTRACT

The desire to move between genders and sexes to be present in human history long before contemporary discussions related to sexuality. In particular, in the educational field, research on gender and sexual diversity is significantly present and point to the need for advances in educational practice. This work, as a theoretical essay, has focused on the phenomenon of gender diversity. Thus, this work focused on the phenomenon of gender diversity with the aim of presenting the construction and evolution of its concept, reflecting the scientific progress of his discourse and inciting possible theoretical and practical developments by education. From queer theoretical, we understand sexuality and gender identity as complex expressions and possibilities of subjectivity, which instigate education to offering emancipatory pedagogical practices and also diverse.

Keywords: Sexuality. Gender. Sex Education.

INTRODUÇÃO

Partimos da compreensão de que, assim como destaca Louro (2000; 2004), o gênero e a sexualidade precisam ser compreendidos no âmbito da história e da cultura. Tanto o gênero quanto a sexualidade, de um modo geral, remetem às plurais maneiras de subjetivação (BRUNS, 2013), que podem ou não concordar com a idealização do gênero atribuído no nascimento, a partir do sexo biológico (JESUS, 2012). Assim, como considera Butler (2003, p. 37):

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor.

A constituição da identidade de gênero é percurso subjetivo complexo, não há um modelo específico, “normal” ou “natural”. Gênero e sexo são conceitos distintos, o que parece existir são “tecnologias precisas e sofisticadas que têm como um dos mais poderosos resultados, nas subjetividades, a crença de que a determinação das identidades está inscrita em alguma parte dos corpos” (BENTO, 2006, p. 228).

O desejo de transitar entre os papéis sociais aos gêneros, que, de alguma maneira, rompe com as normalizações ao gênero a partir do sexo biológico, está presente na história da humanidade desde muito antes das discussões modernas e contemporâneas, propondo a quebra da relação entre o gênero e o sexo biológico. A inconformidade do gênero ao sexo biológico é um aspecto humano tão antigo quanto qualquer outra expressão sexual (BRUNS; PINTO, 2003; BENTO, 2006; CECCARELLI, 2013).

A pluralidade afetiva, sexual e de gênero são fenômenos amplamente debatidos na atualidade e com diversidade de perspectivas, o que condiz com a complexidade do tema e com a própria diversidade humana. Dentre os campos do conhecimento científico que possuem pesquisas relacionadas à área do gênero e da sexualidade, a educação é uma disciplina de destaque, com significativas produções diante da crescente demanda afetivossexual (PEREIRA; MONTEIRO, 2015; ZERBINATI; BRUNS, 2017).

A necessidade de compreender e acolher a diversidade sexual no ambiente escolar parece ser global. Segundo Zaza, Kann e Barrios (2016), aproximadamente 13% dos adolescentes norte-americanos não têm definida a identidade sexual. Entretanto, mesmo a diversidade afetiva, sexual e de gênero sendo uma realidade, os adolescentes que não se enquadram na norma cisheterossexual¹ acabam sofrendo, na escola, *bullying*, intimidações e violência sexual em uma prevalência significativamente maior que os estudantes com características cisheteronormativas (DEVÍS-DEVÍS, *et al.*, 2017). Essa contínua exposição à LGBTfobia², além de prejudicar o aluno fora dos padrões sexuais hegemônicos, fere seus direitos, acarreta sofrimento psicológico, contribui para sua evasão escolar e para o distanciamento social (TAYLOR; PETER, 2011; FRANCO; CICILLINI, 2015).

A partir dessa realidade, há ainda muitas lacunas e desafios na incorporação da diversidade sexual e de gênero na prática do ensino, nos diferentes níveis de escolaridade. Gonini e Ribeiro (2015) salientam que é preciso investir tanto na sala de aula quanto na formação dos professores para a criação e manutenção de espaços para o debate científico

¹ Ao trazer o termo cisheteronormativo, a proposta é, assim como discutido por Jardim (2016), ampliar o termo heteronormatividade de modo a englobar também a cisheteronormatividade, ou seja, referir-se à determinação e naturalização de uma coerência entre o sexo de nascimento, a identidade de gênero e o desejo afetivossexual.

² LGBT é o acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais e transexuais.

acerca da sexualidade em nível multidisciplinar, principalmente contextualizando sua história, ampliando e avançando sua compreensão enquanto elemento humano.

Nesse sentido, este trabalho, enquanto um ensaio teórico (MENEGETTI, 2011), debruçou-se sobre o fenômeno da sexualidade, em especial, da diversidade de gênero e de sua interface com a educação. Segundo Meneghetti (2011, p. 330), o ensaio permite uma maior autonomia intelectual dos autores, “a formalidade da sistematização racionalizada cede em face do movimento permanente de reflexão”. Nesse sentido, apresentamos, ao leitor, o percurso histórico e a construção conceitual acerca do gênero a partir da teoria *queer*³, para, então, adentrar o campo da educação, instigando possíveis horizontes teóricos e práticos propícios ao diálogo e à desconstrução de posturas LGBTfóbicas.

IDENTIDADE DE GÊNERO, MITOLOGIA E ANTIGUIDADE

A sexualidade obtinha um lugar de destaque na sociedade grega, ao menos no período clássico, em que dispomos de uma vasta iconografia erótica (GONINI; RIBEIRO, 2015). Desde a mitologia, já era possível encontrar a presença de sujeitos que transitavam por entre os gêneros e sexos. No substrato das relações, subjetividade e desenvolvimento humano ocidental, que é a mitologia greco-romana, havia, por exemplo, Tirésias, célebre adivinho de Tebas, que passou pela experiência de permanecer por sete anos transformado em mulher (MUCCI, 2010).

Assim como Tirésias, encontramos, na literatura greco-romana, diversas divindades com certa fluidez também quanto ao gênero, ou ainda com características andrógenas e hermafroditas. Outro exemplo é Príapo, deus da fertilidade, com registros do século III a.C.,

³ A teoria *queer*, segundo sua precursora Butler (2014), são estudos em que o gênero e a sexualidade são compreendidos para além da naturalização da cisheteronormatividade. Louro (2000) revela que a tradução para *queer* é “estranho”, “anormal”. Por meio da reflexão acerca de características como a pluralidade afetiva, sexual e de gênero, a teoria *queer* possibilita pensar a cultura, o conhecimento, a educação, de maneira a dissolver as rígidas fronteiras e normalizações sexuais para o combate à exclusão, ao preconceito e à intolerância contra toda diversidade humana (ZERBINATI; BRUNS, 2018). A perspectiva teórica *queer*, assim como as demais teorias pós-estruturalistas amparadas em Foucault (1926-1985), são referenciais amplamente utilizados no conhecimento acerca da sexualidade na interface com a educação (ZERBINATI; BRUNS, 2017).

filho de Dionísio e Afrodite, ou ainda, segundo algumas versões, filho de Zeus com Afrodite. Príapo possuía um imenso falo, desproporcional ao corpo, que era relacionado à vida, à fertilidade humana e à abundância agrícola; protetor das lavouras e dos rebanhos, assim como condutor à boa morte. Em alguns de seus registros, Príapo possui características tanto masculinas quanto femininas, brincando dentre os sexos, na tentativa de englobar a pluralidade da sexualidade e natureza humana (OLIVEIRA NETO, 2006).

Avançando os relatos históricos no Império Romano, encontramos imperadores, como César e Nero, que se travestiam ou apresentavam comportamentos e características tipicamente ligadas ao feminino, ou mesmo que se beneficiaram de algo como o que conhecemos hoje por cirurgia de redesignação sexual, casando ou dormindo com escravos com algum tipo de mudança sexual no corpo, até então de características predominantemente compreendidas como masculinas (BRUNS; PINTO, 2003; SAADEH, 2004).

Outro imperador foi Heliogabalo, que desejava a mudança do próprio sexo. Heliogabalo chegou a oferecer metade do Império Romano ao médico que pudesse realizar tal façanha, para assumir a condição de mulher após seu casamento com um escravo (BRUNS; PINTO, 2003; GREEN, 1998).

Na sociedade romana, a relação homoerótica também não era condenada, nem mesmo ocultada. Entretanto, havia uma norma em que o passivo deveria advir de estrato social inferior. O sexo era classificado por passividade e atividade, sendo o ativo aquele que comandava, ordenava. A sociedade romana foi uma sociedade que se organizava pela hierarquia e por normas sociais; o casamento, por exemplo, visava à negociação, com a finalidade de acúmulo dos bens materiais e a geração de cidadãos romanos (GONINI; RIBEIRO, 2015).

Relatos etnográficos de diferentes partes do mundo revelam que o fenômeno de mudança de sexo é um fenômeno presente em muitas culturas e povos antigos, sem nenhuma conotação pejorativa (SAADEH, 2004). A variação significativa de como se entende as questões da sexualidade e do papel social dos gêneros aconteceu, principalmente, no início do cristianismo até a Revolução Francesa. Nesse contexto, os comportamentos sexuais foram padronizados e tudo que contrariava a norma estabelecida foi considerado pecado

(FOUCAULT, 1984, 1988). Na Europa medieval, a possibilidade de mudar ou transitar por entre os sexos continuava, mas apenas enquanto lenda. Para essa mudança, seria necessária a intervenção do demônio, assim como de bruxas e feiticeiras. A sexualidade foi reduzida ao patamar da procriação e toda vivência sexual que não objetivasse a reprodução foi considerada uma ameaça à moralidade, relacionada ao profano e satânico (BRUNS; PINTO, 2003; ZERBINATI; BRUNS, 2016).

É importante destacar que as normas sociais enquadrando papéis e comportamentos aos gêneros e sexos existiam mesmo antes do cristianismo, como a norma de passividade e atividade na Grécia antiga, por exemplo. Entretanto, a partir do cristianismo, a questão passa a obter uma conotação de pecado muito bem delimitado, contribuindo para a construção de uma moral sexual (ARIÈS, 1982; GONINI; RIBEIRO, 2015).

O Império Romano implementou todo um aparato para regular a vida sexual de homens e mulheres, cidadãos e escravos, mas sempre sob a ótica social, sempre a partir do papel social atribuído a cada um. Com o advento do cristianismo, essa regulação se pautará no misticismo religioso, no pecado e na culpa (que era desconhecida anteriormente), deixando a esfera social e criando a esfera religiosa para justificar os interditos e as proibições (GONINI; RIBEIRO, 2015, p.316).

Nesse contexto, o descumprimento aos códigos divinos foi associado ao pecado, acometido de uma punição. Permitir ser seduzido pelos pecados da carne significava se aproximar do desejo e impossibilitaria o alcance de um coração divino e uma alma pura, distanciaria o homem de seu deus (BROWN, 1990; COSTA, 1998).

IDENTIDADE DE GÊNERO E MODERNIDADE

Com a Revolução Francesa e com o crescimento científico do século XVIII, houve a presença do discurso pautado no método científico cartesiano e, com isso, a divisão anatômica e fisiológica dos corpos humanos, assim como a diferenciação de homens e mulheres em

ordem biológica. Esse discurso, além de uma importância histórica e política, foi compreendido como verdade irrefutável até o século XIX (BENTO, 2006). Todo fenômeno sexual foi associado a uma etiologia médica, com um enfoque cada vez maior em seu caráter biotecnológico. Do pecado à doença, a sexualidade ganhou novos nomes e classificações nos manuais patológicos (ZERBINATI; BRUNS, 2018).

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, os discursos foram se articulando às práticas de regulação dos corpos e ganharam visibilidade com o surgimento de associações internacionais organizadas para produzir conhecimento e construir diagnósticos diferenciados para gays, lésbicas, travestis, transexuais e intersexos (BENTO, 2006).

O caminho que se segue na contemporaneidade é de questionamentos, dissociando cada vez mais o termo gênero do sexo biológico, interrogando o gênero como característica individual, parte do corpo ou algo, fundamentalmente, que possa ser classificado a partir de simples elementos corpóreos, de comportamento ou desejo. Assim como considera Spizzirri; Pereira; Abdo (2014, p. 44): “tais questionamentos demonstram que a diversidade sexual se impõe neste momento histórico, o qual revoluciona o conceito de gênero, dissociando-o do biológico”.

A partir de relatos e documentos históricos, é possível observar que não há um roteiro determinado e comum aos papéis de gênero durante os diferentes períodos históricos. O que se compreende enquanto homem ou mulher parece estar relacionado, assim como apresenta Foucault (1984; 1988), a poderosos mecanismos sociais, históricos e políticos, em uma relação perversa entre poder e sexualidade, fazendo dos componentes sexuais elementos para dominação e controle social, produzindo hierarquização do poder e o que Butler (2003) chamou de heteronormatividade compulsória.

Ser homem, mulher ou qualquer outra possível categoria entre os sexos e gêneros é uma identidade complexa e ampla, definida pelo modo como o sujeito

[...] se autopercebe no decorrer de seu processo de subjetivação e identificação com os papéis e identidade de gênero – iniciados pelas e nas expectativas e idealizações de

genitores juntamente com os processos de socialização, construção de códigos sociais, modelos sociais de masculinidades e feminilidades, entre outras (BRUNS, 2013).

Nesse sentido, normalizar a sexualidade enquanto aspecto unicamente biológico ou, compulsoriamente, atribuir-lhe uma lógica cisheteronormativa é retirar “sua significação humana, estética, social, inclusive espiritual, redundando numa afirmação materialista, biologista e reducionista” (NUNES, 2011, p.15).

EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E GÊNERO

A escola é um importante local onde as primeiras relações sociais, fora do âmbito familiar, são estabelecidas. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental para o debate da sexualidade e do gênero, assim como das demais dimensões afetivas e sexuais. A sexualidade, no contexto escolar, deve ser compreendida de modo crítico e científico, levando em consideração os múltiplos e conflitantes discursos, assim como os interesses reguladores sexuais a partir de reducionismos estruturais, sem levar em consideração sua complexa multiplicidade (LOURO, 2000; 2007).

O ensino formal para a educação sexual foi possível a partir da década de 1980, por conta do aumento nos índices de gravidez na adolescência e dos casos de doenças sexualmente transmissíveis. Por intermédio da constatação de que a família não obtinha conhecimento sexual suficiente para orientar os filhos, houve uma abertura para a discussão adequada sobre a sexualidade na escola (FIGUEIRÓ, 2016).

Nos anos 1990, a sexualidade e o gênero passaram a habitar as práticas educacionais de modo marcante, a partir do nascimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sem polêmica e conflitos de interesses populares e políticos (CÉSAR, 2009). A educação sexual avançou enquanto campo do saber, entretanto, na contemporaneidade, enfrenta doses de resistência por parte de algumas camadas populares, principalmente por conta de interpretações religiosas equivocadas e desumanas (FIGUEIRÓ, 2016).

Grespan, Ratto e Lacerda (2016, p. 764) elegem o currículo educacional como um rico instrumento para o debate da diversidade, por ser considerado uma “prática de significado”, abrindo possibilidades para a reflexão acerca do mundo, promovendo acolhimento, “equidade de direitos e oportunidades”. Assim como propõe Dinis (2008), é preciso buscar formas curriculares que desconstruam as fronteiras de gênero e se atentem às múltiplas formas de subjetividade sexuais. Entretanto,

Só poderá tratar com ressonância no coração de jovens e adultos, sobre sentidos de ser e sexualidade, quem abdicar do dogmatismo e do ceticismo, e na sua ação prática, manifestar uma crença pujante na liberdade, na autonomia e na responsabilidade ética que nasce de nossa condição de humanidade. Isto requer que façamos a crítica do idealismo e do subjetivismo fácil, para delinear utopias concretas, ali onde elas apresentam-se com eficácia e viabilidade histórica (NUNES, 2011, p.12-13).

A literatura aponta como um desafio necessário o rompimento com modelos de compreensão imperados pela intolerância em torno da diversidade afetiva e sexual, pois levam a posturas, inclusive profissionais, inadequadas e preconceituosas na relação com sujeitos que não se enquadram na cisheteronormatividade (OLIVEIRA, 2016; ZAZA, KANN, BARRIOS, 2016; ZERBINATI; BRUNS, 2017). A religiosidade atrelada à intolerância é colocada como uma força ideológica de destaque que dificulta que temas transversais, como a diversidade sexual, sejam discutidos no âmbito educacional. A falta da educação sexual contribui para a permanência de posturas intolerantes, enrijecidas e excludentes da plural vivência humana, assim como perpetua a violência sexual e de gênero que acomete homens, mulheres, adolescentes e crianças independente de sua orientação afetivossexual ou identidade de gênero (FERNANDES, 2013; OLIVEIRA, 2016).

O resultado de ignorar a importância da sexualidade para todo contexto humano, inclusive educacional, coloca o Brasil entre um dos países mais violentos do mundo, no que tange à violência sexual e de gênero. De acordo com o relatório da Associação Nacional de

Travestis e Transexuais (ANTRA)⁴, entre janeiro e dezembro de 2017, foram 179 assassinatos de travestis, mulheres trans ou homens trans. O índice é o maior já registrado. Segundo o relatório de 2016, publicado pela ONG *Transgender Europe* (TGEu)⁵, o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Ao menos, já foram 868 travestis e transexuais assassinados entre os anos de 2008 e 2016.

A violência sexual não incide unicamente sobre a população trans. Segundo a última versão do Mapa da Violência em Crianças e Adolescentes (WAISELFISZ, 2012), um total de 10.425 crianças e adolescentes foram vítimas de violência sexual em 2011. A maioria é do sexo feminino (83,2%), uma taxa de 23,8 notificações para cada 100 mil adolescentes. A violência sexual contra mulheres, no Brasil, segundo o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015), ocupou, em 2014, o terceiro lugar entre os tipos de violência mais frequentes.

A demanda sexual é ampla, abrange vivências diversas, das quais o gênero é um de seus elementos, perpassa vivências LGBTs, indo além do tocante aos discentes. Dessa maneira, é importante atentar-se também às dificuldades subjetivas dos próprios educadores e educadoras, uma vez que o contato com a temática sexual pode ser mobilizador de angústia e demandas internas projetadas pela própria história sexual, de repressão sexual, machismo, sexismo e misoginia. Caracteriza-se como fundamental a presença e ênfase da reflexão sobre a sexualidade durante a graduação e formação continuada, minimamente nas áreas da pedagogia e demais licenciaturas (MELO; FREITAS; BRASIL, 2006).

Igualmente ao olhar atento aos profissionais da educação, é preciso que a família seja trabalhada para dissolver a resistência e o preconceito que, porventura, venha a influenciar negativamente o projeto de uma educação sexual perene. É necessário argumentar e promover estratégias, na medida do possível, para uma troca e cooperação entre família e educadores.

O ideal é que os pais e educadores também se esforcem para ensinar às crianças e aos adolescentes a pensar, a refletir, ajudando-os a identificar os pontos pró e contra, as

⁴ “Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017”, disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf> . Acesso em: 10 set. 2018.

⁵ “TMM *annual report* 2016”, disponível em: <http://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf> . Acesso em: 10 set. 2018.

implicações e as consequências de cada regra social que visa a regular os comportamentos pertinentes à vida sexual. É preciso ajudar nossos adolescentes para que possam identificar, de maneira crítica, a repressão, tanto aquela que proíbe quanto a que incita a prática do sexo de maneira automatizada (FIGUEIRÓ, 2016, p.106).

Assim como destaca Bruns (2016), cabe às matrizes de sentido família e escola, minimamente, ocupar espaços, inclusive midiáticos, buscando oportunidades para o debate e a reflexão crítica das questões afetivossexuais de maior impacto social na contemporaneidade. É preciso movimento, interação e criatividade para enfrentar a realidade nem sempre acolhedora e compreensiva. O diálogo entre o conhecimento em educação sexual, família, escola, igreja, mídia e Estado, mantendo em perspectiva os mecanismos de controle sexual, são iniciativas para romper com a resistência e com o silenciamento familiar e escolar discutidos pela literatura especializada (HRUSCHKA; MAIO, 2015; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2017).

POR UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA: HORIZONTES

A partir de tais aspectos, chega-se a horizontes de compreensão que destacam o acolher da diversidade de gênero e sexo e seu desdobramento contemporâneo como aspecto revolucionário para se pensar a própria humanidade e suas relações afetivas e sexuais, desde que não recaia no erro de forjar uma pretensão mecânica e naturalizante. O que cabe é compreender, refletir criticamente e avançar de modo científico, ético e humano.

A educação sexual é instrumento para acessar categorias multidisciplinares, amplas e integrais da sexualidade, uma visão abrangente que, assim como compreendem Bruns, Grassi e França (1995, p.66), introduz diálogos abertos e francos “com nós mesmos e com os outros, para sermos mais humanos enquanto educadores”. A defesa é a de que a educação sexual esteja referida a práticas emancipatórias, na medida em que “os limites de nosso pensamento

deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar” (CÉSAR, 2009, p. 49).

Para Vasconcelos (1971, p.111), uma educação sexual emancipatória é:

[...] abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor.

A demanda sexual é inevitável à práxis pedagógica, assim como a qualquer outra prática que tenha na relação humana sua gênese. A interface entre a sexualidade e a educação demonstram ricas possibilidades para se discutir práticas, vivências, emoções, ideias, tabus e preconceitos, amparando e promovendo discursos múltiplos entre escola, família e sociedade.

A educação, enquanto um instrumento social de avanço humano e científico, é convidada ao rompimento e à desconstrução de práticas amparadas em paradigmas rígidos, excludentes e propositalmente cegos às demandas afetivas e sexuais. A partir dessa perspectiva, o Estado é intimado à criação e manutenção de políticas públicas educacionais que venham a oferecer e manter propostas pedagógicas acolhedoras de toda diversidade humana, ou seja, uma educação que potencialize o viver autêntico, reflexivo e construtivo.

Compreendemos o gênero enquanto uma instância sexual, subjetiva e cultural, parte da constituição humana, de relações, vínculos, profundos preceitos éticos e estéticos. Amplitude sexual que diz respeito à própria humanidade e seu desenvolvimento humano. O contexto em que a educação sexual deve atuar é, portanto, de relações, afeto, compaixão, reflexão entre a vivência pessoal e a coletiva, aspecto de inteireza humana que deve abraçar discentes, docentes, familiares, assim como toda sociedade.

Na complexa e importante relação entre a educação e a sexualidade, novas pesquisas devem ser elaboradas, a fim de melhor compreender e avaliar as dificuldades e potencialidades, assim como instigar e promover avanços teóricos e práticos para uma educação humana, íntegra, ética e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. São Paulo e a carne. In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, Andre (Org.). **Sexualidades ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, p. 50-53, 1982.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n. esp. n.2, p.1445-1462, 2015.

BROWN, Peter. **Corpo e sociedade: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. A mídia e a adultização/erotização da infância e da adolescência. In: LEÃO, Andreza Marques de Castro Leão; MUZZETI, Luci Regina (Org.). **Perspectivas, práticas e reflexões educacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 243-263, 2016.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. Transsexuality in the interface with the gender relationships. **Jornal of Nursing UFPE on line**, v.7, n.9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11837/14254> . Acesso em: 10 set. 2018.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; GRASSI, Maria Virgínia. F. C.; FRANÇA, Carlos. Educação sexual numa visão mais abrangente. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v.6, n.1, 1995.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; PINTO, Maria Jaqueline Coelho. **Vivência transexual: o corpo desvela seu drama**. Campinas, SP: Átomo, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero, **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 10 set. 2018.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Transexualidades, coleção clínica psicanalítica**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004 . Acesso em: 10 set. 2018.

COSTA, Jurandir Freire. Sexo e Amor em Santo Agostinho. In: LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 133-159, 1998.

DEVÍS-DEVÍS, José; PEREIRA-GARCÍA, Sofía; VALENCIA-PERIS, Alexandra; FUENTES-MIGUEL, Jorge; LÓPEZ-CAÑADA, Elena; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor. Harassment Patterns and Risk Profile in Spanish Trans Persons. *Journal of Homosexuality*, v. 64, n. 2, p. 239-255, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00918369.2016.1179027>. Acesso em: 10 set. 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p.477-492, maio/ago 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf> . Acesso em: 10 set. 2018.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Assassinatos de travestis e "pais de santo" no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa. **Saúde em Debate**, v. 37, n. 98, p. 485-492, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042013000300012&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 10 set. 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: professores não podem doutrinar, pais e mães podem? In: DESIDÉTIO, Ricardo (Org.). **Sexualidade, Educação e mídias: novos olhares, novas práticas**. Londrina: Eduel, p. 97-110, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 2, p. 325-346, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2015000200325&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 10 set. 2018.

GONINI, Fátima Aparecida Coelho; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade e sua construção histórica: alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual. In: JABONERO, Mariano Blanco et al. **Miradas diversas de la educación en Iberoamérica**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10017/21398> . Acesso em: 10 set. 2018.

GREEN, Richard. Mythological, historical and cross-cultural aspects of transsexualism. In: DENNY, Dallas. **Current concepts in transgender identity**. New York: Garland Publishing, 1998.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; RATTO, Cleber Gibbon; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Performatividades de gêneros e de sexualidades: implicações na educação das juventudes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8549>. Acesso em: 10 set. 2018.

HRUSCHKA, Janete; MAIO, Eliane Rose. Gênero e Diversidade Sexual: análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas estaduais de Londrina. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 78-89, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1078/380>. Acesso em: 10 set. 2018.

JARDIM, Juliana Gomes. Deveriam os estudos *queer* falar em cis-heteronormatividade? Reflexões a partir de uma pesquisa sobre performatividade de gênero nas artes marciais mistas femininas. In: **#4 Seminário Internacional de Educação e Sexualidade e #2 Encontro Internacional de Estudos de Gênero**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. Disponível em: http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467327007_ARQUIVO_Jardim_CisHeteronormatividade.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientação sobre a população transgênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 10 set. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 10 set. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 10 set. 2018.

MELO, Sonia Maria Martins; FREITAS, Márcia de; BRASIL, Carla Sofia Dias. Uma contribuição à formação de educadores: a inserção curricular da disciplina Educação e Sexualidade no curso de pedagogia, modalidade à distância, no CEAD/UEDESC. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.) **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 197-210, 2006.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000200010. Acesso em: 10 set. 2018.

MUCCI, Latuf Isaias. O mito de Tirésias revisado: ética & estética na ótica do cinema. *Amaltea*. **Revista de Mitocrítica**, v. 2, p. 199-207, 2010. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/amaltea/revista/num2/mucci.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

NUNES, César Aparecido. Política, sexualidade e educação. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 4-17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635447>. Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA NETO, João Ângelo. **Falo no Jardim: Priapéia grega, Priapéia latina**. Campinas, SP: Ateliê, UNICAMP, 2006.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria. Diferença sexual e religiosa no currículo de ensino religioso em escolas de Recife. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 128-142, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1396>. Acesso em: 10 set. 2018.

PEREIRA, Zilene Moreira; MONTEIRO, Simone Souza. Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: análise de produção científica. **Contexto & Educação**, v. 30, n. 95, p. 117-146, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155>. Acesso em: 10 set. 2018.

SAADEH, Alexandre. **Transtorno de identidade sexual: um estudo psicopatológico de transexualismo masculino e feminino**. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Psiquiatria, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-09082005-115642/es.php>. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, Renan Antônio. Grito silenciado em arquivos e guetos: sistema educacional brasileiro e a homossexualidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 6, p. 8-16, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/521>. Acesso em: 10 set. 2018.

SPIZZIRRI, Giancarlo; PEREIRA, Carla Maria de Abreu; ABDO, Carmita Helena Najjar. O termo gênero e suas contextualizações. **Diagnóstico & Tratamento**, v. 19, n. 1, p. 42-44, 2014. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n1/a3969.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

TAYLOR, Catharine; PETER, Tracey. "We are not aliens, we're people, and we have rights". Canadian human rights discourse and high school climate for LGBTQ students. **Canadian Review of Sociology**, v. 48, n. 3, p. 275-312, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22214043>. Acesso em: 10 set. 2018.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2015. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

ZAZA, Stephanie; KANN, Laura; BARRIOS, Lisa C. Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents: Population Estimate and Prevalence of Health Behaviors. **The Journal of the American Medical Association**, v. 316, n. 22, Agosto, 2016. Disponível em: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=2544466>. Acesso em: 10 set. 2018.

ZERBINATI, João Paulo; BRUNS, Maria Alves de Toledo. A sexualidade feminina contextualizada no filme "The Witch". **Leitura Flutuante. Revista do Centro de Estudos**

em **Semiótica e Psicanálise**, v. 8, n. 1, p. 77-80, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/28521>. Acesso em: 10 set. 2018.

ZERBINATI, João Paulo; BRUNS, Maria Alves de Toledo. Sexualidade e educação: revisão sistemática da literatura científica nacional. **Revista Travessias**, v. 1, n. 11, p. 76-92, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16602>. Acesso em: 10 set. 2018.

ZERBINATI, João Paulo; BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Transidentidade: da ruptura patologizante ao matiz da criatividade**. Curitiba: CRV, 2018.

**FORMAÇÃO DE JOVENS PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E O
EXERCÍCIO DA CIDADANIA: UMA INTERCESSÃO ENTRE DIREITO E
EDUCAÇÃO¹**

***ENABLING YOUTH FOR POLITICAL PARTICIPATION AND CITIZENSHIP: AN
INTERSECTION BETWEEN LAW AND EDUCATION***

Marcelo Torres de Paula
marceloadvocare@yahoo.com.br
Advogado. Mestre em Gestão Social, Educação
e Desenvolvimento Local (Centro Universitário UNA-BH)

Maria Lucia Miranda Afonso
luafonso@yahoo.com
Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Gestão Social,
Educação e Desenvolvimento Local (Centro Universitário UNA-BH)

RESUMO

O presente artigo aponta para o surgimento do Estado Democrático de Direito como modelo de atuação estatal, onde a participação da sociedade é preponderante na formulação das políticas públicas. Delimitando o campo de investigação à participação da juventude, torna-se necessário promover uma formação dos jovens sobre o conteúdo e amplitude dos direitos humanos/fundamentais, bem como do sistema político brasileiro. Torna-se igualmente importante compreender como tem se efetivado a participação política da juventude na atualidade, de forma a compreender a visão dos jovens sobre o tema e ampliar o leque de possibilidades de participação, sem, contudo, desconsiderar a importância dos mecanismos participativos tradicionais. Por fim, defende-se que a educação em direitos humanos incorpore os conteúdos dos direitos fundamentais e do sistema político, especialmente porque os jovens de 16 anos já se encontram diante da possibilidade do voto.

Palavras chave: Juventude. Participação política. Educação em direitos humanos.

¹ Artigo baseado em pesquisa desenvolvida com o apoio da Fundação de Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e do Centro Universitário Una.

ABSTRACT

This article points to the emergence of the Democratic State of Law as a model wherein the participation of society is preponderant in the formulation of public policies. By delimiting the field of research to youth participation, it is necessary to promote a training of young people on the content and breadth of human / fundamental rights, as well as the Brazilian political system. It is also important to understand how the political participation of youth has become effective in the present, in order to understand the vision of young people on the subject and to expand the range of possibilities of participation, without, however, disregarding the importance of traditional participatory mechanisms. Finally, it proposes that human rights education englobes the contents of fundamental rights and political system, especially because the 16 years old are already allowed to vote.

Keywords: Youth. Political Participation. Human rights education.

INTRODUÇÃO

Uma importante inovação trazida pela Constituição de 1988 consiste na inclusão dos jovens com idade entre 16 e 18 anos no rol de legitimados a participar do processo eleitoral. Todavia, é preciso que essa inclusão não ocorra apenas num plano formal. Percebe-se que a conjuntura política nos planos interno e internacional favorece a construção de mecanismos de promoção de uma participação política esclarecida por parte desses jovens eleitores, contemplando uma boa noção sobre o funcionamento do sistema político e da organização básica do Estado brasileiro, bem como um conhecimento sobre os direitos e garantias fundamentais previstos no texto constitucional. Este artigo pretende fornecer um embasamento teórico que mostre a importância da formação política de jovens brasileiros sobre esses assuntos materialmente constitucionais.

A discussão será iniciada com uma breve apresentação histórica, abordando o surgimento do paradigma de Estado Democrático de Direito de forma a promover a ligação desse novo contexto político com o moderno conceito de gestão social, compreendendo a participação popular na gestão pública como um elemento indissociável da própria democracia, pelo menos no período estudado que vai da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ao Plano Nacional de Educação de 2010 (BRASIL, 2010).

Faremos uma breve revisão das políticas públicas que, até agora, oferecem uma base normativa para a educação sobre direitos e garantias fundamentais, tangenciando, inicialmente, a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Nesse ponto, será estabelecida uma argumentação para demonstrar que o ensino dos direitos e garantias fundamentais é um elemento nodal da apreensão e compreensão dos direitos humanos (BRASIL, 2007).

Abordaremos ainda o contexto atual de participação da juventude no cenário político brasileiro, tratando da superação da teoria da socialização política dos jovens e o surgimento de novos mecanismos de participação. Logo após, falaremos sobre as políticas públicas de proteção e inclusão do público alvo, quais sejam, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude.

Por fim, defendemos a necessidade do ensino de noções básicas sobre o funcionamento do sistema político e da organização do Estado brasileiro, para que a participação do jovem no processo político-democrático não ocorra apenas numa perspectiva formal e limitada ao voto. A importância da educação para a cidadania é reconhecida como fundamental para a construção de uma sociedade democrática, sendo que o paradigma do Estado Democrático de Direito tem forte relação com a concepção de participação social.

Neste artigo, reconhece-se que as leis não são suficientes para dar sustentabilidade aos processos sociais de participação dos diversos setores sociais, incluindo a juventude. Mesmo assim, a preparação para o exercício da cidadania é uma necessidade, com um conhecimento dos direitos e garantias fundamentais do cidadão em face do Estado, bem como do sistema político nacional.

Essa formação deveria andar lado a lado à garantia dos espaços e meios de participação política, tais como conselhos e fóruns de direitos. Assim, uma mútua sustentação poderia advir para o exercício da cidadania. A necessidade de uma formação política da população, especialmente dos jovens, poderá contribuir para o exercício de uma cidadania consciente e participativa, com reflexos no aperfeiçoamento do nosso Estado Democrático de Direito e no desenvolvimento local.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que um Estado Democrático de Direito deve estabelecer, promover e assegurar direitos fundamentais coerentes com a perspectiva dos direitos humanos. Assim, nos próximos itens será feita uma explanação sobre aquilo que entendemos ser importante na formação política dos jovens entre 16 e 18 anos, passando pela relação de identidade entre os direitos humanos e os direitos fundamentais, abordando os aspectos elementares da organização do Estado brasileiro e o funcionamento dos poderes constitucionalmente estabelecidos.

BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A JUVENTUDE

No contexto político que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, o papel do Estado passa a ser questionado, o que faz surgir na Europa um paradigma de Estado Democrático de Direito, no qual a população passa a atuar de forma mais efetiva da formação das

políticas públicas e no controle das atividades administrativas do Estado (BONAVIDES, 2009).

No Brasil, em virtude de um longo período de instabilidade institucional, com a instauração de longos períodos de exceção, o surgimento desse paradigma ocorreu apenas com a Constituição de 1988, que incorporou diversos mecanismos de participação popular, como o voto direto, secreto, universal e periódico, a ação popular, o plebiscito, o referendo, o direito de petição junto aos órgãos públicos, a publicidade e a eficiência como princípios da atividade administrativa, dentre outras conquistas, incluindo a participação da sociedade civil organizada em espaços específicos (STRECK; ADAMS, 2006).

Nesse novo contexto, não deveria haver espaço para a elaboração de políticas públicas destoantes dos anseios da população, nem para uma atuação política enclausurada nos gabinetes por parte dos administradores públicos. A democracia deveria passar a ser considerada como valor a ser implementado no dia a dia, com a construção compartilhada de uma sociedade livre, justa e solidária (GOHN, 2004).

Assim, torna-se relevante rever as políticas públicas e marcos normativos que podem oferecer bases para o ensino dos direitos fundamentais como instrumento legitimador para o ensino dos direitos humanos, utilizando para tanto de argumentos jurídicos e sociais.

Os direitos humanos são fruto de um lento processo de consolidação das conquistas contra a tirania e o abuso no exercício do poder. Longe de ser um processo natural, os movimentos sociais que possibilitaram a consagração dos direitos humanos estão ligados invariavelmente a uma tensão política e social que, em muitos casos, implicou no sacrifício de vidas humanas (CANDAU, 1995, p. 99 e 100). Neste artigo, defendemos que, apesar de haver uma diferença formal entre os direitos humanos e os direitos e as garantias fundamentais, tais como colocadas na Constituição Federal de 1988, existe também, entre eles, uma semelhança ontológica, como buscamos mostrar a seguir.

Não existe um marco específico de surgimento dos direitos humanos, uma vez que a luta contra as arbitrariedades daqueles que exercem o poder é tão antiga quanto a própria humanidade. Todavia, a partir das Revoluções Liberais ocorridas no final do século XVIII, notadamente com o surgimento da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, é possível estabelecer um marco na sistematização desses direitos.

Através da leitura do documento supracitado é possível identificar o caráter universalista da declaração francesa, que tinha a intenção de declarar direitos pertencentes a todos os homens, em todos os contextos históricos, sociais e culturais (DALLARI, 2010, p. 204). Paralelamente à Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, vários outros documentos surgiram com o mesmo propósito e versando sobre conteúdo semelhante, todavia, sem o mesmo caráter universalista, uma vez que eram direcionados a um povo específico, como ocorreu com a Declaração de Direitos de Virgínia, de 1776, bem como com os demais textos constitucionais que lhe sucederam.

Assim, percebe-se que seja no caso da declaração francesa, de viés universalista, seja nos documentos constitucionais que lhe são contemporâneos, cuja abrangência é restrita a uma nacionalidade, existe uma preocupação comum de proteger o povo dos ataques autoritários daqueles que exercem o poder em nome do Estado. Eis o elo de ligação e o ponto de semelhança entre os Direitos Humanos e o constitucionalismo.

A semelhança ontológica entre os direitos humanos e os direitos e garantias fundamentais constitucionalmente estabelecidos leva alguns estudiosos a afirmar que ambos constituem uma mesma realidade, com o que não concordamos. Em que pese terem a mesma essência, identidade de propósitos e conteúdo semelhante, os direitos e garantias constitucionais possuem aplicabilidade restrita no âmbito de um Estado, enquanto os direitos humanos são mais amplos e abrangentes, posto que almejam um reconhecimento e aceitação num plano internacional. Nesse sentido:

De acordo com o critério aqui adotado, o termo “direitos fundamentais” se aplica àqueles direitos (em geral atribuídos à pessoa humana) reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e em todos os lugares, de tal sorte que revelam um caráter supranacional (internacional) e universal (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2013, p.261).

Feitas as diferenciações, podemos concluir que os direitos e garantias fundamentais consagrados nos textos constitucionais são um elemento revelador dos direitos humanos numa perspectiva jurídica interna a um Estado, considerando-se as peculiaridades sociais, econômicas e culturais de um povo.

Com o passar dos anos e com a consolidação do constitucionalismo como instrumento eficiente de controle do poder, os direitos humanos foram sendo agregados, paulatinamente, aos textos constitucionais, proporcionando um aumento constante e gradativo da proteção desses direitos no plano jurídico interno.

Com a evolução das sociedades, os mecanismos de opressão e de abuso do poder ganharam contornos e feições diferentes, gerando imediatamente um movimento de resistência e de luta pela consolidação de novos direitos humanos, que passavam a ser novamente apropriados pelas constituições dos diversos países. Hoje, um amplo leque de direitos fundamentais, em diferentes países, ultrapassa o conjunto definido como direitos humanos, na Declaração Universal de 1948, da Organização das Nações Unidas.

O atual sistema constitucional de direitos e garantias fundamentais é fruto de um lento processo de solidificação das conquistas da humanidade contra as mais variadas formas de abuso e opressão, ocorridas em diferentes épocas e contextos sociais. Vale dizer que o texto constitucional condensa esse avanço dos direitos humanos. Os direitos e garantias fundamentais são a manifestação dos direitos humanos no plano estatal interno.

Visando dar completude à proteção dos direitos humanos pelo texto constitucional, o legislador constituinte inseriu o §2º no artigo 5º, o qual prescreve que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”. Nesse diapasão, a proteção constitucional aos direitos humanos definidos nos documentos internacionais mostra-se completa. Os direitos e garantias constitucionais são uma síntese dos direitos humanos revestidos de sistematização e de uma legitimidade no plano jurídico interno de um país.

Apesar da conjugação de esforços no sentido de se construir um empoderamento da sociedade através do conhecimento dos seus direitos, bem como do funcionamento das instituições políticas do país, o que se percebe é que a construção de uma cultura de valorização dos direitos humanos ainda se apresenta como um desafio a ser concretizado, o que demanda a discussão de alternativas para implementar os objetivos traçados pelas políticas públicas existentes.

Em que pese a importância da construção desse conhecimento, em diversas instâncias, o presente artigo enfatiza a necessidade de decodificar o denso linguajar jurídico, tipicamente utilizado na elaboração das leis, para possibilitar a compreensão do seu conteúdo por pessoas leigas, que, em alguns casos, ainda não completaram o ensino médio.

Além do Estatuto da Criança e do Adolescente, a juventude tem, hoje, no Estatuto da Juventude, promulgado em 2013, outro dispositivo legal que visa assegurar a efetivação de seus direitos. O Estatuto da Juventude preconiza, entre seus princípios, a “valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações” (BRASIL, Artigo 2º, Inciso II, 2013). Porém, a participação juvenil ainda é pouco incentivada na sociedade. Melquíades e Afonso (2017) sugerem que essa

participação tem sido pouco incentivada até mesmo nos espaços da sociedade civil organizada, como em Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente ou da Juventude.

De fato, a educação consiste num processo muito mais complexo do que a mera transmissão de conhecimentos dentro dos ambientes formais (BRANDÃO, 2007). Essa ideia é endossada tanto do ponto de vista acadêmico, como do ponto de vista legislativo. De forma elucidativa, o artigo 1º da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2006), prescreve que a educação abrange processos formativos amplos e diversos, da convivência humana. A educação é um processo que envolve múltiplos ambientes, não se limitando às instituições de ensino públicas e particulares. Pelo contrário, é um processo amplo, que envolve todas as situações e fases da vida humana, englobando o ambiente de trabalho, familiar, afetivo, acadêmico, nas ruas, enfim, enquanto houver uma vida consciente e ativa, o processo educacional estará presente.

No plano legislativo, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) reafirma a educação como um direito de todos e prescreve como será implementada e a sua finalidade:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Em que pese a ausência de um conceito direto, o texto constitucional tem a virtude de explicitar a finalidade da educação, qual seja, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. E o exercício da cidadania implica na assunção de responsabilidades na construção do espaço coletivo. Nesse diapasão, Eduardo Bittar, discorrendo sobre o pensamento de Hannah Arendt, ensina:

Para Hannah Arendt liberdade não equivale a livre arbítrio, mas está identificada à esfera de ação equivalendo a soberania; os homens e mulheres tornam-se livres,

ao exercitarem a ação e decidirem, em conjunto, seu futuro comum (BITTAR, 2005, p. 383).

Este embasamento teórico converge com o objeto desta pesquisa, uma vez que a educação, embora não sendo o único meio de preparar as pessoas para o exercício da cidadania, é um instrumento indispensável para o desenvolvimento da consciência dos direitos, para os indivíduos e para a própria sociedade.

Também Medeiros, apoiando-se no pensamento de Arendt, discorre sobre o significado do termo cidadania:

Ser cidadão é pertencer a uma comunidade política. Cidadania se mede pelos direitos e deveres que a constituem e pelas instituições que lhe dão eficácia social e política. A cidadania não tem caráter monolítico. É um produto de histórias sociais protagonizadas por diferentes grupos sociais (MEDEIROS, 2006, p. 51).

Através da educação, é possível incentivar o público jovem a se conscientizar da importância da construção de um conhecimento sobre os mecanismos de sua atuação política, de forma a possibilitar uma postura crítica e reflexiva ante a elaboração e execução das políticas públicas. A educação pode fomentar esse senso de pertencimento à vida política de uma comunidade e proporcionar, conseqüentemente, um maior engajamento do jovem nas questões sociais e, portanto, uma maior participação no desenvolvimento social², desde as suas comunidades até a sociedade mais ampla.

² A esse respeito, convém esclarecer que abordamos desenvolvimento social a partir de uma visão de maior distribuição de riquezas, desenvolvimento da cidadania, promoção de direitos e fortalecimento da participação e da autonomia dos cidadãos (INOJOSA, 2001). Assim, a compreensão de desenvolvimento local está ligada ao desenvolvimento social, pois o “local” deve ser pensado sempre como “lócus” de um conjunto de relações socioculturais, um território onde interesses sociais diversos articulam ou desarticulam a organização da vida social. Nem o desenvolvimento social nem o desenvolvimento local pode ser pensado apenas no referencial do acúmulo de riquezas e recursos, mas precisa implicar em distribuição social desses recursos, implicando também no desenvolvimento da participação e da cidadania.

Reconhecendo o papel da escola na formulação de estratégias para o ensino dos direitos humanos na educação básica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) prescreve:

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005 (UNESCO, 2006). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (PNEDH, 2007, p. 31).

Essa sinergia entre o ambiente educacional e a comunidade local é capaz de produzir bons frutos para a coletividade. A participação esclarecida na vida comunitária constitui um elemento catalisador do desenvolvimento local. Nesse sentido, Machado e Góes ensinam:

Para tanto, acredita-se que a articulação das estratégias educacionais desenvolvidas pela escola e pelos programas governamentais seja capaz de estimular a conversão dos conhecimentos produzidos pelas comunidades, inclusive escolar, em processos e produtos (bens e serviços), que representem inovações e impulsionem as dinâmicas de desenvolvimento local (MACHADO; GÓES, 2012, p.12).

Considerando o objetivo de despertar na população jovem o interesse pela educação em direitos humanos e sobre o funcionamento do sistema político, sugere-se que sejam utilizadas ferramentas pedagógicas que façam a ponte entre o linguajar cotidiano e o político e jurídico, como jogos, vídeos, visitas guiadas a instituições, dentre outros.

Igualmente importante é estabelecer um recorte dos direitos e garantias fundamentais cuja compreensão é indispensável para uma participação política esclarecida.

Com base no no artigo 5º da Constituição Federal, sugerimos abaixo alguns elementos indispensáveis a essa abordagem educativa.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 apresenta um viés inclusivo e participativo. A forte preocupação com a inclusão e proteção de grupos sociais historicamente vulneráveis acabou conferindo-lhe o apelido de “Constituição Cidadã”.

Chama atenção o Título VIII que trata da Ordem Social, denotando a necessidade de uma participação ativa do Estado no oferecimento de políticas públicas de inclusão e de serviços públicos essenciais, com tendência universalizante, ou seja, acessíveis a todas as pessoas, principalmente às mais necessitadas.

Dentro do título citado, encontra-se o Capítulo VII, que em sua redação original era intitulado “Da família, da criança do adolescente e do idoso”. Este capítulo trazia a determinação da criação de políticas públicas de inclusão e proteção dessas categorias jurídicas e sociais, seja pela importância do papel que exercem na sociedade (no caso da família), seja pela vulnerabilidade que caracteriza os integrantes desses grupos (crianças, adolescentes e idosos).

Em obediência ao comando constitucional, menos de dois anos depois foi publicada a Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta, norteada pelo princípio da proteção integral, dispõe sobre diversos direitos a serem assegurados às pessoas com idade entre zero e dezoito anos de idade, sendo que para os efeitos da lei, considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos.

Dentre as inúmeras disposições da lei, destaca-se o Título II, que trata dos direitos fundamentais. Dentro desse título encontram-se vários capítulos que tratam do direito à vida e à saúde; do direito à liberdade, respeito e dignidade; do direito à convivência familiar e comunitária; do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e do direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Em que pesem as inúmeras virtudes do

Estatuto, seu conteúdo nada dispõe sobre uma preparação para o exercício dos direitos políticos, que começam a ser exercidos de forma facultativa a partir dos 16 anos e de forma obrigatória a partir dos 18 anos de idade, nos termos do artigo 14, §1º da Constituição.

Passados mais de vinte anos de vigência do referido estatuto, ficaram evidentes os avanços conquistados na garantia de direitos a esta parcela da população, todavia, os mecanismos de proteção estabelecidos pela lei não contemplavam um tratamento diferenciado para aqueles que, embora já tendo alcançado a idade de 18 anos, permaneciam ainda em condição de vulnerabilidade, com dificuldades de inserção no mercado de trabalho e com uma preparação insuficiente para exercer a participação no processo político-eleitoral.

Diante dessa realidade e após intenso debate no Congresso Nacional, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 65 no ano de 2010, que alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modificou o artigo 227, para cuidar dos interesses da juventude, demonstrando a necessidade de políticas públicas de inclusão do jovem nos diversos cenários sociais.

Foi este o espírito que norteou a elaboração da Lei 12.852, publicada em 5 de agosto de 2013, conhecida como Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Para os efeitos dessa lei, consideram-se jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, todavia o §2º do artigo 1º dispõe que *“aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente”* (Grifo dos autores)

Diferentemente do ECA, que possui um viés eminentemente protetivo, o Estatuto da Juventude possui um viés mais inclusivo e de promoção da participação do jovem no contexto político e social. Essa característica já fica evidenciada no artigo 2º da lei, que trata dos princípios regentes das políticas públicas de juventude. Dentre os inúmeros

princípios elencados, destacamos aquele que trata da *“promoção da autonomia e emancipação dos jovens”* sendo que o termo “emancipação” refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e aquele que trata da *“valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações”*.

No artigo 3º, a lei trata das diretrizes que deverão nortear a elaboração e execução das políticas públicas relativas à juventude. Nesse particular, o inciso III aponta como diretriz a ampliação das alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios.

Já no Capítulo II, o estatuto traz os direitos dos jovens, que se encontram sistematizados em onze seções tratando do direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; do direito à educação; do direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; do direito à diversidade e à igualdade; do direito à saúde; do direito à cultura; direito à comunicação e à liberdade de expressão; direito ao desporto e ao lazer; direito ao território e à mobilidade; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente e, por fim, o direito à segurança pública e ao acesso à justiça.

Percebemos pelo conteúdo do novel diploma legal que a par da preocupação de garantir direitos a um grupo social vulnerável, existe uma grande preocupação na preparação e inserção do jovem na atuação política.

De forma uníssona, a Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com validade de 10 anos, aponta como uma de suas diretrizes básicas a *“formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”*.

Estabelecido este marco, passaremos agora a discorrer sobre alguns aspectos que contribuem para visualizar a educação sobre direitos e garantias constitucionalmente

assegurados, como uma oportunidade de contribuir na construção de uma educação sobre direitos humanos na sociedade como um todo.

A SISTEMATIZAÇÃO DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS COMO FACILITADOR DO ENSINO E COMPREENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Um argumento que reforça a necessidade de dar primazia ao ensino do texto constitucional como elemento facilitador à compreensão dos direitos humanos é de viés prático e pedagógico. Os direitos e garantias constitucionalmente estabelecidos estão aglutinados em um único documento, de forma sistematizada e que contempla os pontos mais essenciais contidos nos tratados internacionais sobre direitos humanos, o que facilitaria em muito a sua compreensão. O legislador constituinte subdividiu o título que trata dos direitos e garantias fundamentais em cinco capítulos, que abordam, respectivamente, dos direitos e deveres individuais e coletivos, dos direitos sociais, dos direitos de nacionalidade, dos direitos políticos e dos partidos políticos.

Outro fator que favorece a disseminação dos direitos e garantias fundamentais é a facilidade de acesso do texto constitucional pela população. É comum a distribuição gratuita de exemplares da Constituição pelas casas legislativas de vários Estados e Municípios. Também é possível baixar o texto constitucional, gratuitamente, de diversos endereços eletrônicos de órgãos públicos. No endereço eletrônico da Presidência da República, é possível baixar a Constituição em áudio, facilitando o acesso a pessoas portadoras de deficiência auditiva.

Assim, a Constituição se apresenta como uma síntese dos direitos humanos numa perspectiva interna, dotada de legitimidade jurídica e com força cogente, apta a ser aplicada nas mais variadas situações do nosso cotidiano.

Para que haja uma formação completa para a cidadania, não basta apenas uma compreensão dos direitos humanos/fundamentais. É necessária uma compreensão das

instituições que compõem o sistema político e da estrutura organizatória do Estado brasileiro.

Para que a cidadania seja exercida de forma plena, entendemos que apenas o conhecimento do catálogo de direitos assegurados pela Constituição e documentos internacionais sobre direitos humanos é insuficiente, se o seu destinatário não conhece os mecanismos políticos de efetivação das suas pretensões. Nesse sentido passaremos a discorrer sobre alguns conhecimentos que entendemos serem essenciais para que haja realmente um empoderamento da população.

Em primeiro lugar, é necessária uma compreensão da organização da República Federativa do Brasil. Para tanto, torna-se fundamental um conhecimento básico dos diversos entes federativos que compõem a República Federativa do Brasil, quais sejam, a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, abordando aspectos de sua competência legislativa e administrativa. Também é importante revelar a relação política existente entre esses entes, ressaltando sempre a sua autonomia e interdependência.

Esclarecidas essas questões básicas sobre a organização do Estado, torna-se necessário abordar como o poder é exercido. Neste particular é de suma importância a compreensão de que o titular do poder é o povo, nos termos do parágrafo único do artigo 1º da Constituição. Determinando-se este ponto de partida, torna-se necessária uma abordagem sobre o regime democrático, estabelecendo o conceito de democracia representativa. Superada essa questão, é mister compreender a atuação dos poderes executivo, legislativo e judiciário, esclarecendo quais são as suas competências constitucionais, quais as formas de acesso aos seus quadros, quais as funções e responsabilidades dos agentes públicos que integram essas esferas de poder e a forma como os poderes se relacionam entre si.

Ainda neste ponto, é necessário compreender sobre a atuação de alguns órgãos essenciais à administração da justiça, como a defensoria pública e o ministério público,

esclarecendo sobre a atuação institucional de ambos e sobre as prerrogativas dos seus membros. Acreditamos que uma boa noção dos temas tratados neste tópico, aliados a uma boa compreensão dos direitos e garantias fundamentais, constituem um forte substrato de empoderamento e emancipação popular, de forma a possibilitar ao público-alvo o pleno exercício da cidadania.

A discussão sobre a participação política da juventude necessita superar a noção de juventude como uma fase na qual o ser humano ainda não possuiria capacidades para o exercício consciente e contributivo à cidadania. A ideia de que a juventude precisaria ser socializada, primeiramente, para que depois viesse a ter participação política precisaria ser problematizada. A socialização política, de forma restrita, significaria que uma pessoa ainda em formação, precisa receber dos adultos os elementos necessários para o desenvolvimento de sua participação política, de forma a dar continuidade aos processos sociais existentes, com a manutenção dos mecanismos de participação política tradicionais. Nesses termos, as gerações antecedentes seriam responsáveis por transmitir um legado cultural e experiencial aos mais jovens. Porém, também haveria aí embutida a ideia de uma reprodução do sistema político vigente (CASTRO, 2009, p.481).

Nesse contexto não haveria espaço para trocas. As gerações antecedentes seriam as detentoras do “estado da arte”, tendo a sua disposição todos os avanços construídos na complexa engenharia social, devendo as gerações seguintes absorver esse conhecimento através de instituições fora do âmbito estritamente político, que seriam a escola, a família e as instituições religiosas. A participação política ocorreria apenas em um momento ulterior, na fase adulta, quando todos os valores sociais e políticos já estivessem devidamente introjetados na pessoa. Ela se concentra na manutenção do *status quo* social, preocupando-se em garantir a estabilidade social através da proteção dos valores e formas de participação hegemônicas, os quais deveriam ser absorvidos pelas gerações subsequentes (CASTRO, 2009, p. 482).

Todavia esse processo é mais complexo do que deixa entrever tal perspectiva teórica. A relação entre gerações, por vezes, é recheada de tensões e crises, provocadas pela tentativa das novas gerações em questionar os valores que lhes são transmitidos nesse processo vertical. Se por um lado esse “conflito” de gerações é capaz de gerar muitos desgastes,

Por outro lado, a crise geracional hoje aponta para a necessidade de se questionar se a transmissão tem que ter uma direção unívoca de cima para baixo, ou seja, do adulto, como iniciador, para o jovem, como destinatário, e nesse sentido, qual a legitimidade de se posicionar as novas gerações apenas como destinatárias da herança cultural. Resta saber se a transmissão cultural não pode ser pensada como um processo que se realiza de forma mais horizontal, privilegiando a demanda de cada indivíduo e, portanto, que desnaturaliza posições fixas, seja de destinatário ou remetente. Cabe às gerações mais velhas também ‘aprender’ com as gerações mais novas, e aí reside a importância de incluí-las efetivamente no campo interlocutório, tornando efetivas suas formas de participação política. Para tal, seria necessário respeitar a importância de sua voz, não apenas retórica e paternalisticamente, mas de forma radical (CASTRO, 2009, p. 484).

Nesses termos, a superação da ideia de socialização política abre caminho para um canal dialógico mais aberto, de forma a possibilitar a inclusão da juventude como pessoas capazes de discutir sobre as grandes questões sociais e de contribuir com novas formas de participação na vida política do país. “Se é verdade, como muitos afirmam, que os jovens hoje não querem aprender nada com ninguém, e parecem tudo saber, parece ser também verdade que eles não estejam na posição de nada saber” (CASTRO, 2009, p. 485).

Esse sistema de reprodução social através das gerações dá sinais de incompatibilidade com o paradigma de Estado Democrático de Direito, que é caracterizado por uma construção coletiva e participativa onde todos, inclusive as minorias, tenham condições de contribuir com a construção da sociedade que queremos. A juventude, por óbvio, não pode ser alijada desse processo.

Existem várias leituras possíveis acerca do suposto distanciamento do jovem das questões políticas. As afirmações de que a juventude atual é alienada e descompromissada com as questões políticas muitas vezes formam um senso comum e criam uma cortina de fumaça que impede uma leitura mais apurada desse cenário de crise.

Aquilo que é visto por muitos como sendo uma apatia da juventude atual, pode também ser interpretado como uma opção deliberada, “pois na visão weberiana, uma não-ação é também considerada uma ação social, na medida em que lhe é atribuído um sentido, uma razão para a sua ocorrência” (FLORENTINO, 2008, p. 210).

Esse distanciamento das formas de participação política tradicional, como grêmios estudantis, sindicatos, conselhos comunitários e partidos políticos, pode ser explicado pelo caráter excludente e determinista que as formas tradicionais de se fazer política têm apresentado (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010).

Como discute Florentino (2008, p. 228), os Conselhos também vêm mostrando um caráter determinista dos mecanismos de participação política tradicional, considerando que os atores envolvidos possuem um poder limitado, sendo que as deliberações são, em muitos casos, fruto de uma cooptação política prévia por parte dos órgãos governamentais que pautam as discussões dentro de um formato que lhes seja conveniente.

Diante desse quadro, é justificável pensar que o distanciamento da população jovem dessas formas tradicionais de participação política constitui uma não-ação deliberada, não podendo essa conduta ser confundida com apatia ou alienação. Essa rejeição decorre do sentimento de que essas instituições políticas são incapazes de atender aos anseios da juventude e de ecoar as suas pretensões.

O afastamento da juventude dos meios de participação política tradicionais não poderia ser interpretado, *a priori*, como alienação ou apatia. Nesse sentido, defende-se que a melhor maneira de se corrigir as vicissitudes de um sistema é conhecendo-o melhor. Através de uma compreensão básica das instituições políticas do Estado, das principais

funções que são desempenhadas no seio dessas instituições e dos direitos e garantias fundamentais da população em face do Estado, cria-se um ambiente de maior controle e fiscalização das ações daqueles que exercem o poder em nome do povo. A capacidade questionadora e a força transformadora que caracteriza a juventude podem ser importantes aliados nessa tarefa.

CONCLUSÃO

Neste artigo, buscou-se discorrer sobre a educação sobre direitos e garantias fundamentais como elemento essencial para a apreensão e compreensão dos direitos humanos. Para tanto, procurou-se resgatar importantes documentos internacionais que envolvem a temática, como os Planos Nacional de Educação em Direitos Humanos, onde nota-se uma especial preocupação com a implementação desses valores no ambiente educacional, com público alvo na população jovem e o Plano Nacional de Educação.

Paralelamente, verificamos que o incremento das possibilidades de participação da juventude nas decisões políticas, sobretudo pós Constituição de 1988, criou um ambiente propício à consecução dos objetivos pretendidos pelos planos já citados, havendo uma convergência entre as bases normativas, pelo menos no período contemplado.

A partir daí, passa-se a desenvolver uma argumentação no sentido de afirmar que a educação sobre direitos fundamentais constitui um elemento essencial na implementação de uma cultura valorizadora dos direitos humanos. Para tanto, destaca-se a semelhança ontológica existente entre os direitos humanos e os direitos fundamentais, fazendo um cotejo entre documentos internacionais sobre direitos humanos e a sua influência na elaboração do texto constitucional, de forma a demonstrar que os direitos e garantias fundamentais consistem numa projeção dos direitos humanos no plano jurídico interno dos diversos países.

Afirma-se também que a organização sistemática dos direitos fundamentais dentro da Constituição e a facilidade de acesso ao texto constitucional pela população são fatores que contribuem para disseminar seu conteúdo pela sociedade. Ao mesmo tempo, torna-se importante a compreensão básica do sistema político nacional, de forma a conhecer as instituições políticas e as funções desempenhadas no âmbito dos Poderes da República.

Este artigo teve como contribuição principal identificar e apresentar os fundamentos legais e normativos da participação da juventude na política, com a finalidade de oferecer base aos processos de educação em direitos humanos. Como limitação, o artigo se mostrou apenas teórico. Sugerimos que sejam desenvolvidas pesquisas empíricas que enfoquem a informação e os sentidos que a juventude brasileira, em seus diversos contextos educativos e diferenças socioculturais, desenvolve sobre a sociedade e a política. Assim, os processos educativos, em uma acepção ampla, que visam oferecer fundamentação e sustentabilidade para a participação juvenil na política, poderão também contar com dados e análises mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Curso de filosofia do direito*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 24ª ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 15/05/2014.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* - Lei 8.069/90. Brasília, DF, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 27/11/2014.

BRASIL. **Estatuto do Jovem** – Lei 12.852/13. Brasília, DF, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em 27/11/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9.434/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/lei9434.htm Acesso em 15/05/2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Lei 13.005/14. Brasília, DF, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 09/12/2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 8/2012** que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília, DF, 2012.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 479-487, Dec. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000400003>.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A constituição na vida dos povos: da idade média ao século XXI**. São Paulo: Saraiva, 2010.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEAO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, p. 237-252, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300016>.

FLORENTINO, Renata. Democracia Liberal: uma novidade já desbotada entre jovens. **Opin. Publica**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 205-235, June 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

62762008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Nov. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762008000100008>.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e Participação da Comunidade em Políticas Sociais. **Revista Saúde e Sociedade**, v.13, n.2, p.20-31, maio-agosto 2004.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, n. 22, p.102-110, 2001.

MACHADO, Lucília R. de Souza; GÓES, Flávia Temponi. Educação e desenvolvimento local. **Revista Presença Pedagógica**. v. 18, nº 103, p. 10-15, jan/fev. 2012.

MEDEIROS, Mateus Afonso. **Direitos humanos: uma paixão refletida**. 1ª ed. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2006.

MELQUÍADES, Roseane Linhares; AFONSO, Maria Lúcia M. A participação juvenil nas políticas públicas para a juventude: uma questão de legitimidade? **Revista Tecer**, Belo Horizonte, vol. 10, nº 19, novembro de 2017, pp 159-169.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional** – 2ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

STRECK, D. R.; ADAMS T. Lugares da participação e formação da cidadania. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006.

UNESCO. **Plano de ação**: programa mundial para a educação em direitos humanos; primeira fase. 2006.

**A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR SOB SUA PERSPECTIVA
CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA PROPOSTA DE PRÁXIS**

***THE IMPORTANCE OF SCHOOL GEOGRAPHY IN ITS CRITICAL PERSPECTIVE
FOR THE CITIZEN EDUCATION OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)
STUDENTS: A PROPOSAL FOR PRACTIS***

Paula Dagnone Malavski
paula.malavski@univasf.edu.br
Professora da Univasf

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar uma práxis em Geografia Escolar, sob sua perspectiva crítica. Baseia-se em um estudo de caso por nós realizado com educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública, localizada em um bairro popular da cidade de Salvador (BA), cidade que passa por um amplo processo de reestruturação de sua infraestrutura urbana por meio de políticas urbanas; a pedagogia dialógica freiriana foi o embasamento de tal prática. Os resultados da pesquisa puderam revelar que a construção coletiva entre educadores e educandos de conceitos importantes da Geografia Escolar, como paisagem, região, espaço, território e lugar, a partir da experiência da vida cotidiana, apresenta-se como possibilidade para uma educação contextualizada e crítica, assim como para uma formação cidadã para esse público.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Geografia Crítica. Pedagogia dialógica. Formação Cidadã.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a methodology of praxis in School Geography, in its critical perspective. It is based on a case study we carried out with students of Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos, EJA) at a public school located in a popular neighborhood in the city of Salvador (state of Bahia), a city that undergoes a broad process of restructuring its urban infrastructure by urban policies; Paulo Freire's dialogic pedagogy was the basis of such practice. The results of the research revealed that the collective construction by educators and students of important concepts of School Geography, such as landscape, space, region, territory and place, with their daily life experiences as a starting point, is presented as a possibility for contextual and critical education, as well as a citizen education for this public.

Keywords: School Geography. Critical Geography. Dialogical pedagogy. Citizen Education.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é parte da tese de doutoramento da respectiva autora, a qual teve como objetivo principal discutir a importância de categorias analíticas da Geografia Escolar – como, por exemplo, o *lugar* e a *paisagem* – no ensino de Geografia visando à formação cidadã para educandos da EJA. Os nossos educandos, da escola Beta¹, localizada na cidade de Salvador (BA), cursavam o eixo V² (equivalente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II) em duas turmas do período noturno no momento da nossa prática. A escola Beta está localizada próxima ao bairro do Rio Vermelho, na capital baiana, o qual passa por um amplo processo de (re)valorização³ espacial dentro do processo de "venda" de Salvador para os setores imobiliários, de turismo e de lazer. Tal "venda" é pautada em um discurso da "vocação natural da cidade"⁴: isto é, o seu clima tropical com temperaturas elevadas ao longo do ano e

¹ Nome fictício da escola em que se realizou o estudo.

² A Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia, de acordo com a Portaria Estadual 8249 (2013), é dividida em duas modalidades: uma constituída pelo denominado *tempo formativo* (exclusivo para alunos com 18 anos ou mais, nossos sujeitos de estudo), e a outra, pelo *tempo juvenil* (para alunos de 15 a 17 anos). Segundo o poder público baiano, essa medida visa resolver os conflitos intergeracionais, um dos principais motivos de abandono dos estudos pelos adultos da EJA no estado.

³ O processo de (re)valorização espacial da orla marítima da cidade, onde se encontra o Rio Vermelho, ocorre principalmente pela implementação do atual Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU), Lei nº 7400, de 2008 (atualizações em 2012), juntamente com a Lei de Ordenamento do Uso do Solo (LOUS), Lei nº 8.167, de 2012. O processo de (re)valorização da orla marítima soteropolitana tende a intensificar o processo de segregação socioespacial na capital baiana, pois é uma área que recebe o maior volume de investimentos públicos na cidade atualmente, na tentativa de alavancar o setor de turismo e lazer. É a tentativa de atrair capitais para essa área da cidade neste momento de crise, uma reestruturação urbana baseada na necessidade de abrir fronteiras de investimentos aos capitais excedentes, como apontaram Lefebvre (2008) e Harvey (2006) em estudos sobre espaços urbanos no mundo.

⁴ Segundo a carta de apresentação do Plano Estratégico de Desenvolvimento Urbano (2013-2016), período da nossa pesquisa, o atual prefeito Antônio Carlos Magalhães Neto afirma: "Empreenderemos todos os esforços para a execução das obras e ações que visam devolver a Salvador o destaque regional, nacional e internacional, em sintonia com a sua trajetória histórica e sua vocação natural" (PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR/ SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO, 2013).

seus 56 km de praias, os quais oferecem uma grande potencialidade para a prática de esportes náuticos visando atender aos interesses desses setores da economia.

Figura 1. Localização geográfica da cidade de Salvador (BA).



Fonte: adaptado de GOOGLE EARTH, 2015.

Os educandos da EJA da escola Beta, nossos *sujeitos* de pesquisa⁵, eram moradores, em grande parte, da região do Nordeste de Amaralina: uma região composta por bairros populares originários de ocupação irregular de propriedades públicas e privadas, carentes de infraestrutura urbana e com altos índices de violência, apesar de sua centralidade e proximidade ao bairro do Rio Vermelho. Esses educandos trabalhavam no pequeno comércio local, no comércio ambulante, nos serviços domésticos e na construção civil. Também havia um grande número de jovens desempregados⁶.

⁵ Os alunos das turmas trabalhadas, somados, resultam no total de 77 pessoas, a maioria jovens nascidos entre 1995 e 1976 (18 a 20 anos).

⁶ A região do Nordeste de Amaralina concentra o perfil populacional com os maiores índices de desemprego nos últimos anos da Região Metropolitana de Salvador: negros, mulheres, jovens e aqueles com os menores anos de escolaridade (CORSEUIL; FOGUEL; GONZAGA; RIBEIRO, 2013). Segundo Courseuil, Foguel, Gonzaga e Ribeiro (2013), as altas taxas de desemprego juvenil dos soteropolitanos devem-se ao fato de eles não alcançarem os níveis mínimos de escolaridade exigidos pelo mercado de trabalho atual, assim como à precariedade dos postos de trabalho abertos nos últimos anos na cidade: empregos com baixa remuneração e sem

Figura 2. Localização da Região do Nordeste de Amaralina e adjacências.



Fonte: CONDER; CIAGS/UFBA; SEMA, 2014.

Assim, como a escola Beta encontra-se em uma área limite entre o bairro do Rio Vermelho (bairro nobre da cidade) e a região do Nordeste de Amaralina, buscamos discutir a “geografia cotidiana” dessa região e sua proximidade ao bairro nobre do Rio Vermelho e seus equipamentos de turismo e de lazer. Abordamos a sua implicação socioespacial segregada da orla marítima no processo de produção atual do espaço da cidade de Salvador, destacando a reestruturação de políticas urbanas para a cidade, como o Novo Plano Diretor em debate naquele momento. O nosso trabalho, pautado na pedagogia dialógica de Paulo Freire, denominado de “oficinas de geocidadania”, propôs uma *práxis* de ensino-aprendizagem em

perspectiva de melhoria, o que leva a uma elevadíssima rotatividade. Os números do Censo 2010 (IBGE) para a capital baiana revelou que 44,2% dos ocupados no comércio da cidade eram trabalhadores sem carteira assinada ou trabalhavam por conta própria. Esses não tinham um rendimento mensal superior a R\$ 444,00 (IBGE, 2012).

Geografia, embasada no movimento histórico e contraditório da produção do lugar de vivência dos alunos (o Nordeste de Amaralina), segregado da orla marítima da cidade de Salvador, em especial o bairro do Rio Vermelho, um bairro nobre da orla marítima da cidade.

Durante as nossas oficinas, apresentamos e discutimos o projeto de elaboração do novo Plano Diretor da capital baiana e seus possíveis impactos para aquela região da cidade, iluminando os ideais do *direito à cidade* (LEFEBVRE, 2001) de Salvador para esses educandos: o direito de morar, de utilizar equipamentos urbanos, à centralidade, ao encontro, ao tempo não produtivo, à reunião. A importância da pesquisa se dá ao fato de que, diante o contexto neoliberal da economia, o ensino de Geografia, sob sua perspectiva crítica, pode contribuir para a formação cidadã dos educandos da EJA ao negar os pressupostos da educação bancária (FREIRE, 2014), a qual tem como objetivo treinar o educando no desempenho de suas destrezas e não de sua formação, sobretudo a sua formação política.

Segundo Callai (2012), o objetivo da Geografia Escolar é tentar explicar e compreender o mundo, de situar o educando no contexto socioespacial onde vive e de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade por meio da formação de cidadãos. O educador em Geografia deve iniciar sua intervenção pedagógica partindo de uma sondagem previa do conhecimento dos educandos no seu lugar de vivência, problematizando e sistematizando esse conhecimento para trabalhar a educação geográfica. O educando precisa saber o que fazer com as informações, e esse é o ponto central da educação geográfica: ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece no lugar onde se vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontece mundo afora fazem parte do mundo em que se vive, mesmo que de maneira distantes.

Cavalcanti (2015) corrobora a importância da Geografia para a formação cidadã dos educandos ao descrever a importância do educador de Geografia trabalhar com “geografia da vida cotidiana da comunidade escolar”, do estudo do cotidiano para a construção do conceito de espaço geográfico (conceito-chave da ciência geográfica) a partir das categorias analíticas

da Geografia Escolar, como o lugar, o território e a região (o que inclui a paisagem⁷), por exemplo. Para ela, ao entender o lugar (o espaço do uso) e o território (o lugar do uso, apropriado com as ideias de pertencimento e identidade), por meio de suas práticas socioespaciais, o educando pode compreender a natureza do espaço geográfico: produto social, totalidade espaço-tempo, com diferentes escalas, do local ao global, perpassando o regional (SANTOS, 2009). Assim, a nossa pesquisa pautou-se nas ideias das autoras acerca do ensino dessa disciplina escolar, como também se alinhou à pedagogia libertadora de Paulo Freire, ao trabalhar a Geografia Escolar sob sua perspectiva mais crítica⁸, a qual visa iluminar e debater as estruturas socioespaciais desiguais e injustas da sociedade brasileira. Tivemos o cuidado permanente de não impor nossa visão de mundo aos educandos – isto é, de fazer dogmatismo crítico (KAERCHER, 2004) –, mas buscamos valorizar as experiências da vida cotidiana da comunidade escolar (principalmente para a elaboração de temas geradores) para a formação cidadã da comunidade escolar. A educação geográfica da nossa prática propôs, portanto, discutir os espaços que habitamos e transformamos (seres humanos transformam a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc.) permanentemente, necessários para o desenrolar da vida (KAERCHER, 2004). Nessa

⁷ A categoria analítica “paisagem” não é um sinônimo de espaço. A paisagem é um conjunto de formas possíveis de serem abarcadas pela visão que, num dado momento, representa as sucessivas relações entre a humanidade e natureza (SANTOS, 2009).

⁸ Com o processo de abertura política em 1985 no Brasil, e sob influência da Geografia Crítica/Radical/Marxista Francesa (a qual, em tom de denúncia, atacou a “neutralidade” científica da ciência e do Estado capitalista, devido ao seu alinhamento com os setores hegemônicos da economia – os grandes causadores da miséria dos trabalhadores) abriu-se a perspectiva da análise dialética, da discussão do materialismo histórico e da política, fundamentais na formação cidadã. Houve um alinhamento da Geografia Escolar com a Pedagogia Progressista, principalmente com suas vertentes Libertadora/Emancipadora dos estudos de Paulo Freire; e da vertente crítico-social, dos conteúdos (ou sociopolítica) dos trabalhos de Maria Lúcia de Arruda Aranha, Cipriano Lukesi, Carlos Roberto Jamil Cury e Demerval Saviani. A Geografia Escolar Marxista/Crítica/Radical brasileira também se posicionou contra o Estado ditatorial-burguês e contra o uso da escola como superestrutura para a manutenção do sistema capitalista quando, no final dos anos 80 e início dos anos 90, a disciplina “Geografia” voltou à grade curricular do ensino básico no Brasil e houve a criação de novas propostas curriculares estaduais e municipais em todo país pautadas na proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), estado de São Paulo, a qual foi criada por meio de um convênio entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Associação de Geógrafos Brasileiros (ABG).

perspectiva, a nossa pesquisa partiu do pressuposto de que o papel do educador em Geografia é auxiliar na construção da noção de cidadania de seus educandos por meio da compreensão de sua condição histórica-espacial. É uma disciplina escolar que tem como objetivo auxiliar na formação de *sujeitos* com autonomia de pensamento, a fim de que esses possam, ao longo de sua história e dos embates da vida cotidiana, distinguir discursos e buscar utopias ou sonhos pessoais e coletivos, e assim negar a “educação bancária”.

Portanto, o homem passa a assumir uma posição de sujeito a partir do momento em que reflete acerca da sua situação e do seu ambiente concreto. As reflexões internas podem fluir por já se ter participado de uma interação prévia, com o mundo, consigo e com os outros. Esta reflexão não é algo solto, mas situado na existência dos indivíduos. (FREIRE, 1980, p.33).

Com o objetivo dessa formação crítica e cidadã dos educandos, a nosso ver, o educador em Geografia deve auxiliar seus educandos a realizarem uma leitura crítica do espaço geográfico onde vivem. Deve trabalhar com a criação de situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pela sociedade em diversos tempos históricos com suas contradições (PONTUSCHKA, 1999).

Ao trabalhar com as práticas socioespaciais, o educador permite uma apreensão do espaço geográfico como produto e obra social, contemplando sua realidade complexa, contraditória e com suas escalas geográficas, desde o local até o global. Esse profissional deve, conforme Freire (2014), observar uma postura vigilante diante o discurso político das atuais reformas da educação brasileiras, pois elas estão pautadas na ideologia neoliberal e seu discurso fatalista, neutralizante e imobilizante. Com seus ares de “pós-modernidade”, esse discurso neoliberal visa nos convencer que nada mais podemos contra a realidade que, de histórica e cultural, passa a ser quase “natural”, e que cabe a nós, educadores, ensinarmos aos educandos a se adaptarem a esse mundo para sua sobrevivência, qualificar-se tecnicamente ao máximo para tentar garantir sua inserção no mercado de trabalho. Segundo Gadotti (1996),

reafirmando os perigos da “educação bancária” sinalizada por Paulo Freire (antidialógica por excelência), a educação no contexto neoliberal reafirma um ensino feito de forma vertical visando formar o “educando-massa”, impossibilitando-o de se manifestar, cabendo apenas escutar e obedecer.

Corroborando com Freire, Goodson (2007) afirma que as atuais reformas políticas para a educação no contexto neoliberal, diante da sociedade globalizada e flexibilizada, focadas nas demandas do mercado, estão cada vez mais estabelecendo um controle rígido do trabalho do educador e uma aplicação do currículo oficial, o que tem levado a uma perda da identidade do trabalho docente e uma desmotivação por parte dos educandos. O autor afirma que o trabalho do educador, o qual se assemelha ao do mestre artesão, tem sido transformado, diante desses novos paradigmas da educação, em um trabalho meramente técnico, que deve ser aplicado em conformidade com as determinações dos outros e monitorado passo a passo quanto ao seu nível de desempenho. Fundamentalmente, significa negar o ofício de ensinar como um trabalho realizado com propósito, com paixão e com significado, o que tem desiludido o trabalho docente, e, conseqüentemente, os educandos, avaliados permanentemente.

Professores excelentes costumam ter um senso de missão e vocação muito grandes. [...] Reformas que negam, ignoram, ou ainda desvalorizam o senso de missão de professores excelentes são, portanto, contraproduativas. Não só pelo fato de os professores excelentes ficarem desmotivados, mas também porque modelos exemplares de papel profissional são demolidos e bons mentores menosprezados. O contágio de desilusão espalha-se; a ideia de que a educação é uma vocação de alto comprometimento, no qual os profissionais concentram seus mundos, é destruída. Quando a missão e o significado se perdem, o trabalho torna-se um compromisso menor – as pessoas começam a apenas aparecer para trabalhar e fazer o que se espera que façam. (GOODSON, 2007, p.25).

Nesse novo modelo micro gerenciado de educação, portanto, o educador (e a eficiência do seu trabalho) é colocado no centro desse sistema, avaliado em cada detalhe e culpabilizado no caso de fracasso escolar dos educandos. Por meio de manuais e cartilhas, o estado pede ao educador que “entregue” o “produto educação” para a sociedade, negando sua *biografia profissional*: suas missões pessoais e o comprometimento que fundamentam o senso

de vocacionalismo e a profissão baseada no senso de cuidado (GOODSON, 2007). Esse “novo educador neoliberal”, segundo o estado, tecnicamente competente e em conformidade com as novas normas e diretrizes, deve negar o comprometimento da sua profissão e assumi-la apenas como um emprego, no qual, como em outros, ele é gerenciado, dirigido e entrega o que lhe é solicitado. Esse é o papel do educador na “educação bancária”: depositar no educando o conteúdo programático da educação (que elaboram para ele), negando a educação como um ato de formação dos educandos (como seres histórico-sociais) e como um ato estético e ético.

Mulheres e homens, como seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2014, p. 34-35).

Portanto, concordando com Freire (2014), afirmamos a necessidade de nós, professores de Geografia, termos uma postura vigilante e crítica quanto aos propósitos da “educação bancária”. Como educadores humanistas, devemos pautar nossa ação identificando-se desde logo com a dos educandos para a formação e humanização de ambos. “Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens” (FREIRE, 1987). Devemos – portanto – posicionar-nos criticamente diante dos atuais paradigmas da educação, pautados na crença de que uma clara enunciação de objetivos, apoiada por uma bateria de testes e acompanhada por estratégias estatísticas e contábeis, possibilita uma formação integral e cidadã dos educandos.

A contribuição da educação proposta por Paulo Freire – para nós, professores da Geografia, sob sua perspectiva crítica – é uma possibilidade de superação desse modelo

fatalista e empobrecido de educação. É um desafio para superarmos “a doença da narração” no ensino – o ensino meramente técnico sem uma conexão com a realidade, feito de forma estática, separado em compartimentos e previsível –, para alcançar um ensino que vise à formação integral dos educandos. É a proposta de uma prática de ensino-aprendizagem problematizadora (dialógica por excelência), na qual os conteúdos e o currículo jamais devem ser depositados, e sim organizados, por meio de temas geradores, a partir da demanda da comunidade escolar. É uma proposta de educação ética e estética pautada no diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente. É a educação que promove reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado, podendo gerar uma ação capaz de emancipá-lo(s) em conjunto. Portanto, é um modelo de educação muito mais promissor, já que o educando, compreendendo o seu lugar por meio de uma leitura crítica de suas diferentes paisagens, terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, pois ele é uma dimensão constitutiva da realidade e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de cognição.

Nessa proposta de ensino-aprendizagem apresentada por nós, pautada na leitura crítica do espaço geográfico, a partir da vida cotidiana, o diálogo, portanto, torna-se fundamental. Concordamos com Gadotti (1996) que o diálogo tem três virtudes: a primeira é o respeito aos educandos enquanto sujeitos e enquanto expressões de uma prática social. A segunda é escutar as urgências e opções dos educandos a partir da prática espacial. E a terceira é a tolerância para conviver com o diferente.

Na nossa pesquisa com educandos da Educação de Jovens a Adultos (EJA), o diálogo foi o fundamento de aproximação entre a educadora e os adolescentes expulsos (ou repetentes) do ensino tradicional, os adultos aposentados, os trabalhadores do campo, as donas de casa, as empregadas domésticas, os presos em liberdade assistida e os trabalhadores informais de uma escola localizada em um bairro popular e socioespacialmente segregado da cidade de Salvador (BA). Partimos do pressuposto que esses educandos eram os *oprimidos* da nossa sociedade, pois estavam apartados das centralidades urbanas e de seus equipamentos:

serviços públicos e opções de lazer da capital baiana. Eram os excluídos da nossa sociedade, na qual a reprodução⁹ (em especial das relações econômicas), com suas contradições, principalmente entre a produção e a apropriação das riquezas produzidas socialmente, constitui o processo central e, assim, rejeita grande parte dos grupos constituintes da vida social (LEFEBVRE, 1973).

Segundo Resende (1986), o educador em Geografia – ao trabalhar com educandos da EJA – deve levar em consideração que, como esses educandos (principalmente os adultos) não cursaram integralmente o ensino regular, o seu conhecimento vem por meio de suas atividades cotidianas e do trabalho, com grande influência dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão. Para eles, os conceitos nascem da prática, que é essencialmente uma prática do trabalho no espaço do vivido. Desse modo, o diálogo, a percepção e, logo, a consciência espacial, não vêm mediados pela instrução formal. A geografia dessas pessoas é a geografia do espaço vivido. É riquíssima e é produto de uma percepção intensa do espaço resultante de uma vivência, cujas normas se devem, sobretudo, à divisão social do trabalho. Seja no meio rural ou urbano, esse espaço é percebido como cercado, dividido, possuído ou não, mas, de qualquer forma, nunca é um espaço de livre apropriação, seja para moradia, seja para o lazer. Esses educandos têm uma ideia de qual é o seu papel nesse espaço fragmentando, de qual é a função que lhes é reservada pelas relações sociais de produção. O espaço do cotidiano dessas pessoas é o espaço da luta pela moradia e pelos serviços públicos, da *resistência*, em uma sociedade na qual o acesso ao solo se dá pela propriedade privada do solo. É o espaço como uma mercadoria, da qual uns podem comprar e tornarem-se proprietários e outros não.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na EJA, quando visa construir o conceito de espaço geográfico e suas categorias analíticas de forma crítica (sob a ótica da produção do espaço e suas contradições, a dialética entre a produção e a apropriação

⁹ Segundo Lefebvre, o conceito da reprodução das relações sociais de produção restitui o conceito de produção: designa a produção da sociedade de maneira geral – do próprio ser humano, em termos filosóficos (LEFEBVRE, 1973).

dos espaços urbanos, inclusive o acesso aos serviços públicos e moradia), abre a possibilidade de uma formação mais crítica e cidadã dos educandos a partir de uma compreensão das contradições da produção do espaço onde vivem. Os resultados por nós atingidos puderam revelar que o ensino-aprendizagem em Geografia, especialmente em seus conteúdos de Geografia Urbana, quando pautado na pedagogia dialógica, propõe uma formação crítica desses educandos e se apresenta como um exercício ativo de cidadania.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

A nossa práxis no colégio Beta partiu de práticas que visassem valorizar as condições socioespaciais locais dos nossos educandos, ressaltando a apropriação dos bairros da região do Nordeste de Amaralina (e suas adjacências, como o bairro do Rio Vermelho, espaço de lazer) para o desenrolar de sua vida cotidiana e de sua identidade local. O segundo passo foi o momento de problematizar a produção do espaço no Nordeste de Amaralina, articulado com outras escalas geográficas, como a orla marítima (nobre) e a cidade enquanto totalidade. Nesse momento, tratamos de detectar a problemática que intensifica o processo de segregação socioespacial na capital baiana e de pensar em soluções coletivas para tentar resolvê-lo. Buscamos iluminar, no âmbito da própria prática social, ações coletivas que poderiam melhorar a qualidade de vida da população local.

O terceiro passo foi trabalhar as categorias analíticas – a paisagem, a região, o lugar e território – e o conceito de espaço geográfico, por meio das práticas socioespaciais dos educandos e da comunidade escolar. Por meio da leitura da paisagem local em seus atributos (lixo nas ruas, esgoto a céu aberto, presença de unidade de polícia pacificadora – UPP, a vida em comunidade e as redes de solidariedade, por exemplo), desenvolvemos uma articulação entre teoria e prática para discutimos as contradições de uma sociedade assentada em relações de subordinação e dominação, em que o estado tende a representar de forma mais acentuada

os interesses hegemônicos vinculados às necessidades de reprodução ampliada do capital (LEFBVRE, 2001), principalmente a problemática do turismo na capital baiana e da cidadania. Destacamos os elementos do projeto do novo Plano Diretor da cidade no processo de (re)valorização da orla marítima da capital baiana e sua finalidade maior: atender aos interesses dos setores de turismo, comércio e imobiliários, em detrimento dos bairros populares e de sua carência de serviços públicos. Assim, discutimos a importância da mobilização da comunidade local nesse processo de reordenamento de políticas públicas urbanas, pois no cerne das resistências é onde se efetiva um exercício ativo da cidadania. O quarto passo, o ponto de chegada, foi um exercício de ação cidadã: a construção de um plano de bairro popular, a partir das demandas da prática socioespacial dos próprios educandos e da comunidade escolar.

No início das nossas atividades, as quais ocorriam na sala de aula¹⁰, em substituição ao professor de Geografia da escola (afastado naquele momento por motivos de saúde), encontramos uma resistência dos educandos em pensar acerca de sua realidade e de realizar atividades que – naquele momento – para eles não valeriam nota. Muitos ou saíam da sala de aula, ou ficavam conversando, ou ainda mexendo no celular, quando iniciávamos nossas atividades. Aos poucos, fomos conquistando a atenção dos educandos com a metodologia das rodas de conversa com sua temática principal: suas vidas e seus embates na cidade de Salvador (BA). A falta de interesse e de apropriação dos espaços da própria escola nos revelou uma questão ainda mais preocupante: uma falta de apropriação dos espaços do entorno da escola para o lazer, e do próprio bairro do Vale das Pedrinhas, sempre descrito pelos educandos como um “lugar feio, sujo, perigoso, de gente malandra”, quando perguntávamos, inicialmente, sobre a vida diária deles. Quando eles falavam da cidade de Salvador, sempre se referiam à orla (com suas belas paisagens naturais e seu patrimônio histórico e cultural – o bairro histórico do Pelourinho) e em momento algum falavam do Vale

¹⁰ No colégio Beta, devido ao problema de evasão dos educandos, as aulas e as atividades no período noturno só podem ocorrer no interior das salas de aula.

das Pedrinhas, espaço da vida cotidiana deles, como parte importante da totalidade da cidade de Salvador.

Inicialmente, identificamos no discurso deles que a cidade de Salvador (BA) era apenas a orla turística, e esse foi o nosso ponto de partida: um trabalho de reconhecimento, de apropriação e de valorização da história dos nossos educandos e do Nordeste de Amaralina a partir de suas práticas socioespaciais cotidianas. Por meio de um resgate da história do Vale das Pedrinhas (e de outros bairros da região do Nordeste de Amaralina), feito por meio de leitura de textos e de entrevistas feitas pelos próprios educandos com a comunidade escolar e familiares (sobretudo seus parentes mais idosos), aos poucos, esses educandos foram reconhecendo a importância da escola e do próprio bairro onde viviam para suas vidas e de sua família. A partir desse trabalho de reconhecimento da importância do Vale das Pedrinhas para esses educandos, enquanto o “lugar do viver e do habitar” para eles, começamos a discutir o projeto do novo Plano Diretor no processo de (re)valorização da orla marítima da capital baiana e suas intencionalidades: o embelezamento da orla para atender aos interesses do capital privado, sobretudo aqueles ligados aos setores de turismo, de lazer e imobiliários, em detrimento das necessidades dos bairros da região do Nordeste de Amaralina: segurança, saneamento básico, moradia, creches, hospitais, etc.

O passo seguinte foi começar a elaborar nossos planos de bairro popular, os quais nós sugerimos que deveriam ser levados às consultas públicas realizadas pelo poder público municipal soteropolitano para elaboração do novo Plano Diretor da Cidade, no ano de 2015, o que não ocorreu. Apesar de discutirmos a importância da participação da população, sobretudo aquela mais oprimida, nas consultas públicas realizadas pelo poder público soteropolitano, nossos educandos afirmaram que não se sentiram à vontade (como moradores do Nordeste de Amaralina) em estar diante dos técnicos da prefeitura de Salvador, mesmo com a nossa presença para a apresentação dos seus planos de bairro popular. Foi nítida a frustração deles. E, assim, buscamos dialogar o porquê de eles não estarem presentes naquele momento importante de confronto com o poder público. Como as consultas públicas do

projeto do Plano Diretor de Salvador ocorreram nos bairros mais nobres da cidade, e como não são lugares da apropriação da vida cotidiana deles na cidade, em sua condição de excluídos eles não se sentiram sujeitos de direitos para estarem presentes naqueles espaços da cidade. Buscamos fazer dessa “frustração” um momento de formação e de conscientização da importância da escola como o lugar do encontro de sujeitos e de ideias que podem promover ações para a luta por melhorias condições de vida.

RESULTADOS

No desenrolar das “oficinas de geocidadania”, os próprios educandos afirmaram que, na cidade de Salvador (BA), existe o lugar dos ricos (a orla marítima) e o lugar dos pobres (a região do Nordeste de Amaralina, entre muitas outras). Os ricos, segundo eles, podem ficar mais perto da praia e numa área plana em que não há deslizamento de terras, como acontece no Nordeste de Amaralina nos meses chuvosos do inverno soteropolitano. Assim sendo, eles mesmos puderam constatar a dialética espacial integração/desintegração das diferentes áreas da metrópole baiana e suas contradições sociais no processo de reprodução do espaço urbano. Eles constataram a contradição fundante da reprodução do espaço urbano e a gênese da segregação: as disparidades entre a produção social coletiva e a apropriação privada do solo urbano como mercadoria (CARLOS, 2008).

A nossa última roda de conversa, quando discutimos a importância da Geografia Escolar quando trabalhada em sua perspectiva crítica, ajudou-nos a pensar a cidade em sua totalidade, em sua segregação socioespacial. Os educandos afirmaram que nossos encontros foram desafiadores para pensarem na sua história particular, assim como experiência igualmente social de seus colegas e vizinhos. E que as nossas oficinas puderam tornar-se espaços de utopia para romper, neles mesmos, os discursos hegemônicos e suas intencionalidades, e assim buscar soluções coletivas para uma melhor qualidade de vida para

toda a comunidade. Assim, nosso trabalho buscou fazer do ensino de Geografia, sob sua perspectiva crítica, na escola Beta, o lugar de *utopia experimental*¹¹ para a formação cidadã de sujeitos autônomos a partir da compreensão do espaço geográfico e suas categorias, como o lugar – espaço do uso e da apropriação. O lugar como substrato do *direito ao habitar*, o qual marca a grande luta da classe trabalhadora, cada vez mais segregada no espaço urbano vendido como mercadoria.

Portanto, a nossa experiência revela que a educação geográfica na escola, enquanto parte de um projeto educacional de possibilidade de transformação da realidade de seus educandos, oferece uma formação cidadã fundamentada na produção do espaço geográfico, com suas contradições. É um verdadeiro exercício de compreensão do lugar do vivido e sua apropriação a fim de revelar estratégias escondidas e seus conteúdos, como as políticas públicas, assim como de outras categorias analíticas da Geografia: a paisagem, a região e o próprio espaço, categoria da Geografia. O educador de Geografia na EJA, para atingir esse objetivo, deve, portanto, sempre buscar mediar as práticas socioespaciais de seus educandos com as categorias analíticas da ciência geográfica para uma compreensão da natureza do espaço geográfico, a totalidade espaço-tempo, o qual é segregado e fragmentado.

Os resultados qualitativos da pesquisa apontam que a práxis proposta, uma prática de ensino em Geografia sob sua perspectiva crítica, mostrou-se como um importante instrumento de formação cidadã e formação política dos educandos da EJA, para uma compreensão do processo de valorização da orla marítima da cidade de Salvador (BA) em detrimento da região do Nordeste de Amaralina.

¹¹ A utopia – como possibilidade de realização, conforme Henri Lefebvre (1979) – deve ser considerada, experimentalmente, estudando-se na prática suas implicações e consequências. É o impossível hoje, mas em direção ao novo, ao possível amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a escola e seus sujeitos, como um lugar de mediação de conflitos sociais da realidade, é uma importante instituição para uma mudança das relações sociais e na construção de um projeto diferenciado de sociedade; assim, o ensino de Geografia deve contribuir para a formação crítica e cidadã dos educandos, para torná-los sujeitos autônomos no seu pensar e no exercício de sua cidadania. A nossa práxis propôs essa formação crítica dos educandos da EJA por meio da construção da categoria *lugar*, como o espaço do vivido, articulado com as categorias paisagem, território e região, a fim de revelar estratégias escondidas e seus conteúdos, as sujeições, para o direito à cidade (direito de morar, de utilizar equipamentos urbanos, à centralidade, ao encontro, ao tempo não produtivo, à reunião). O direito à cidadania pelo espaço como obra social, coletiva e individual. Respeitando a autonomia e a dignidade de cada educando, enquanto sujeito histórico-social, buscamos provocá-los para exercitarem as atividades de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, ou seja, de (re)construir as categorias analíticas da Geografia Escolar, por meio da pedagogia dialógica de Paulo Freire, para que esse conhecimento torne-se útil para as suas vidas, sobretudo no que tange a luta por melhorias das infraestruturas urbanas nos bairros da região do Nordeste de Amaralina (Salvador, Bahia). Nossa metodologia de ensino-aprendizagem procurou mostrar que a experiência educativa geográfica (no contexto neoliberal com seu caráter puramente técnico e mesquinho) precisa valorizar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador, autônomo e crítico. Nessa perspectiva do modelo educacional freiriano, propusemos uma educação geográfica que se (re)faz ao (re)pensar a Geografia Escolar, a qual trabalha seu conceito-chave – o espaço geográfico – e suas categorias analíticas (paisagem, região, território e lugar) como construções provisórias e parciais que exigem do educador uma prática pautada na realidade cotidiana dos educandos, assim como na realidade da

comunidade escolar, para o exercício de cidadania ativa destes mesmos, para um projeto diferenciado de sociedade.

A práxis da pesquisa apresentada revela-se como uma relevante prática de ensino em Geografia para a EJA de acordo com os pressupostos e objetivos dessa modalidade de ensino: uma educação inclusiva e cidadã para aqueles excluídos da educação tradicional. Tomando por base a Geografia em sua perspectiva crítica, propomos uma prática de ensino pautada na mediação das práticas socioespaciais de educandos da EJA, em seu espaço vivido, com as categorias analíticas da Geografia (lugar, paisagem, território e região) para que esses educandos compreendessem a natureza do espaço geográfico da cidade de Salvador (BA) com suas contradições a partir das políticas públicas de valorização da orla marítima da cidade para atender aos interesses dos setores de turismo e de lazer, em detrimento das necessidades básicas de infraestrutura urbana de regiões carentes da cidade, como o Nordeste de Amaralina. Assim, apresentamos, além de uma proposta de prática de ensino em Geografia para a EJA, uma proposta de valorização da escola pública como lugar do encontro e da formação política e cidadã de seus sujeitos, pois, se as atuais políticas públicas reformistas para a educação brasileira visam adequar e inserir os educandos da EJA no mercado de trabalho como mão de obra barata, cabe aos educadores e gestores buscar e propor diferentes práticas de ensino em Geografia com o objetivo de uma formação efetivamente cidadã e política desse público. Portanto, a Geografia escolar na EJA para uma formação cidadã desse público, deve propor aos educandos o entendimento das contradições do processo de produção do espaço geográfico como obra e produto social, de natureza segregada, no que tange no direito e apropriação dos diferentes espaços do vivido na cidade, seja pelo habitar, seja pelo lazer, seja para o viver.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, pp. 114-141.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2015.

CONDER; CIAGS/UFBA; SEMA. Localização da região do Nordeste de Amaralina e adjacências. Disponível em: <http://http://amnaluta.blogspot.com.br/p/historia_25.html>. Acesso em 25 abr. 2014.

CORSEUIL, Carlos Henrique; FOGUEL, Miguel; GONZAGA, Gustavo; RIBEIRO, Eduardo Pontual. A Rotatividade dos Jovens no Mercado de Trabalho Formal Brasileiro. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**, Brasília; n. 55, ago.2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: 2014.

GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos bibliográficos na educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n.2, maio/ago. 2007.

GOOGLE EARTH. Imagem de satélite da América do Sul. 2015.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa mensal de emprego. Evolução do emprego com carteira assinada 2003-2012. Rio de Janeiro: 2012.

Disponível em:
<http://ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/Estudos/Evolucao_emprego_carteira_trabalhoassinada.pdf>. Acesso em 18 set. 2014.

KAERCHER, Nestor. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363f. Tese (Doutorado em Geografia Humana)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1979.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessanderi. (Org.). **Novos rumos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR/ SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO. Salvador construindo um novo futuro 2013-2016. Salvador: 2013. Disponível em: <http://www.planejamentoestrategico.salvador.ba.gov.br/imagens/Planejamento_Completo.pdf>. Acesso em 15 out. 2014.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2009.

**AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS
PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS**

***THE FORMATIVE CONTRIBUTIONS OF PIBID IN THE INITIAL FORMATION OF
THE TEACHERS OF THE GRADUATION COURSES***

Joseana Vieira dos Santos

joseanavieirammp@yahoo.com.br

Graduada em Ciências da Natureza (Univasf)

Maria Cilene Freire de Menezes

cilene.menezes@univasf.edu.br

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Profa. da Univasf

RESUMO

O sistema educativo tem passado por diversas transformações, classificadas por Esteve (2004) como “revoluções educacionais”. Vivenciamos atualmente a terceira dessas revoluções, que apresenta muitos desafios como a inclusão e a equidade. Assim, a formação docente urge ser repensada, pois são os professores que vivenciam de perto esses desafios e que mais diretamente podem contribuir com a solução desses. Entretanto, a formação inicial de professores, muitas vezes, apresenta lacunas que precisam ser sanadas para que os docentes possam enfrentar esses desafios de maneira segura. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem se apresentado como uma das alternativas no enfrentamento de lacunas existentes na formação inicial de professores. Este trabalho teve como objetivo verificar se o PIBID tem contribuído para a redução dessas lacunas. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada através de um estudo bibliográfico e documental, delimitando-se o período das publicações aos anos de 2014 a 2016, buscando artigos, teses, dissertações e documentos sobre o tema no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Sistema SCIELO, utilizando-se como refinamento de busca PIBID e Contribuições. Dos trabalhos encontrados, foram selecionados apenas os que expunham dados sugestivos das contribuições do PIBID na redução das lacunas resultantes da formação inicial dos professores. Foram encontrados trinta trabalhos, mas oito foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos, restando no final apenas vinte e dois trabalhos para serem analisados. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2016), com categorias estabelecidas *a priori*, com base na discussão dos autores utilizados no referencial teórico. Os resultados encontrados demonstraram que o PIBID tem contribuído para a redução das lacunas apresentadas na formação inicial de professores, favorecendo uma formação docente mais completa e profícua.

Palavras-chave: Revoluções Educacionais. Formação de Professores. Lacunas na Formação Inicial. Contribuições do PIBID.

ABSTRACT

The educational system has undergone various transformations, classified by Esteve (2004) as "educational revolutions". We are currently experiencing the third of these revolutions, which presents many challenges such as inclusion and equity. Thus, teacher training needs to be rethought, because it is the teachers who live these challenges closely and can more directly contribute to the solution of these challenges. However, initial teacher training often presents gaps that need to be addressed so that teachers can address these challenges in a safe way. The Teaching Initiation Program - PIBID, has been presented as one of the alternatives in addressing gaps in initial teacher education. This work had as objective to verify if the PIBID has contributed to the reduction of these gaps. The research, of a qualitative nature, was carried out through a bibliographical and documentary study, delimiting the period of the publications to the years 2014 to 2016, searching for articles, theses, dissertations and documents on the subject in the Portal of Periodicals CAPES (Coordination of Improvement of Higher Level Personnel) and in the SCIELO System, using as search refinement PIBID and Contributions. Of the works found, only those who presented data suggestive of the contributions of the PIBID in the reduction of the gaps resulting from the initial formation of the teachers were selected. For the analysis of the data, we used the Content Analysis based on Bardin (2016), with categories established a priori, based on the discussion of the authors used in the theoretical reference. The results showed that the PIBID has contributed to reduce the gaps presented in the initial teacher training, favoring a more complete and proficient teacher education.

Keywords: Educational Revolutions. Teacher Formation. Gaps in Initial Formation. PIBID and contributions.

INTRODUÇÃO

O sistema educativo tem passado por diversas transformações ao longo dos séculos. Esteve (2004) identifica essas mudanças como “revoluções educacionais”. Segundo o autor, houve três revoluções desse tipo no decorrer da história da educação. A primeira, há cerca de 3.200 anos a.C., com o surgimento das casas de instrução nas cortes dos faraós egípcios que atendiam somente aos poucos membros da sociedade que compunham a elite sacerdotal e administrativa do Estado. A segunda, no século XVIII, quando Frederico Guilherme II, na

Prússia – antiga Alemanha – transferiu a gestão das escolas do clero para o Estado (PÁTARO, 2017).

A segunda revolução visava estatizar a escola e torná-la gratuita e obrigatória, mas falhou por não conseguir sanar a “pedagogia da exclusão” (ESTEVE, 2004), pois as vagas não atendiam toda população estudantil, além de o ensino centralizar-se na relação verticalizada de professor-aluno, onde o professor era o detentor e transmissor do conhecimento e os alunos, os seus receptores. Esses últimos, ao apresentarem dificuldade de aprendizagem, eram considerados indisciplinados e muitas vezes expulsos da escola e excluídos do sistema educacional (PÁTARO, 2017).

A terceira revolução educacional foi se concretizando a partir da segunda metade do século XX e pautava-se na universalização da escola, desde as séries iniciais até o ensino médio atual. Esse processo rompeu a homogeneização e a elitização da educação, trazendo para as salas de aula, em todos os níveis de ensino, pessoas possuidoras de diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero (ARAÚJO, 2011). Esse fato exigiu novas formas de conceber a educação e lançou desafios inéditos que, até hoje, precisam ocupar a reflexão educacional. De acordo com Pátaro (2017, p. 6)

Alguns desses desafios incidem diretamente sobre o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula e sobre a formação docente. A permanência na escola de crianças com dificuldades de aprendizagem e de conduta ajuda a configurar, atualmente, um clima escolar diferente daquele encontrado na segunda revolução educacional, já que todos(as) os(as) alunos(as) devem permanecer na escola e não se trata mais de ensinar apenas aqueles(as) selecionados(as) dentre uma elite, como na pedagogia da exclusão. (PÁTARO, 2017, p. 6).

Diante desses desafios, a formação docente necessita ser repensada, porque são os professores que irão vivenciá-los mais de perto e de certa forma, fazer valer os objetivos dessa terceira revolução educacional que são a inclusão e a equidade. Isso exige investimentos direcionados à preparação dos formadores, responsáveis em preparar os professores. Assim, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas instituições de ensino deve começar a partir da formação inicial desses professores, para que possam exercer a função de maneira segura e comprometida, mediando o conhecimento através do diálogo, refletindo com seus

alunos sobre o melhor modo de despertar e desenvolver suas habilidades e conhecimentos de forma participativa e eficaz na sociedade.

Entretanto, apesar dos investimentos realizados visando melhorar os cursos de formação inicial, ainda são percebidas muitas lacunas¹ no decorrer do processo, como a desarticulação dos conhecimentos pedagógicos e específicos (SAVIANI, 2009), o distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional (GATTI, 2012) e a dicotomia entre teoria e prática (GUARNIERI, 2005). Por isso, reconhecemos que essa tarefa não é simples, como expõe Gatti (2014, p. 35)

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

No Brasil, a mesma autora destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que vem se sobressaindo no cenário nacional como um dos programas que têm contribuído com a formação inicial dos licenciandos, por favorecer a vivência do discente no espaço de formação, onde futuramente será seu campo de trabalho, além de possibilitar mais um espaço de aprendizagem, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, a problemática impulsionadora deste estudo foi: o PIBID tem contribuído para suprir algumas lacunas deixadas pela formação inicial dos professores? Assim, objetivou-se nesta pesquisa, verificar se o PIBID tem contribuído para a redução de lacunas na formação inicial dos cursos de licenciaturas. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa, por meio de um levantamento bibliográfico e documental de diversos artigos, teses, dissertações e documentos que pudessem responder à questão suscitada.

A relevância desta pesquisa justifica-se por buscar respostas a questões cruciais, referentes à formação inicial de professores, como também analisar as contribuições que o PIBID pode oferecer na superação de lacunas existentes nesses cursos.

¹ Neste trabalho, utilizamos a palavra “lacuna” para referir-nos às deficiências ou problemas existentes no contexto da formação inicial de professores e suas implicações na atuação docente e no seu futuro espaço de trabalho.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Breve histórico da formação de professores no Brasil

A formação inicial de professores nem sempre foi prioridade no Brasil. Foi estabelecida somente a partir da necessidade de instruir a população. Saviani (2009) destaca que no princípio, essa atividade ficou a cargo do clero, com a implantação das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, que exigia dos professores apenas o domínio dos conteúdos em que caberia transmitir às crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. Posteriormente, essa incumbência passou a ser responsabilidade das províncias que deveriam adotar a formação de professores dos países europeus.

No início do século XX, de acordo com Gatti e Barreto (2009), surge a preocupação com a formação de professores do secundário², organizada através de cursos regulares e específicos e compatíveis com processo de industrialização do país, nas primeiras décadas do século XX. Isso convence os especialistas em educação a acrescentarem um ano a mais de disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura nos cursos de formação de bacharéis, permitindo-os lecionar disciplinas no ensino secundário.

No decorrer dos anos outras demandas foram surgindo, como a necessidade de profissionais formados em cursos de licenciaturas que atendessem às necessidades do sistema educacional em virtude do ensino obrigatório para oito anos, em especial na expansão de classes de 5^a a 8^a séries³, disposto na legislação vigente na época.

A LDB 9.394/96 exigiu que todos os professores possuíssem formação em nível superior. Estabeleceu-se um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino fizessem as adequações necessárias para a formação dos seus professores, compatível com a sua área de atuação, pois os professores que atuavam na época, em sua maioria, possuíam apenas a formação em magistério, em nível médio. (GATTI; BARRETO, 2009). Finalizado o prazo e a meta não sendo alcançada, o governo prorrogou esse prazo oferecendo outros meios para

² Correspondente aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

³ Atualmente 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental.

atingir os objetivos, como cursos de formação docente à distância e aumento da oferta dos cursos presenciais.

Todavia, segundo Scheibe (2010, p. 992) “a formação indiscriminada desenvolvida à distância na qualificação dos profissionais para o magistério traz privações vinculadas à vivência universitária, comunitária e institucional que compõem um processo formativo”, o que vem causando preocupações aos formadores de professores pela forma crescente na oferta desses cursos na modalidade EAD (Educação à Distância), devido à necessidade do momento.

Outra inquietação de Scheibe (2010) refere-se aos cursos presenciais no setor privado e, sobretudo, os que funcionam à noite, pois, segundo a autora, o Censo da Educação Superior de 2007, revelou que o setor privado responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil. Essa preocupação decorre do fato desses cursos possuírem um tempo limitado e insuficiente no processo formativo para o futuro professor exercer sua função com qualidade. A autora destaca, ainda, que “a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada” (SCHEIBE, 2010, p. 984 – grifo da autora).

Pensando na formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica, por intermédio de programas para apoiar os docentes em exercício em todo o país e cumprindo a exigência da LDB de 1996, segundo Scheibe (2010, p.986)

O MEC instituiu, por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Na esteira desta política foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) [...] com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem.

Objetivando uma maior organização na formação de professores e cumprindo o Decreto nº 6.755/2009, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁴, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, estabelecendo os princípios da formação inicial e continuada que devem contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- IV. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e à capacidade comunicativa oral e escrita como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- V. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (DOURADO, 2015, p. 306).

O autor também defende “que esta perspectiva articulada à centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura” (DOURADO, 2015, p. 315), além de articular as políticas e dinâmicas de organização, gestão, suas instituições e seus atores e garantir novos recursos. Contudo, apesar das Diretrizes terem sido instituídas desde 2002, muitas lacunas ainda estão presentes na formação inicial dos professores, fato que discutiremos a seguir.

As lacunas da formação inicial de professores

Nas suas pesquisas sobre o professor e sua formação, Guarnieri (2005) aponta para a necessidade de se verificar como os professores recém-formados estão sendo inseridos em sala de aula e como têm construído as competências necessárias para desempenhar a função docente. A autora ainda ressalta

[...] esses estudos têm colocado novas questões para se repensarem os cursos de formação de professores, no sentido de se reverem as dicotomias que sempre são citadas quando se inicia uma discussão sobre essa formação, tais como: teoria *versus* prática, formação inicial

⁴ A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, não se encontra mais em vigor. A mesma foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada em vigência.

versus formação continuada, conhecimento pedagógico, mas que pouco tem auxiliado para o encaminhamento de propostas mais efetivas para os cursos de formação. (GUARNIERI 2005, p. 7).

Gatti (2014) também faz uma crítica sobre a qualidade das iniciativas referentes ao melhoramento da formação inicial nas formas que vem ocorrendo o fenômeno no qual o “que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente” (GATTI 2014, p. 39). Essa crítica é muito relevante, pois é somente no início da carreira docente que o professor iniciante geralmente se depara com as lacunas resultantes de sua formação inicial, o que pode implicar na sua atuação com os alunos e colegas de trabalho.

Outro agravante assinalado por Guarnieri (2012), refere-se à inserção desses professores iniciantes na escola, que geralmente são direcionados para as turmas mais “complicadas”. Além de não terem um espaço de discussão dos problemas encontrados, se deparam com uma realidade diferente da que imaginavam, sofrendo com o “choque da realidade”, muitas vezes sentindo-se frustrados por não terem recebido a formação necessária que possa contribuir para o enfrentamento dos desafios encontrados na escola.

Algumas deficiências nos cursos de formação de professores também são apontadas por estudiosos, principalmente a respeito dos currículos desses cursos, sejam eles presenciais ou EAD. Matos (2015, p. 3) sinaliza que

Algumas das conclusões extraídas foram que os currículos são fragmentados: conjunto disciplinar bastante disperso, apenas 30% das disciplinas oferecidas é dedicado à formação profissional específica, predominando os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação, em poucos casos, às práticas educacionais. Os estágios obrigatórios são registrados de modo vago, não havendo propriamente um projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos.

Dessa forma, podemos visualizar e elencar diversas lacunas apresentadas nos cursos de formação inicial de professores que podem influenciar de várias maneiras na atuação em sala de aula pelos futuros docentes como:

➤ **Currículos Fragmentados**

Em suas pesquisas sobre as licenciaturas, avaliando os históricos dos cursos de formação de professores por mais de um século, Gatti (2014, p. 39) constatou que os mesmos “se petrificaram no século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX e que mostram dificuldades de inovar-se”. A autora argumenta que essa formação não mais atende às exigências das escolas na contemporaneidade e que as “ementas dos currículos das licenciaturas se encontram nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida” (GATTI 2014, p. 39), não ocorrendo uma interação entre os projetos pedagógicos e a estrutura curricular oferecida nesses cursos.

Além disso, observa-se que a carga horária direcionada aos processos formativos profissionais, teóricos, práticos e metodológicos, substituídas por “um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos” (GATTI, 2014, p. 39) se mostra insatisfatória, como atividades complementares, levando Gatti (2014, p.40) a construir o seguinte questionamento:

[...] a formação panorâmica, fragmentada e reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Percebe-se aqui que os currículos direcionados à formação dos professores têm se mostrado ineficientes no processo formativo desses profissionais, deixando lacunas de caráter teórico, prático e metodológico que o capacite a lidar com um público diversificado de alunos com perspectivas e necessidades variadas.

➤ **Desarticulação entre os Conhecimentos Específicos e Pedagógicos**

Sobre a importância de se proporcionar ao licenciando o contato com diversas áreas do conhecimento, Carvalho (2015, p. 5) argumenta que “o futuro profissional da educação durante o seu período de formação inicial precisa apropriar-se dos conhecimentos da pedagogia (ciência da educação), da didática (teoria e prática do ensino), bem como apropriar-se de um sólido conhecimento do campo de trabalho onde vai atuar”.

Saviani (2009) enfatiza que essa dificuldade ocorre desde quando se iniciou o processo de formação de professores. Com a criação dos cursos normais (o primeiro em 1835), praticava-se um currículo em que os professores teriam que dominar os conteúdos a serem transmitidos às crianças, sem levar em conta o preparo didático, situação que vigorou até a criação dos institutos de educação a partir de 1932. Em 1939, através da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituiu-se o “esquema 3+1” para as licenciaturas, sendo três anos para estudar as disciplinas específicas e um ano para a formação didática, o que não contribuiu muito para a articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, pois esses não eram vistos concomitantemente, mas, em períodos diferentes do curso e de maneira desarticulada entre eles.

É interessante notar que apesar dos avanços instituídos nos currículos dos cursos de formação de professores pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Gatti e Barreto (2009) denunciam que na maioria dos ementários analisados nas suas pesquisas sobre os cursos de formação de professores, não se observou a articulação das disciplinas de formação específicas e a formação pedagógica. Dessa forma, compreendemos que a desarticulação dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos específicos constitui-se como uma grande lacuna nos cursos de formação inicial desde a sua origem até os dias atuais.

➤ **Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional**

Além de apropriar-se das ciências da educação e das teorias e práticas do ensino, é imperativo para o futuro professor conhecer o seu campo de trabalho que, segundo Nóvoa (2013), faz parte da construção da profissão docente. O autor também destaca a necessidade dos professores “terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (NÓVOA, 2013, p. 201).

O mesmo autor defende ainda uma “fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 205). Nesses devem ser integrados os futuros professores e os seus formadores, constituindo a escola como lugar privilegiado na formação dos professores e espaço de compartilhamento da prática docente.

Gatti (2012) reafirma os argumentos de Nóvoa (2013) ao defender que “a formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias” (GATTI, 2012, p. 14). No entanto, essa integração entre universidade e escola ainda se constitui como um desafio entre o meio universitário e o espaço escolar.

A falta de conexão entre a formação nas universidades e o campo da prática é apontada por Zeichner (2010) como um problema eterno na formação para a docência. O distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente (GATTI et al. 2014, p. 14).

Tudo isso denota a necessidade de uma mudança urgente nas práticas formativas desses futuros professores de forma a inseri-los no espaço escolar possibilitando-lhes obter competências reais do trabalho docente.

➤ **Dicotomia entre Teoria e Prática**

A articulação entre teoria e prática são requisitos essenciais à formação docente. Ao ser introduzido no ambiente de trabalho, desde a sua formação acadêmica, o licenciando terá a oportunidade de desenvolver e aplicar o que aprendeu durante a sua formação, tendo a oportunidade de avaliar os resultados obtidos. Como enfatiza Guarnieri (2005, p. 19), “a inserção na sala de aula, por sua vez desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação com os dados da própria prática e com os do contexto escolar”.

No entanto, a articulação entre teoria e prática nem sempre é uma realidade presente nos currículos das licenciaturas, que geralmente realizam essa experiência somente por meio do estágio supervisionado, o qual tem demonstrado ser insuficiente. Uma comprovação sobre esse fato é apresentada por Gatti (2012, p.2):

A relação entre teorias e práticas colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. [...] Mesmo com a movimentação observada em algumas instituições, nos últimos três anos, para reformular suas práticas formadoras, a maioria continua a desenvolver currículos que não propiciam uma adequada formação profissional. Também falta uma concepção de “prática” que transcenda o senso comum de “receita” ou “mera técnica”.

Galiazzi e Morais (2002, p. 249 *apud* Freiberger e Berbel, 2012), apontam a dicotomia entre teoria e prática como um dos principais desafios a ser superado nos cursos de licenciatura no país ao nos lembrar que “a formação de professores tem sido historicamente criticada pela incapacidade de estabelecer uma relação complementar entre teoria e prática”.

➤ **Estágios Fragilizados**

Alguns especialistas em educação apontam que as fragilidades do Estágio Supervisionado advêm do formato de como esse vem sendo conduzido nas licenciaturas. Gatti (2014, p. 40) enfatiza que a maioria dos estágios envolve somente atividades de observação, e que os estudantes não possuem um plano de trabalho articulando a instituição de ensino superior com as escolas e que a supervisão é muito genérica, pois apenas um docente supervisiona um grande número de estagiários. Dessa forma, o estágio deixa de se constituir numa prática efetiva e de reflexão sobre as ações pedagógicas do estagiário.

Outro aspecto que tem fragilizado o Estágio Supervisionado é o crescente aumento de cursos de licenciatura ofertados no período noturno por instituições particulares, que em sua maioria são frequentados por estudantes que trabalham durante o dia e só dispõem da noite para estudar e realizar suas atividades docentes “prejudicando o período destinado à realização dos estágios supervisionados” (MATOS 2015, p. 38). Por conseguinte, esses alunos não dispõem de um período adequado para a prática do estágio do exercício profissional.

Os aspectos negativos aqui expostos sobre o Estágio Supervisionado constituem-se como motivos de preocupação, pois esse geralmente é o único momento que muitos licenciandos têm durante a sua formação para conhecerem a realidade na qual irão atuar no futuro e articular a teoria com a prática. Sobre o estágio Pimenta e Lima (2006, p. 6) advogam:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Diante da problemática exposta, em relação às lacunas que permeiam os cursos de formação inicial de professores, concebemos que alguns programas, apesar de não serem a panaceia de todos os problemas desses cursos, podem contribuir para amenizá-los. Por isso, enfatizamos a relevância desta pesquisa ao buscar comprovações de que um dos programas instituídos pelo Governo Federal, desenvolvido nos cursos de formação inicial docente há alguns anos, pode estar contribuindo com a minimização dessas lacunas, conforme veremos a seguir.

O PIBID e as contribuições para a formação de licenciados

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado para incentivar e valorizar a formação docente para a Educação Básica. Foi lançado em 2007 para atender as necessidades do Ensino Médio, principalmente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, devido à carência de professores nessas disciplinas. A partir de 2009 o Programa passou a atender a toda Educação Básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, escolas indígenas e quilombolas, segundo a necessidade de cada instituição. E, em 24 de junho de 2010, foi ratificado pelo Decreto nº 7.219, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2014, p. 67).

Nesse sentido, o programa possui características próprias por dar oportunidade aos bolsistas, desde os primeiros semestres, de ingressar no ambiente escolar da Educação Básica e nas suas atividades cotidianas.

Para Almeida, Costa e Avelino (2012, p. 4), “pensar as vivências do PIBID implica reconhecer as características e as condições para desenvolver a práxis educativa”. Dessa forma, defendemos que o bolsista, por estar inserido no contexto escolar, antes mesmo de iniciar o Estágio Supervisionado na licenciatura, poderá qualificar-se melhor para o exercício da docência, ao concluir a sua formação inicial, pois essa vivência pode fornecer maior segurança no enfrentamento dos desafios escolares.

Também entendemos que a integração entre universidade e escola que o PIBID pode proporcionar, é favorável não só para a formação do bolsista, mas também para essas duas instituições. A “Escola”, por receber bolsistas que estarão apoiando e propondo atividades juntos com os seus professores, e a “Universidade”, que terá a escola como espaço de aprendizagem desde o início da formação dos licenciandos, além da oportunidade de avaliar o discente por meio das dificuldades enfrentadas pelos mesmos na inserção em sala de aula e refletindo de que forma poderá melhorar o currículo da instituição.

Diante disso, buscamos avaliar se esse Programa tem apresentado reais contribuições às licenciaturas e seus licenciandos, principalmente a respeito das deficiências encontradas na formação inicial dos professores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com base em Gil (2002), diante da sua natureza e dos seus objetivos, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e exploratória. De acordo com o seu delineamento, como bibliográfica, por utilizar artigos científicos, dissertações e teses como fonte de dados, bem como documental, por analisar relatórios e pesquisas de instituições governamentais.

Para a coleta de dados foi definida a busca por trabalhos que satisfizessem os objetivos do estudo, estabelecendo-se os seguintes critérios: período das publicações de 2014 a 2016; busca por documentos, artigos, dissertações e teses, no Portal de Periódicos CAPES/MEC e

no Sistema SCIELO (*Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Eletrônica Científica on-line), por se tratarem de periódicos confiáveis⁵ e de grande relevância para a pesquisa.

Na análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2016), a partir de categorias estabelecidas *a priori* com base na discussão dos autores utilizados no referencial teórico. Inicialmente realizou-se uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2016) do material bibliográfico e documental para escolher os que realmente se aplicassem aos objetivos do estudo. Em seguida, buscou-se verificar, interpretar e relacionar as informações contidas nos trabalhos selecionados que melhor respondessem à problemática investigada.

As categorias de análises referem-se às lacunas encontradas nos cursos de formação inicial, apresentadas pelos diversos especialistas em educação, discutidas na fundamentação teórica deste trabalho: Carvalho (2015); Freiberger e Berbel (2012); Gatti (2012; 2014a); Gatti e Barreto (2009); Guarnieri (2005; 2012); Matos (2015); Nóvoa (2013); Pimenta e Lima (2006) e Saviani (2009).

As lacunas aqui elencadas foram utilizadas como categorias para a discussão dos resultados encontrados, sendo abreviadas pela letra “C” e acompanhada de um número na ordem crescente.

- C1- Currículos Fragmentados
- C2- Desarticulação entre os Conhecimentos Específicos e os Pedagógicos
- C3- Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional
- C4- Dicotomia entre Teoria e Prática
- C5- Estágios Fragilizados

⁵ Foi realizado no Portal de Periódico Capes/MEC, busca por assunto, primeiramente utilizando a palavra “PIBID” em seguida numa busca avançada, acrescentou AND e “Contribuições” para refinar a pesquisa e selecionou a opção de 5 anos nas datas de publicações, sendo que ao final só foram selecionados os trabalhos de 2014 a 2016, que focassem as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. No Sistema SCIELO apenas utilizou-se a palavra “PIBID”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas buscas realizadas, referentes aos anos de 2014 a 2016, nos periódicos da CAPES e SCIELO, foram encontrados um total de 30 trabalhos. Após a leitura prévia, alguns desses trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos na metodologia, restando 14(quatorze) trabalhos encontrados no SCIELO e 8 (oito) no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Dessa forma, foram selecionados 22 trabalhos sendo: uma tese, uma dissertação, dezoito artigos e dois relatórios do MEC.

Os materiais selecionados que atenderam aos critérios de busca estão elencados por ano, ordem numérica e nomes dos autores no Quadro 1.

Quadro 1: Resultado dos trabalhos selecionados e organizados por ano.

Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016
1- ALBUQUERQUE, M. P. FRISON, L. M. B. PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.	8- CARVALHO, A. P. RAZUCK, R. C. S. R. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência sob a ótica de Professores Supervisores de Química: contribuições ao processo de formação docente. Especial no monográfico Especial não temático, v. 68, n. 1, p. 9-28.	14- BALADELI, A. P. D. BORSTEL, C. N. V. FERREIRA, A. J. Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 1, p. 207-227, 2016.
2- FREITAS, M. F. Q. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do PIBID. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 149-167, jul./set. Editora UFPR, 2014.	9- DARROZ, L. M. WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/Física: A visão dos bolsistas de iniciação à docência. Ciências, v. 17, n. 3, 2015.	15- BRITO, L. D. MASSEANA, E. P. SIQUEIRA, M. Contribuições de um programa de iniciação à docência à formação de futuros professores de Ciências. Revista Ibero-americana de Educação, v. 72, n. 2, p. 103-120.
3- MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, Julho-Setembro, 2014.	10- GONZATTI, S. E. M. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio. Porto Alegre, 2015. 178f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, PUCRS.	16- GOMES, C. SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 1, p. 147-156, 2016.
4- MORAIS, J. K. C. FERREIRA, M. A. S. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. HOLOS, Ano 30, v. 5, p. 112-120, 2014.	11- PRANKE, A. FRISON, L. M. B. Potencialização da aprendizagem autorregulada de bolsistas do PIBID/UFPel do curso de licenciatura em Matemática através de oficinas pedagógicas. Bolema, Rio Claro (SP), v.29,	17- NASCIMENTO, M. G. ALMEIDA, P. C. A. PASSOS, L. F. Formação docente e sua relação com a escola. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 2, p. 9-34, 2016.

	n.51, p. 223-240, abr. 2015.	
5- SÁ, L. P. GARRITZ, A. O conhecimento pedagógico da “natureza da matéria” de bolsistas brasileiros participantes de um programa de iniciação à docência. <i>Educación química</i> , v. 25, n. 3, p. 363-379, 2014. (a)	12- SANT’ANNA, P. A. MARQUES, L. O. C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015.	18- NEITZEL, A. A. BRIDON, J. WEISS, C. S. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 97, n. 246, 2016.
Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016
6- SÁ, L. P. GARRITZ, A. Análise de uma sequência didática sobre ligações químicas produzida por estudantes de química brasileiros em Formação Inicial. <i>Educación química</i> , v. 25, n. 4, p. 470-477, 2014. (b)	13- SANTOS, V. C. ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. <i>Química Nova</i> , v. 38, No. 1, 144-150, 2015.	19- PEREIRA, A. K. LIMA, G. G. O PIBID na Formação dos Licenciandos em Química do IFTM–Campus Uberaba: (Re) Pensando a Docência na Educação Básica. <i>HOLOS</i> , v. 3, p. 150-173, 2016.
7- VIEIRA, A. C. Um estudo sobre as contribuições do PIBID-FURB para a formação inicial de professores de matemática. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, 2014.	22- CAPES. Relatório de Gestão 2009-2014. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília: CAPES 2014.	20- YAMIN, G. A. CAMPOS, M. I. CATANANTE, B. R. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do PIBID. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016.
21-GATTI, B. A. ANDRÉ, M. E. D. A. GIMENES, N. A. S. FERREGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, 2014.		

Fonte: organizado pela autora.

O Quadro 2 apresenta os resultados encontrados dos trabalhos selecionados sobre as contribuições do PIBID em suprir algumas lacunas da formação inicial de professores, seguida de uma análise qualitativa dos resultados encontrados.

Quadro 2: Quantidade de trabalhos encontrados, por categorias, referentes às contribuições do PIBID na Formação Inicial de Professores.

Lacunas	Documento	Periódicos	Periódico	Total
---------	-----------	------------	-----------	-------

	s	CAPES	SCIELO	
C1- Currículos fragmentados	(21)	—	—	1
C2- Desarticulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos	(21)	(8), (4)	(9), (17), (5a), (6b), (18), (13), (14)	10
C3- Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional	(21)	(15), (19), (7), (10)	(2), (16), (17), (3), (5a), (6b), (12), (20), (1)	14
Lacunas	Documentos	Periódicos CAPES	Periódico SCIELO	Total
C4- Dicotomia entre teoria e prática	(21), (22)	(15), (8), (4), (11), (7), (10)	(1), (14), (16), (17), (12), (13), (20)	15
C5- Estágios fragilizados	(21)	(22)	(17), (20)	4

Fonte: organizado pela autora.

Dos trabalhos encontrados sobre as contribuições do PIBID na formação inicial de professores das licenciaturas, conforme visualizamos no Quadro 2, as categorias que obtiveram maiores números de citações foram as “C4-Dicotomia existente ente teoria e prática”, encontrada em 15 (quinze) dos trabalhos selecionados, a “C3-Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional”, mencionada em 14 (quatorze) dos trabalhos e a categoria “C2- Desarticulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos”, foram citados em 10 (dez) trabalhos..

As categorias menos citadas foram a “C1-Currículos fragmentados” citada em apenas 01 (um) dos trabalhos e a “C5- Estágios fragilizados” encontrados em 04 (quatro) dos trabalhos. Esses resultados demonstram que o PIBID, tem reconhecido as deficiências nos cursos de formação inicial dos professores, e se preocupa em contribuir com essa formação.

A seguir, apresentamos uma análise qualitativa das categorias estabelecidas a *priori* referentes às contribuições do PIBID na redução de lacunas na formação inicial.

C1- Currículos Fragmentados

Referente às contribuições do PIBID na melhoria dos currículos das licenciaturas, Gatti et al. (2014, p. 32) apresenta o relato de uma coordenadora de área do PIBID de um Curso de Física do Rio Grande do Sul⁶, [...] o Programa vai para além da importância da possibilidade de validar *in-sito* o currículo formativo [...]” e que o programa possibilita uma constante avaliação dos cursos de licenciatura através das atividades desenvolvidas. Adicionalmente, uma coordenadora de área de um curso de Pedagogia de Santa Catarina, assegura, que a partir de discussões com os bolsistas “foi encaminhada uma solicitação de reestruturação do curso, alterando a matriz curricular, inserindo disciplinas para qualificar o processo de formação” (GATTI et al. 2014, p. 34).

Também, nos estudos de Gatti et al. (2014, p.48), sobre os licenciandos bolsistas, a categoria “o PIBID é importante e significativo para a formação profissional e contribui para a elevação da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e o enriquecimento do currículo” foi pontuado em todas as regiões do Brasil. E na conclusão do estudo, os autores comentam que:

O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão [...] levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação. Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos. (GATTI et al. 2014, p. 104).

Diante desses relatos podemos inferir que o PIBID tem favorecido a avaliação dos currículos dos cursos de licenciaturas, possibilitado a reflexão sobre a interligação dos saberes, resultando na construção de um currículo menos fragmentado.

C2- Desarticulação entre os Conhecimentos Específicos e os Pedagógicos

Na pesquisa realizada acerca da visão dos professores supervisores do PIBID sobre as contribuições para a formação dos bolsistas da Universidade de Brasília (UNB), Carvalho e

⁶ Alguns autores não revelaram os nomes das universidades pesquisadas, mas, apenas a região em que se encontram as universidades contempladas com a pesquisa.

Razuck (2015, p. 24) constataram que no “Subprojeto Química estimula-se a formação de um educador químico - o qual possui o conhecimento específico de Química e de educação - capaz de refletir sobre a sua prática docente e a metodologia de ensino. ”

Gatti et al. (2014, p. 104), investigando sobre as contribuições do PIBID para os bolsistas, concluíram que o programa “estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; estimula o espírito investigativo”. Também, citam o relato de um coordenador de área do subprojeto de um curso de Sociologia de Roraima. Ele defende que o programa tem permitido ao bolsista “um desenvolvimento científico, pedagógico e prático de uma forma mais consistente que o observado no currículo normal do curso. [...] É possível observar uma diferença clara entre os alunos bolsistas [...] comparados aos alunos não bolsistas” (GATTI et al. 2014, p. 36).

Santos e Arroio (2014, p. 150) apontam que as atividades desenvolvidas no projeto foram além de seu objetivo individual de aprendizagem, afirmando que “[...] as atividades em grupo foram essenciais para a aprendizagem desses licenciandos, tanto em relação às metodologias de ensino e recursos visuais como em relação ao trabalho em grupo”.

Já Baladeli, Borstel e Ferreira (2016, p. 226) em sua pesquisa destacam que além do diferencial formativo em sua aprendizagem, o PIBID forneceu aos licenciandos bolsistas o “[...] desenvolvimento de uma postura científica mediante a participação em eventos e publicações científicas”.

Esses relatos evidenciam que muitas das atividades realizadas pelos bolsistas licenciandos nas escolas favorecem a articulação entre os conhecimentos específicos da sua área de formação e os conhecimentos pedagógicos. Também possibilitam a esses bolsistas planejar e construir estratégias de ensino, juntamente com a professora da turma, buscando contemplar as necessidades e expectativas dos alunos, de acordo com as vivências e saberes individuais, no intuito de alcançar êxito nos conteúdos trabalhados nas aulas.

Além disso, a oportunidade de trabalhar em grupo permite a troca de conhecimentos e experiências entre os bolsistas e a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos. Isso pode promover o que tanto se almeja nos cursos de licenciaturas, exposto

por Carvalho (2015) de que o futuro professor precisa assimilar conhecimentos didáticos, pedagógicos e específicos do seu campo de atuação docente. Entretanto, reconhecemos que o licenciando necessita ir além de assimilar esses conhecimentos, mas também, possuir a competência de articulá-los entre si de acordo com as demandas exigidas pela profissão.

C3- Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional

Nas conclusões da sua pesquisa, Nascimento, Almeida e Passos (2016, p. 29) demonstram que o PIBID tem sido um facilitador no sentido de uma maior aproximação “entre os contextos de formação e do trabalho docente, ” favorecendo uma maior aproximação entre universidade e escola. Enfatizam ainda que

Ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

Os mesmos autores citam alguns relatos dos participantes da pesquisa. Uma licencianda bolsista afirma que “quando você está assim, de frente com aquela turma enorme, com 40 alunos, 43, todo mundo falando ao mesmo tempo. Aí só estando aqui mesmo para você saber qual é a realidade. Sentir na pele, [...]”. Outra bolsista diz que “é uma oportunidade de a gente se inserir, de conhecer, ver como é que a escola se movimenta” (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS 2016, p. 23).

Sant'Anna e Marques (2015, p. 740) numa pesquisa sobre o PIBID “Diversidade”, direcionada à formação em escolas do campo e indígenas, afirmam que “do ponto de vista da formação inicial do educador do campo, a experiência construída com o projeto PIBID Diversidade possibilitou uma mudança expressiva na atitude dos licenciandos em relação à sua trajetória formativa”.

Os mesmos autores destacam ainda dois aspectos importantes proporcionados aos licenciandos bolsistas: as influências no contato e vivência desses com a realidade da escola do campo e as necessidades que surgiam no decorrer de suas experiências. De acordo com os autores, isso proporcionou aos bolsistas a substituição de um modelo de formação em que

prevalece a “reflexão teórica” para o “aprender fazendo” num “processo de ação-reflexão-ação”. Além da aproximação e vivência da realidade dessas escolas.

Em sua pesquisa participante sobre a intervenção comunitária no cotidiano do PIBID/CAPES-UFPR, Freitas (2014, p.149) analisou as dimensões psicossociais do processo de participação e formação de um grupo de bolsistas de Pedagogia e constatou que “as práticas participativas, comunitárias e educacionais fortaleceram uma proximidade entre universidade e escola”. De acordo com a autora, isso foi proporcionado pela convivência diária no espaço escolar, assim como pelas reuniões, oficinas semanais de capacitação, grupos focais temáticos que contribuíram na quebra de mitos, receios e preconceitos sobre a realidade das escolas públicas.

Diante desses relatos, inferimos que o PIBID favorece aos discentes bolsistas uma maior aproximação com seu futuro espaço de trabalho, incorporando a formação acadêmica da universidade à vivência do exercício de professor, pois permite uma convivência diária no contexto escolar com a prática de ensino. Proporciona ainda um espaço de reflexão e participação comunitária, no reconhecimento da escola com todas as suas atribuições que lhe são pertinentes. Esse fato corrobora o pensamento de Nóvoa (2013) que defende a escola como um lugar de formação que pode favorecer um trabalho em conjunto na busca de suprir as necessidades de todos os envolvidos, por meio da troca de conhecimentos e experiências.

C4- Dicotomia entre Teoria e Prática

Na sua pesquisa, Brito, Massena e Siqueira (2016, p.117) concluíram que o PIBID “oferece uma oportunidade de articulação entre a teoria e a prática, diminuindo a distância existente entre essas duas dimensões, o que contribui para a formação de conhecimentos práticos para a docência” .

Gonzatti (2015, p. 160) também apresenta diversos dados importantes na sua pesquisa de doutorado, concluindo que

[...] a resignificação da relação entre prática e teoria, a perspectiva interdisciplinar como possibilidade teórica e metodológica de organização das situações de ensino e aprendizagem e, por último, a escola como um laboratório de aprendizagem sobre a

docência, foram os aspectos empíricos evidenciados nessa investigação como indicativos de rupturas e de inovações que estão sendo provocadas pelo PIBID.

Albuquerque, Frison e Porto (2014, p.83) também constataram que existem aprendizagens adquiridas na participação das atividades desenvolvidas pelo Programa, pelos licenciandos bolsistas, que não se restringem apenas às teorias, através da “possibilidade de estarem inseridos em uma escola, trabalhando em sala de aula juntamente com a professora titular da turma, vivenciando o dia a dia da escola e colocando em prática a teoria que foi estudada.” Os autores ressaltam ainda que isso é um privilégio somente dos participantes do PIBID, pois isso não ocorre na graduação normal.

Morais e Ferreira (2014, p. 119) ao refletirem sobre as contribuições do PIBID na formulação e constituição dos saberes docentes, constataram “[...] que os bolsistas ao atuarem na escola são estimulados a refletirem sobre a sua prática e, conseqüentemente, a mobilizarem saberes como os da ação pedagógica, os disciplinares e os curriculares.” Os autores concluíram ainda que na prática, o bolsista tem a possibilidade de desenvolver suas teorias, conhecimentos e habilidades em sala de aula. E assim, vão construindo seus saberes e formulando sua identidade docente.

A dicotomia existente entre teoria e a prática na formação inicial dos professores constitui-se como uma grande lacuna a ser repensada e preenchida. Esse fato pode gerar resultados bastante negativos no início da carreira docente, podendo ocasionar um “choque com a realidade” no encontro com a escola, conforme descrito por Guarnieri (2012). Entretanto, como podemos perceber, ao proporcionar ao licenciando bolsista a oportunidade de frequentar o ambiente escolar e ter contato com os alunos em sala de aula, o PIBID tem possibilitado aos mesmos planejar, experimentar e aplicar as teorias adquiridas durante a sua formação, através de práticas de ensino e troca de experiências com todos os envolvidos.

C5- Estágios Fragilizados

Nascimento, Almeida e Passos (2016, p. 30), em seu trabalho, perceberam o entusiasmo dos participantes do Programa, o que os leva a refletir sobre os benefícios que

seria para os cursos de licenciaturas, “[...] se os estágios curriculares fossem organizados nessa perspectiva e contassem com o apoio de um programa que pudesse alcançar todos os licenciandos e professores das escolas básicas que os recebem e orientam”. Mas, cientes de que não seja uma realidade presente, afirmam a necessidade de um trabalho conjunto entre as instituições formadoras e as escolas.

Nos resultados de sua pesquisa realizada com os bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Yamin, Campos e Catanante (2016, p. 39) observaram que todas as bolsistas do PIBID da turma de Pedagogia do ano de 2013 reconheceram as contribuições do programa em adquirir segurança para realizar o Estágio Supervisionado, “o PIBID foi essencial para que eu tivesse uma boa desenvoltura dentro da sala de aula. Passei por algumas dificuldades, pois não pude contar com o auxílio da professora; porém, como eu já tinha a experiência de trabalhar na sala de aula antes da regência, eu consegui superar minhas dificuldades e medos”.

As autoras também relataram que as alunas que não participaram do Programa sentiram-se inseguras no momento de realizar a regência em sala de aula, durante o estágio. Mas, as alunas que participaram do PIBID ficaram mais confiantes nesse momento, pela convivência e experiências adquiridas na participação das atividades do PIBID, que contribuíram na superação das dificuldades e medos de encarar os alunos em sala de aula.

Em seu estudo avaliativo sobre o PIBID, Gatti et al. (2014, p.35) argumenta sobre a importância do programa na formação dos futuros docentes ao perceberem que “[...] os licenciandos bolsistas se mostram mais críticos em relação à sua formação nas várias disciplinas, colocam questionamentos referentes ao modelo dos Estágios Curriculares, ampliam suas leituras e sua cultura geral”.

Os relatos acima confirmam o que o Relatório DEB da CAPES (2014, p.64) assegura sobre o PIBID, de que esse “surge como um programa de incentivo e fortalecimento à docência, mas que se diferencia do Estágio por não ser obrigatório e não alcançar todos os licenciandos em formação”. O Relatório ainda enfatiza, que apesar de se diferenciarem em suas propostas, o PIBID e o Estágio entrecruzam seus objetivos na qualificação dos docentes

atuantes e iniciantes, possibilitando a aproximação com o espaço escolar, em função de sua formação profissional.

Diante do exposto, podemos afirmar que o PIBID também tem contribuído com a atuação dos licenciandos no período de seus estágios obrigatórios, através das experiências adquiridas durante a participação no Programa, favorecendo uma maior segurança no enfrentamento dos desafios apresentados durante o Estágio e posteriormente, ao assumir a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, buscou-se verificar as contribuições do PIBID na redução de lacunas na formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas. Diante dos resultados encontrados, verificamos a contribuição que o PIBID vem oferecendo aos bolsistas na formação inicial de professores, por colaborar com sua inserção no contexto escolar; possibilitar a articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos adquiridos na universidade; permitir a troca de experiências com os professores da Educação Básica; revitalizar o estágio supervisionado, além de proporcionar aos cursos de licenciaturas uma reflexão sobre os seus currículos, contribuindo com o aperfeiçoamento desses cursos.

No entanto, reconhecemos que o PIBID, sozinho, não conseguirá solucionar todos os problemas da formação inicial docente, pois sequer consegue contemplar todos os licenciandos de cada uma das instituições no qual está instalado. Dessa forma, muitas das lacunas detectadas na formação inicial do professor irão continuar presentes no decorrer da vida profissional desses discentes.

Assim, percebemos a urgência dos gestores e autoridades em repensarem e direcionarem as políticas públicas visando à formação do professor desde o seu início, para que possamos ter profissionais qualificados, competentes que possam formar outros profissionais que colaborem com o desenvolvimento do país e com a efetivação de uma maior qualidade de vida e igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. COSTA, Marlúcia Campos da Silva. AVELINO, Yale Cunha. Contribuições do Pibid para a formação docente: a perspectiva das bolsistas de licenciatura em Pedagogia/UNEB. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE/Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/104.pdf Acesso dia 14/05/2017

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202/1217> Acesso em 01/09/2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso: 03/10/2016.

_____. Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 03/10/2016

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 03/10/2016

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 10/10/2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a**

formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 01/10/2108.

CARVALHO, Ademar de Lima. Estágio Supervisionado: Pesquisa e Mobilização de Saberes na Construção da Identidade Docente. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale.** Ano III n. 05. Disponível em: http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SMvpzIprphrWrrx_2015-12-18-21-57-57.pdf. Acesso em 30/04/17

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/12934?locale-attribute=en>. Acesso em: 07/12/16.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.

FREIBERGER, Regiane Muller; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A proposta do educar com pesquisa na formação inicial de professores: desafios e contribuições. **IX ANPED SUL.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar> Acesso: 12/11/2016.

GATTI, Bernadete. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. **UNESCO**, Representação no Brasil, 2009. Disponível em: http://200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/view/46. Acesso em: 12/11/2016

GATTI, Bernadete A. políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf. Acesso em: 01/12/2016

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 01/12/2016

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, Maria Regina. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. IN: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 11^a. Ed. Papyrus Campinas, SP. 2012

MATOS, Camila L. Cravo. Pensando a formação inicial de professores e suas incompletudes: lacunas. **Revista Educação Online**, n. 20, set-dez 2015, p. 35-49.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>.
Acesso dia: 19/12/2016.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. A terceira revolução educacional e os objetivos da escola: desafios para a formação de professores no Brasil. **Anais: EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação**, p. 14006 a 14023, Curitiba, Paraná, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html> Acesso em 01/09/2018.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 09/05/2016

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 12/07/16

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia: 22/11/16

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:**ELOS COM SABERES, PRÁTICAS E JUVENTUDES NO ESPAÇO*****SOCIAL REPRESENTATIONS:******ELOS WITH KNOWLEDGE, PRACTICES AND YOUTH IN SPACE***

Natanael Reis Bomfim

nreisbomfim@gmail.com

Pós-doutorado em Educação e Turismo pela Université de Paris 1

Doutorado em Educação pela Université eu Québec à Montreal

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação e Contemporaneidade da UNEB

RESUMO

Nas últimas décadas, os debates sobre educação na contemporaneidade surgem como um fenômeno o qual os olhares se voltam na esperança de transformação social diante das problemáticas emergentes globais e locais, tais como: diversidade étnico-racial, questões ambientais, territorialização, desterritorialização, crises identitárias, entre outras. Por outro lado, sua relação com a discussão sobre o protagonismo juvenil têm se pautado na perspectiva do sentimento e participação dos mesmos em relação à comunidade local. Assim, por meio dos resultados de pesquisa do GIPRES¹, sobre a compreensão de jovens/alunos sobre o processo de percepção socioespacial do Subúrbio Ferroviário de Salvador/BA, buscamos nesse artigo teórico refletir sobre as práticas sociais de jovens no espaço. Para tal, fez-se necessário aproximar as ideias de Serge Moscovici, sobre a natureza, abordagens, funções das representações e práticas sociais articuladas com as concepções de espaço social de Lefebvre (2006 ; 20150 e espaço vivido de Bomfim (2009). Nesse movimento, ancoramos nas considerações finais as a concepção sociológica de juventudes com a nossa ideia de base conceitual dos S : Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio.

¹ O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedade Sustentável busca ampliar sua participação no DEDC I, bem como nos Programas de Pós-Graduação GESTEC e PPGEduc. O GIPRES é um espaço de discussão, pesquisa e sistematização do conhecimento sobre a Teoria e Método das Representações Sociais e Espaciais aplicados à Educação sob a égide da interdisciplinaridade. Na perspectiva de compreender como as representações, veiculadas no cotidiano, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no processo de ensino/aprendizagem, desenvolve os projetos de pesquisa : Representações sociais do espaço e obstáculos na aprendizagem geográfica (CNPQ 2015/2017, SIP) e Percepção de jovens sobre espaços vividos no subúrbio de Salvador/Ba: uma contribuição para a educação patrimonial (CNPQ 2016/2021) que buscam analisar as relações que os sujeitos estabelecem com o seu espaço vivido, a fim de contribuir com processos formativos de estudante e professores, sua construção identitária com o território e com o patrimônio material e imaterial.

Palavras-chave: Representações sociais, Saberes, Práticas Sociais, Juventudes, Espaço Social.

ABSTRACT

In recent decades, debates about education in the contemporary world have emerged as a phenomenon that looks at the hope of social transformation in the face of emerging global and local problems, such as ethnic-racial diversity, environmental issues, territorialization, deterritorialization, identity crises, among others. On the other hand, their relationship with the discussion about youth protagonism has been based on the perspective of their feelings and participation in relation to the local community. Thus, through the research results of GIPRES, about the understanding of young people / students about the socio-spatial perception process of the Suburb Railroad of Salvador / BA, we seek in this theoretical article to reflect on the social practices of young people in space. For this, it was necessary to approach the ideas of Moscovici (1961), about the nature, approaches, functions of representations and social practices articulated with the conceptions of social space of Lefebvre (2006; 2015) and lived space of Bomfim (2009). In this movement, we anchor in the finite considerations the sociological conception of youths with our idea of conceptual basis of the S: Knowledge and Practices Sustainable Socio-educational, Youth and Youth and Socio-educational Spaces in / to the Suburb.

Keywords: Social Representations, Knowledge, Social Practices, Youth, Social Space.

INTRODUÇÃO

A relação entre escola, juventude e os espaços sociais vem se tornando tema alvo de ampla repercussão. Não obstante, a reforma curricular do ensino médio (BRASIL, 1998) traz, em suas diretrizes, que, para que haja melhor adequação possível às necessidades dos estudantes no meio social, os sistemas de ensino devem promover alternativas de organização institucional que possibilitem participação social dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades, problematizando a ideia de protagonismo e responsabilidade social.

Contudo, essa não parece ser uma tarefa fácil, pois, ao tratar sobre juventude no contexto das políticas públicas, pesquisas (IBASE/PÓLIS, 2005)² e pesquisadores

² Visando subsidiar novas políticas, estratégias e ações públicas voltadas para os(as) jovens, a pesquisa realizou-se mediante duas abordagens metodológicas: a primeira, um levantamento estatístico, por meio da aplicação de questionário em amostra do universo (8.000 jovens), buscando caracterizar o perfil dos(as) jovens, suas diversas formas de participação e percepções sobre o tema; a segunda, um estudo qualitativo, baseado na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* – Grupos de Diálogo, em que 913 jovens debateram sobre o tema, em sete Regiões Metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal. A partir dos dados levantados nessas duas fases, foram produzidos, além do presente texto, dois relatórios em cada uma das regiões: o primeiro tratando especificamente da análise

(ABRAMO, 2007) constatam que existe grande dificuldade para se superar a imagem dos jovens como “problema social” e conseguir estabelecer diálogo com eles, pois, mesmo quando esta é a proposta, não se consegue considerar os jovens como atores sociais efetivos a serem incorporados na resolução de questões nos seus espaços de vivências.

Foi nesse sentido que, considerando a importância da inclusão dos jovens para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) realizou, entre julho de 2004 e novembro de 2005, uma pesquisa, *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas* (IBASE/PÓLIS, 2005), na qual buscou ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros (as), entre 15 e 24 anos de idade, sobre os limites e possibilidades da sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias.

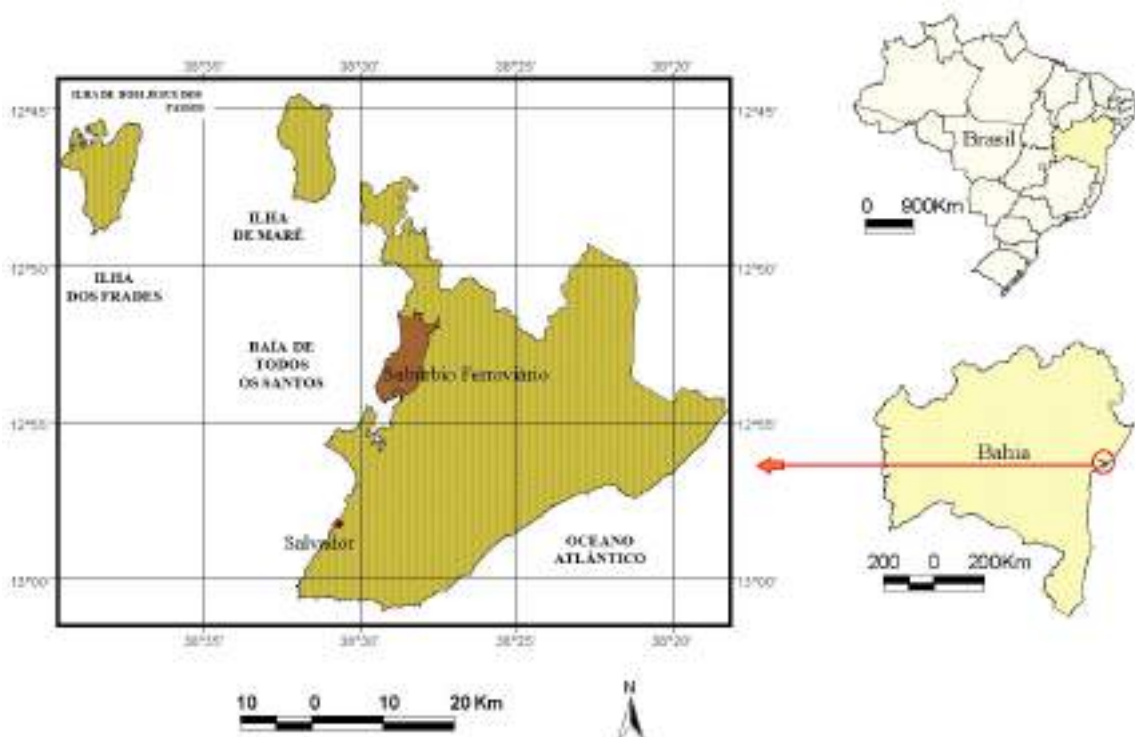
A pesquisa realizada pelo IBASE/PÓLIS (2005) foi de extrema relevância para delinear o rumo das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil, pois enfatizou a lógica de “pensar com” e não “pensar para” as juventudes. Nesse curso, quando os(as) jovens foram convidados(as) a responder à seguinte pergunta “O que mais preocupa você hoje no Brasil?”, as respostas/preocupações, que emergiram espontaneamente, se concentraram em quatro grandes temáticas, em ordem de incidência: violência, desemprego, educação e pobreza/desigualdade social (recorrentes em todas as regiões pesquisadas).

Um fator que chamou a atenção é que, durante o diálogo, mesmo a educação não emergindo como a maior preocupação, aparece associada às demais respostas/preocupações, principalmente, à violência, desemprego, má distribuição de renda, desigualdade social e drogas, falta de oportunidades, numa relação direta de causa e efeito. Assim, os jovens ratificam a confiança na educação, sobretudo a escolar: “(...) acreditamos que a educação seja o principal, seja a base de tudo, porque com a educação a gente vai melhorar tanto o trabalho quanto a cultura e o lazer” (IBASE/PÓLIS, 2005, p.23).

dos dados quantitativos regionais (Pesquisa de Opinião) e o segundo articulando os resultados dos Grupos de Diálogo da região com as análises da Pesquisa de Opinião.

Nesse contexto, representado pela figura 1, insere-se o Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS). Composto por dezoito quilômetros de praias da Baía de Todos-os-Santos que margeiam os 15 bairros (dentre eles, três ilhas) e uma população de 286.115 moradores, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010).

FIGURA 1 – Mapa de Localização do Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, Brasil



FONTE: Ramos et al. **X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada**, 2013. Adaptado, Disponível em <http://www.cibergeo.org/XSBGFA/eixo3/3.4/198/198.htm> Acesso em 02 de julho de 2016.

Oriundo de ocupações informais e da falta de atenção dos órgãos públicos, a vista do Subúrbio, hoje, traduz à espontaneidade das estratégias de ocupação emanadas das necessidades da população local.

Preocupa-nos, mais ainda, o fato de que, com seus saberes ignorados, os jovens ficam expostos e inertes às ideias depreciativas sobre si e, no contexto do SFS, sobre o espaço social

partilhado. Nesse universo de murmurinhos e opiniões nas quais se formam e se reproduzem as práticas sociais, os jovens buscam explicar e compreender o mundo em seu redor. Logo, os valores afirmados pela e para comunidade são reafirmados e renegociados adquirindo determinado sentido no *lócus* em que são formados, delineando, assim, seu campo de ação onde são compartilhadas as normas do convívio social.

Diante do exposto, buscamos neste artigo teórico refletir sobre as práticas sociais de jovens no espaço social vivido. No primeiro momento, aproximamos as ideias de Moscovici (2015; 1978; 1977), sobre a natureza, abordagem e funções das representações e práticas sociais com as espaço social de Lefebvre (2006) e espaço vivido de Bomfim (2009). Dessas ideias, no segundo momento, aprendemos os constructos práticas sociais e saberes para, finalmente, ancorarmos as nossas considerações sobre a base conceitual dos **S : Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio**.

NATUREZA, ABORDAGENS E FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES E PRATICAS NO ESPAÇO SOCIAL.

Com base nas representações coletivas de Durkheim (1983) se sustentam as ideias de Moscovici (1961) sobre as representações sociais (RS) publicadas no seu livro *La Psychanalyse, son image, son public*. Ele afirma que as avaliações sobre o ambiente são efetivadas mediante um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente por meio dos quais indivíduos e comunidades comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo, da sua história individual e social, estabelecendo, assim, uma ordem para se orientar no mundo material e social e, deste modo, controlá-lo. (MOSCOVICI, 2015,). Nesse sentido, ao refletir que as pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, pois produzem e comunicam suas próprias e específicas representações, assim como lançam soluções às questões que eles mesmos

colocam, ele elabora as bases da *grande teoria*, a Teoria das Representações Sociais (TRS), (MOSCOVICI, 2015, p. 44-45).

Para esse autor, natureza e sociedade não são dois pares opostos, onde a sociedade não é uma característica exclusivamente humana, pois não representa um rompimento com o espaço físico/natural, assim explica que a nossa sociedade, com suas características particulares, nasceu de outra sociedade e não desse substrato, sendo que ambos não se excluem mutuamente (MOSCOVICI, 1977, p. 37).

Assim, ele considera a natureza das representações compreendendo que o sujeito é ativo no processo de constituição de sua dimensão subjetiva, através da conexão semiótica que estabelece com a sua realidade social. Ao considerar que as leis constituintes das RS são, na realidade, elaboradas por uma construção interligada entre as leis ditas “individuais”, o autor também vislumbrava a quebra da dicotomia individual/coletivo nas ciências humanas.

Nesse sentido, apresentamos as abordagens teóricas/ou subteorias da TRS. Essas não trazem perspectivas antagônicas e sim, a partir dos esforços de pesquisadores(as), aprofundamento das suas características e de sua aplicabilidade. Dessa forma, as principais são: a abordagem processual, presente nos estudos de Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet, conhecida como Escola Clássica; a abordagem estrutural, liderada por Claude Flament e Jean-Claude Abric, identificada como a Escola do Midi e a abordagem societal, liderada por Willem Doise, apontada como Escola de Genebra.

Segundo Arruda (2002), a abordagem processual complementa-se com a busca do princípio que estrutura esse campo de estudo como um sistema, seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos. Dessa forma, a autora alerta que a coleta de material para este tipo de enfoque geralmente é feita com metodologias múltiplas, tais como entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos, os quais serão considerados, de acordo com a realidade dos participantes, para a realização desta pesquisa.

A estrutural, por sua vez, foca seus estudos no campo estruturado e aborda o campo semântico, o núcleo estruturante e o conjunto de significados por meio de diferentes métodos

de associações de palavras. Essa abordagem visa identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza, considerando um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos. (ABRIC, 2000; 2003)

Baseada no processo de objetivação de Moscovici, sobre a percepção social, Abric e Flament propuseram uma abordagem conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC). Essa abordagem, segundo Sá (1998), contribui para compreender as lógicas sociocognitivas implícitas nas organizações gerais das representações sociais em que o sistema central é onde o consenso da representação é encontrado e, assim, constitui sua base comum partilhada coletivamente. Nesse sentido, considera a homogeneidade do grupo que é identificada a partir do momento em que o objeto da representação é definido. Nesse enfoque, é possível identificar como os membros de um grupo podem reconhecer um ao outro, mas, também, é o que os diferencia de grupos vizinhos e, assim, em grande parte, isto contribui para a identidade social dos grupos.

Finalmente, a abordagem societal, liderada por Doise (1990), investiga a representação entre grupos.

Para Abric (2000, p. 28) ³, as representações têm papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e são sustentadas por quatro funções que são finalidades próprias das RS:

1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.

³ As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles. Vale destacar que, devido às suas especificidades e por sua estrutura e hierarquização do objeto social na perspectiva, elementos periféricos e núcleo central (NC), a abordagem estrutural de Abric (2003) ganha o *status* de subteoria das RS, complementando-a, sendo reconhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC).

2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.

3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

4) Função justificatória: por essa função as representações permitem, posteriormente, a justificativa das tomadas de posição das atitudes e dos comportamentos.

Dentre as funções elencadas, destacaremos mais adiante os saberes e as práticas sociais, pois, segundo Sá (1998, p. 50), para a construção do objeto de pesquisa em RS, há de se considerar que o par sujeito-objeto deve estar ligado por "um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações".

Um olhar social sobre o espaço de vivido

A TRS se faz relevante para compreender a constituição dos saberes fundamentados nas relações sociais em determinado contexto, considerando o espaço, as experiências e as vivências dos atores/atrizes sociais. Sobre os saberes, a teoria abre possibilidades para "revelar como contextos e comunidades diferentes produzem saber sobre si mesmos e sobre outros, bem como sobre questões que são relevantes para o seu modo de vida" (JODELET, 2002, p. 28). Dessa forma as relações sociais são essenciais para contextualizar os fenômenos na construção de RS, pois essas relações como praticas sociais são exercidas nos lugares que constituem o espaço social. Isto significa dizer que ao construírem os seus lugares, os homens constroem, também, representações sobre eles e, em seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência ao seu espaço vivido.

Articulando o exposto com o pensamento de Lefebvre (2006) sobre espaço social, nos leva a aproximar as ideias de produção do espaço no processo de reprodução social, quando

ele propõe uma teoria que entende o espaço como fundamentalmente atado à realidade social. Lembrando que relações sociais são essenciais para contextualizar os fenômenos na construção de RS no espaço vivido, então, Lefebvre corrobora com este pensamento de Moscovici quando afirma que o espaço “em si mesmo” não serve de ponto de partida epistemológico, pois não existe em “si mesmo”, o espaço, portanto é, ele mesmo, produzido socialmente.

A partir desse raciocínio, Lefebvre (2006) conclui que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência de maneiras de viver a vida em sociedade, da pluralidade e das simultaneidades de padrões. Essa concepção inclui, aqui, uma nova categoria do pensar (o espaço) que, igualmente às anteriores, saberes e práticas, educação e juventudes, não considera dicotomia entre sujeito-objeto, entre individual-social e tem como objeto de estudo do campo científico o humano como um ser histórico, ativo e constituído através de suas relações socialmente produzidas num determinado contexto.

Dessa forma, o autor define uma tríade da produção social do espaço: o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido. O espaço percebido é aquele apreendido por meio dos sentidos e relaciona-se diretamente com a materialidade dos “elementos” que constituem o “espaço”; o espaço concebido pressupõe que o mesmo não pode ser percebido enquanto tal sem ter sido concebido previamente em pensamento; o espaço vivido, por sua vez, está ligado à experiência vivida no espaço, ou seja, essa dimensão significa a experiência da vida cotidiana pelos praticada pelos seres humanos.

Essa abordagem tridimensional se constitui numa unidade triplamente determinada: o espaço somente emerge da interação entre as três, assim um espaço social inclui não somente a materialidade concreta, mas um conceito pensado e sentido, uma experiência. Podemos também dizer que o espaço é compreendido enquanto ativo e intrinsecamente imbricado numa rede de relações socialmente produzidas e reproduzidas num determinado contexto inserido no tempo. Como consequência, o objeto de análise é o processo ativo de produção humana/espacial que acontece no tempo.

Nessa perspectiva, entendemos o espaço social como espaços de vivências aos quais as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, que apesar de não serem oficiais, impactam diretamente em suas relações sociais e, acrescentamos, na forma como orientam suas práticas. A redundância nos pareceu necessária para compreendermos os espaços enquanto produtos psíquicos e/ou humanos onde as informações se inscrevem, ao mesmo tempo, nas memórias individuais e coletivas das pessoas. Logo, o espaço contém e está contido nas relações sociais e é historicamente construído pelo humano que o produz a partir de suas representações socialmente concebidas. Este conceito também se aproxima das bases da TRS, sobretudo, considerando a afirmativa de que o espaço geográfico é o espaço construído socialmente a partir das práticas sociais exercidas pelos atores sociogeográficos.

Bomfim (*idem*) nos apresenta o conceito de "representação socioespacial" e relaciona a identidade social dos sujeitos com o espaço vivido. A ideia apresentada ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo, para se preocupar com um espaço no qual os sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular. Tais ideias, inscritas nos processos de apropriação do território, caracterizam os espaços vividos como lugares de pertença social onde a vida cotidiana e as experiências se assentam sobre o conceito de território e de espaço vivido. Essas reflexões trazem um conceito de território que busca a relação afetiva que o sujeito tem em suas vivências nos espaços.

Nesse pensar, o conceito de território aparece como um sistema de signos reveladores da relação natureza/cultura que comanda a lógica do mundo, pois, de acordo com Bomfim (2009, p.93):

A existência humana se inscreve necessária e essencialmente num território. Assim, o território, o espaço vivido constitui efetivamente uma matriz de existência social, uma mediação entre experiências vividas, relações sociais e representações construídas por indivíduos.

Nesse exercício, também trazemos à tona o conceito de território trazido por Santos (1999, p.8). O território, nesse pensar, não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas, pois, o território tem que ser entendido como o território

usado, o que significa dizer que este não é o território em si, e sim, o chão mais a identidade. A identidade, por sua vez, é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence, portanto o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

A relação dos jovens com o território é fundamental e suas práticas devem ser pensadas como manifestações de uma cidadania ativa, principalmente quando constatado que as desigualdades sociais também são características desse contexto, por isso Santos nos traz que:

O território, pela sua organização e instrumentalização, deve ser usado como forma de se alcançar um projeto social igualitário. A sociedade civil é, também, território, e não se pode definir fora dele. Para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada (2007, p. 151).

Nesse entendimento, Bomfim (2009, p. 54-55) explica que as problemáticas sociais e o território vivido tornam-se cada vez mais uma chave para a compreensão e a explicação das realidades e das identidades socioespaciais. Essa ideia evidencia os significados sócio-simbólicos que estruturam as relações sociais, topológicas, estéticas, afetivas e políticas entre os sujeitos e seu território.

Para tanto, podemos nos valer mais uma vez das reflexões de Santos (2004, p. 171), agora, porém, com a ideia de espaço, para o autor, por suas características, por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros e, ainda, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, o espaço é o resultado de uma *práxis* coletiva que reproduz as relações sociais, assim o espaço evolui pelo movimento da sociedade como um todo.

Ao definir o espaço como resultado de uma *práxis* coletiva que reproduz as relações sociais, o autor reconhece que, a partir das experiências cotidianas compartilhadas no espaço, os indivíduos criam símbolos e significados que contribuem para forjar o próprio sentido de lugar. Dada a relação entre espaço e lugar, vale destacar que, segundo esse geógrafo:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas também é o teatro insubstituível das paixões

humanas, responsável, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2004, p. 322).

Desse modo, o elo com o lugar não despreza a consciência das relações de pertencimento e reciprocidade ao território e ao espaço que acolhe. Dessa forma, a realidade do grupo social é imposta pelos elementos estruturantes da memória que compõem as experiências vividas no espaço, refletindo, assim, a “força do lugar”. Logo, as experiências provocam a ancoragem no lugar, pois, pelo seu caráter identitário e agregador, o lugar é capaz de se antepor ao processo hegemônico engendrado pela globalização e possibilitar aos atores sociais estabelecerem resistência, assumindo o papel de “espaços de resistências”. Por isso, apesar destes acolherem “vetores da racionalidade dominante”, também os transforma e ressignifica. (*idem*, 2004)

É nesse sentido que a produção desses “espaços de resistência” se traduz em táticas de sobrevivências evidenciando, dessa forma, resistência às adversidades impostas. Esse processo revela a criação do que Certeau (1998) chama de táticas pelo “direito à cidade”: reivindicação de viver como cidadão. Para o autor, tática define-se por:

ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1998, p. 100)

As táticas são elaboradas “como a condição necessária para autonomia” quando as práticas se dão na “ausência de um *locus* próprio”, dessa forma elas podem ressignificar, “utilizar, manipular e alterar”. Entendemos, portanto, que, as táticas emergem quando as relações sociais acontecem num espaço imposto, “o espaço do outro”, organizado pela lei de um poder externo que, por sua vez, utiliza-se de “estratégias” capazes de “produzir, mapear e impor”. (*idem*, p. 92-100)

Considerando que, conforme sugere Bomfim (2009), a reconstrução do espaço é pensada enquanto produção social e supõe o sentido que os sujeitos dão a ele, nos espaços de exclusão socioterritorial destacamos os espaços socioeducativos, pois estes são, um lugar

onde diversos atores sociais compartilham vida comum e onde os sujeitos criam suas redes de significados sobre as coisas do mundo e do espaço de vida, numa tentativa de reforçar suas identidades sociais e espaciais.

Justamente nesse pensar, Bomfim (2016) afirma que valorizar o sentido que os sujeitos atribuem ao objeto social, como fenômeno do processo educacional no seu espaço de vida, é condição essencial para que eles compreendam a essência da complexidade e utilidade do pensamento e ação das problemáticas socioespaciais. Assim, partindo do pressuposto de que a educação deverá vincular-se à prática social, compreendemos que os processos formativos não devem se isentar da convivência humana daqueles que vivenciam o espaço escolar, pois este não é o único espaço de vivência e, certamente, outros espaços de vivências podem ser potenciais em oportunidades de ações colaborativas.

A noção de espaço torna-se, pois, imprescindível ao processo de humanização do ser humano visto que as relações humanas se realizam tanto por meio da linguagem, quanto do espaço. É com base nessa relação entre linguagem e espaço que Lefebvre (1991, p. 34), em *Lógica, tópica e dialética*, nos lega que “[...] o verbo não se fez carne, mas lugar e não lugar”. Essa demanda nos traz possibilidades de repensar o contexto vivido e agir para produção de uma nova história, conforme nos alertam os autores:

Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta. A consciência pelo lugar se superpõe à consciência no lugar. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história. (SANTOS, 2004a, p. 330)

Observamos, assim, a emergência de novas “territorialidades” na origem de “novas” economias, de “novos” espaços de vida e mesmo de “novas” solidariedades capazes de transformar radicalmente as concepções clássicas de regionalismo e de urbanismo. Dessas emergências (às vezes bem sucedidas) nascem o desejo de uma sociedade singular para valorizar sua identidade e controlar seu próprio desenvolvimento. (BOMFIM, 2009, p. 16 – 17)

Dessa forma, o conceito de espaço, pensado aqui, está ancorado na noção social de território proposta pelo pesquisador Bomfim (2009) em que, através de uma abordagem sócio-espacial, vai nos levar subsequentemente à necessidade de um discurso baseado na

legitimidade das fronteiras em função dos modos de viver (qualidade de vida, sistema político, saúde, educação, rendimentos). Acrescentamos ainda que, como afirma o autor, essa perspectiva nos leva a uma tomada de consciência mais viva, enquanto pesquisadores em educação, quanto aos nossos papéis sociais e educativos no seio do desenvolvimento sustentável nos diversos espaços, partindo do pressuposto de que não há criação de emancipação social durável sem a participação efetiva da comunidade.

Entendemos, portanto, que, numa perspectiva dialógica que considera saberes, práticas e as relações com o espaço, a educação deve considerar o “elo afetivo” entre os espaços vividos e os sujeitos, pois consideramos que cada indivíduo traz consigo experiências vividas nos espaços e que tais experiências são percebidas como elementos de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência no espaço vivido, e sem dicotomias.

Representações sociais e sua relação com os saberes e práticas

Para Jovchelovitch (2008, p.87), a TRS é uma teoria sobre os saberes sociais que investiga a construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. Para a autora, as representações sociais expressam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos em sua dimensão cognitiva (relacionada ao objeto/mundo de conhecimento) e dimensão afetiva e social (relação eu/outro). Sendo assim, afirma que as RS constituem-se em estrutura psicológica, interrelacional e epistêmica e expressam sentimentos contraditórios e ambivalentes.

Contudo, a autora (*idem*, p. 24) alerta que toda produção de saberes e as possibilidades comunicativas desses saberes estão imersos em relações de poder, o que pode provocar – e provoca – uma assimetria de saberes e, conseqüentemente, de poder. Dessa forma, a assimetria no status e na valorização de diferentes saberes acarreta na forma como o saber é comunicado através das práticas, estabelecendo sua veracidade e construindo autoridade. Esse processo de dominação, por sua vez, se dá através dos encontros não-dialógicos que se

caracterizam pela ausência de reconhecimento mútuo. Sobre esse processo, Jovchelovitch (*idem*, p.241) anuncia que “[...] a perspectiva expressa no conhecimento do outro é negada e o reconhecimento permanece preso ao poder de um sistema de saber sobre o outro”, produzindo segregação e exclusão social.

Nesse contexto, observamos que a socialização do saber não se faz num vazio social, mas em um contexto de práticas concretas que envolvem grupos humanos. Dessa forma, a construção da realidade desemboca na questão da comunicação e na socialização do saber tendo em vista que as representações sociais se materializam sob a forma de discurso oral, de textos, imagens, objetos, entre outros (JODELET, 2002). Nesse contexto, a autora aborda que negligencia-se o fato de que as práticas são sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos e que, apesar de sua importância teórica, ainda são estudadas aquém do desejado pela Psicologia Social.

Sobre as relações entre representações e práticas sociais, Arruda, et.al (2000, p.262) demonstram há dificuldade ao tentar "definir", de forma absoluta, a natureza de tais relações, pois muitos pesquisadores discutem se são elas interdependentes ou se haveria uma relação de determinação de uma sobre a outra. Contudo, a autora afirma que, atualmente, há o predomínio da idéia de interdependência entre elas, ou seja, as RS regulam as práticas sociais dos sujeitos, porém, ao mesmo tempo, elas emergem das diferentes práticas sociais, da diversidade das práticas no cotidiano. Ao verificar a complexidade do tema, Rouquette (1998, p.44) contesta a afirmação de mera reciprocidade de influências entre práticas e representações, assim pondera que não existe equivalência nas duas "influências" completando que "convêm tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações".

Tendo em vista as considerações aqui postas sobre representações sociais e práticas, corroboramos com Arruda, et. al (2000, p. 263) ao afirmar que acreditamos nas contribuições que o desvendamento das práticas pode oferecer à compreensão das representações e, ambas, à construção da realidade social.

Os conceitos de saberes e práticas vinculados às representações sociais (RS) são fundamentais para relacionar a TRS à educação que emerge na contemporaneidade, pois concordamos com Alves-Mazzotti (2008) quando esta afirma que as pesquisas educacionais necessitam de um olhar psicossocial para que tenham influência sobre as práticas educativas, já que esse ‘olhar’ possibilita considerar o sujeito social e sua subjetividade (seu mundo interior) o que restitui o sujeito individual ao mundo social. Ressaltamos o pensamento da autora (*idem*, pg. 21) ao afirmar que as representações sociais apresentam elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo já que esses elementos orientam condutas e práticas sociais.

No tocante às pesquisas brasileiras, os estudos em representações sociais aparecem mais fortemente no decorrer dos anos 1980, trazendo avanço em várias áreas e possibilitando um olhar sobre a Educação (DURAN; VILLAS BÔAS, 2012, p.13). Dessa maneira, o caminho que anuncia a compreensão da postura do pesquisador em educação é constituído, principalmente, por suas opções epistemológicas que sustenta suas atitudes e práticas cotidianas.

Devemos, portando, justificar que a base na qual estas reflexões se aportam está na TRS devido à semelhança que esta mantém com a Educação Social (FREIRE, 1987; GADOTTI, 2008; GOHN, 2006; CALIMAN, 2010), pois ambas consideram saberes para orientação de condutas e práticas sociais. Nesse viés, consideramos que há outros meios e entornos educativos complementares à escola para atender as demandas existentes. Esses ‘meios e entornos’ são denominados espaços de educação não formais ou, ainda, informais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a educação surge como um fenômeno sobre o qual os olhares se voltam na esperança de transformação social diante das problemáticas emergentes. Por outro lado, sua relação com as juventudes tem sido alvo de burburinhos que tendem a cair numa

visão determinista rumo ao fracasso de ambos, pois, conforme diz Abramo (2007), há grande dificuldade para se superar a imagem dos jovens como “problema social” e conseguir estabelecer diálogo com eles.

O termo “juventudes”, tal como é reconhecido no plural, visa enfatizar que “a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens” (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p.25). De acordo com os autores, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidos pelas características socioeconômicas e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres, indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos, tradicionalmente ocupam na sociedade. Dessa forma, entendemos que o conceito sociológico de juventudes está ancorado ao reconhecimento de que sua compreensão deve partir de uma perspectiva dialógica na qual devemos considerar realidades plurais, pois fenômenos distintos, além daqueles vividos na escola, estão imbricados nesse contexto: família, educação, trabalho, contexto socioespacial, dentre outros (FREIRE, 1987; CASTRO & ABRAMOVAY, 2003; LEIRO, 2004; ABRAMO, 2007).

A perspectiva sociológica sobre as juventudes ganhou notoriedade no Brasil a partir da inclusão do art. 227 na Constituição Federal Brasileira de 1988 que traz o jovem como sujeito de direito e pronuncia que, não apenas do Estado, como também da família e da sociedade é o dever de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à dignidade. Esse foi um marco para o reconhecimento desse grupo social como sujeitos de necessidades e direitos específicos pela própria condição juvenil. Assim, as diversas pesquisas do GIPRES têm buscado a escuta e o esforço para compreensão do universo simbólico dos jovens, buscando um diálogo constante entre seu pensamento, sentimento e suas práticas sociais no seu espaço vivido e aquele da escola.

Para além, consideramos a realidade socioespacial como fundante para construção de RS, cujo conteúdo pode nos levar a compreender suas resistências e táticas capazes de superar os estigmas das mais diversas ordens. A realidade posta até então reforça a necessidade de

uma postura educacional dialógica com as juventudes na qual novos saberes emergem como constructos importantes para o processo educativo. Saberes estes imbricados com a diversidade de subjetividades que emergem do ser jovem, pois “A educação sempre lida com os saberes em que se assenta a vida humana em sociedade” (MARQUES, 2000, p. 115).

Nesse pensar, a apreensão das RS de jovens sobre seus espaços vividos é fundamental para elaboração de quaisquer práticas socioeducativas que almejem atingir esse público. Sobretudo, pensamos que seus saberes e suas práticas não devem ser ignorados, pois propostas de intervenções significativas poderão ser efetivadas. Essa proposta ganha notoriedade ao considerarmos que se alargam as possibilidades de agregar a discussão acadêmica integrada ao senso comum, promovendo a reflexão, o questionamento e um diálogo possível entre as teorias apreendidas e as práticas educativas na comunidade, desempenhando papel fundamental na edificação do processo de sustentabilidade da comunidade local.

Essa ideia nos devolve a compreensão de que se faz necessário a união de diversos esforços, juventudes e demais atores sociais, políticas públicas, entre outros, que considerem as representações das juventudes sobre seus espaços sociais vividos. Nesse sentido, as dinâmicas de solidariedade e colaboração passam a predominar, passando a ser basilar a iniciativa social, que envolve muitas pessoas, e a participação informada de todos no enfrentamento dos problemas em comum, assim a qualidade de vida e o desenvolvimento dependem da organização das complementaridades, porém respeitando as individualidades.

Nesse movimento, nas nossas considerações ousamos anunciar nossas ideias, debatidas no nosso grupo de pesquisa e utilizada em vários estudos, sobre a base conceitual dos **S**: Saberes e Práticas Socioeducativas Sustentáveis, Juventudes e Espaços Socioeducativos no/para o Subúrbio. Logo, convenciamos chamar de “base conceitual nos **“S”**” devido ao núcleo central das ideias estarem em volta de palavras âncoras iniciadas pela letra **“S”**, conforme podemos observar com a sinalização em negrito.

Os **“S”** nos traz um valor simbólico singular, pois, coincidentemente, mas muito bem articulado, é a letra responsável por legar o plural dos léxicos, sua essência, portanto, nos

ensina o eterno exercício de conviver em harmonia com a pluralidade que nos é inerente em nossa essência psicossocial. Essas bases articuladas com o contexto exposto nos cabe alertar que sua essência é plural, dessa forma, em se tratando de estudos que reconhecem a relevância de apreender o pensamento social de jovens na orientação de práticas socioeducativas no espaço vivido.

Vale ainda destacar que, no nível fenomenológico, as representações e a educação são fenômenos que se demonstram nas explicações populares, nos saberes do senso comum, nos modos de conhecimentos e na produção do espaço. Assim, enquanto fenômenos sociais oportunizam o entendimento sobre como as ações sociais se elaboram e, conseqüentemente, como orientá-las considerando e vigorando suas potencialidades.

Por esse motivo, insistindo na possibilidade de potencializar práticas educativas na produção do espaço compartilhado pelos jovens, é imprescindível o apoio das representações sociais, enquanto teoria, devido à necessidade de legar suporte para que haja diálogos efetivos que consideram o senso comum, já que, baseadas nesse conhecimento, as pessoas tomam decisões importantes, tornando possíveis algumas condutas e inviabilizando outras. Finalizando, apreender suas representações sobre o espaço vivido torna-se fundamental para estabelecer diálogos efetivos com os jovens e potencializar práticas sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In:* (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. p. 73 – 90. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In:* MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57

ALVES-MAZZOTTI, A. J. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.127-147. Nov. 2002.

ARRUDA, A.; Santos, M. F. S.; Trindade, Z. A. **Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas**. Temas em Psicologia da SBP, v.8, n3, p. 257-267. 2000.

BOMFIM, N. R. Campos e abordagens da pesquisa em representações e educação: desafios e perspectivas na Universidade do Estado da Bahia. In: **Gestão, Territórios e Redes: A formação dos Profissionais da Educação**. Organizado pelo grupo de pesquisa EdUReg - GESTEC - UNEB. 2016.

_____. **Noção Social do Território: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade**. Ilhéus/BA: Editus, 2009.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - p. 341-368, 2º Semestre/2010.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2003.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília/DF: IPEA, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3ª ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em <<https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/a-invinc3a7c3a3o-do-cotidiano-artes-de-fazer-michel-de-certeau.pdf>> Acesso em 15 de jan de 2015.

DOISE, Willem. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (Eds.). **Traité de psychologie cognitive**, Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DURAN; VILLAS BÔAS. **Pesquisas em Representações Sociais e Educação**. Educação & Linguagem. v. 15, n. 25, p. 13-17, jan-jun. 2012.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. In: **Durkheim, vida e obra** (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983, 203-245.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- IBASE/PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Final – Grafitto, nov. 2005. . Disponível em: <www.ibase.org.br> Acesso em 20 de abril de 2015.
- JODELET, D. As representações sociais: UERJ. R.J. 2002.
- JOVICHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (Psicologia Social).
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 2006. Disponível em <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf> Acesso em 13 de fev. de 2015.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal Lógica Dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- LEIRO, Augusto César Rios. **Educação e mídia esportiva: representações sociais das Juventudes**. 2004. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- MARQUES, M. O. **A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma**. Contexto e Educação. Editora UNIJUÍ. Ano 15, nº 59, Jul./Set. 2000 p. 113-128.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Investigações em Psicologia Social. RJ: Petrópolis, Vozes, 2015.
- MOSCOVICI, S. **Sociedade contranatura**. Portugal: Teorema/ Bertrand. 1977.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EdUSP, 2004a.

SANTOS, Milton. Da sociedade à paisagem: o significado do espaço do homem. In: SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. Território e Dinheiro. In: **Território e Territórios**. Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <w.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/2/2>. Acesso em 25/09/2015.

**DO ENSINO BÁSICO AO ENSINO SUPERIOR:
AS ADVERSIDADES DO TRABALHO DOCENTE**

***FROM BASIC EDUCATION TO UNIVERSITY EDUCATION:
THE ADVERSITIES OF PROFESSOR WORK***

Patrícia Pereira Alves
patriciapereiralves@yahoo.com
Mestra em Ciências
Docente do IF Sertão Pernambucano

Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
lucia.oliveira@univasf.edu.br
Doutora em Desenvolvimento Sócioambiental
Docente da Univasf

RESUMO

Estudos realizados no Brasil vêm mostrando que a docência apresenta vulnerabilidade ao estresse e à insatisfação no trabalho. Nessa pesquisa se analisou o ambiente laboral dos professores com base nos indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e na percepção aos fatores estressores, com repercussão no seu estado geral de vida. Para tanto, adotou-se o Estudo de Caso e a abordagem do método misto. A amostra foi constituída por 73 professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano, do *campus* Petrolina Zona Rural. A fim de coletar os dados quantitativos, foram usados: formulário sociodemográfico, escala de estresse de trabalho (EET), questionário de QVT modelo Walton (1973), Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e os Planos Individuais de Trabalho. Para os qualitativos foram utilizadas duas atas de reuniões e entrevista. Na análise dos níveis de estresse usaram-se médias e desvio padrão e na QVT, a estatística descritiva. Os resultados mostraram que o índice de satisfação foi maior do que o de insatisfação em todos os critérios do questionário de QVT, porém, na EET quase 70% dos fatores organizacionais apresentaram níveis de estresse intermediário. A EET identificou níveis altos de estresse, relacionados à deficiência na comunicação, ao favoritismo e às lacunas na capacitação. As atas e os pontos de vista dos professores enfatizaram a precariedade da infraestrutura do *Campus*. Conclui-se, que a comunicação, a formação continuada e as condições estruturais e ergonômicas no *Campus*, precisam de atenção.

Palavras-chave: Professor. Trabalho. Satisfação. Estresse. Reivindicação.

ABSTRACT

Studies carried out in Brazil have shown that teaching is vulnerable to stress and job dissatisfaction. Thus, this research intends to analyze the teachers' work environment based on Quality of Life at Work (QWL) indicators and the perception of stressors, with repercussion on their general life. For this, we adopted the Case Study and the mixed method approach. The sample consisted of 73 teachers from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Rural Area. In order to collect the quantitative data, the following were used: sociodemographic form, Work Stress Scale (EET), Walton QVT questionnaire (1973), Self Assessment Committee Report (SAC) and Individual Work Plans. For the qualitative, two minutes of meetings and interviews were used. In the stress levels analysis were used means and standard deviation and in the QVT, the descriptive statistic. The results showed that the satisfaction index was higher than that of dissatisfaction in all the criteria of the QVT questionnaire, but in TSE almost 70% of the organizational factors had intermediate stress levels. The TSE identified high levels of stress, related to communication deficiency, favoritism and training gaps. The minutes and views of the teachers emphasized the precariousness of the campus infrastructure. It is concluded that communication, continuous training and the structural and ergonomic conditions on the campus need attention.

Key-words: Professor. Work. Satisfaction. Stress. Claim.

INTRODUÇÃO

Em cada tempo histórico há um pensamento educativo explícito, passando a ser do professor a responsabilidade, sobretudo a partir da modernidade, de tornar concreto o que antes fora idealizado. Apesar disso, só raramente o professor ocupou centralidade no processo educativo. Sobre isso, Arroyo (2000), fala claramente sobre a valorização dada às políticas educacionais, aos currículos, às propostas pedagógicas e a escola, enquanto os professores foram secundarizados e despersonalizados, aparecendo como

150

um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. No mesmo tom, Nóvoa (1995), lembra que a educação sempre teve outras prioridades: na década de 1970 o foco foi o planejamento; em 1980, as reformas dos currículos; nos anos 1990, a preocupação foi a instituição escolar. Somente no final do século XX, o professor foi percebido, menos por si e mais pela urgência de entender a aprendizagem do aluno. Por essas razões, nunca foi tarefa simples tratar da estrutura identitária do professor. Contudo, a literatura educacional ocupou-se de traçar os papéis, as atribuições, os saberes e as suas competências, a partir da dimensão política, social, cultural e até mesmo religiosa, em determinados períodos e contextos históricos, como aconteceu com São João Batista de La Salle (1651-1719), considerado padroeiro dos educadores, que escreveu um manual católico de ensino, intitulado *As Doze Virtudes do Bom Professor*, onde detalha o fazer docente como uma receita, sem levar em conta as especificidades dos alunos e as iniciativas de cada professor.

Muitos são os autores brasileiros e estrangeiros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2000) que se propuseram a escrever sobre a conduta e o perfil esperados do professor, oportunizando-lhe um encontro fecundo e ao mesmo tempo conflitante com a prática, os anseios, as reivindicações e com as condições de trabalho. Ao problematizar a questão do perfil adequado do professor, Tardif (2002, p. 60), acrescenta a noção de “saber” docente, conceituando-o como “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes [...]”, alertando para dois possíveis excessos comuns às pesquisas que abordam este tema. O primeiro, o professor cientista, cuja prática é edificada na técnica e na estratégia de ensino. O segundo, o etnográfico, onde todas as manifestações cotidianas do professor passam a compor o seu saber.

Estes autores/pesquisadores, nos mostram uma intenção de fortalecer a ideia de que a educação é primeiramente uma relação entre pessoas e para pessoas, na qual os professores ocupam lugar privilegiado. Dito isto, nenhum estudo, em teoria ou

concepção, isoladamente esgotará a complexidade da prática docente. Entende-se que o papel e o saber docente, embora sejam elementos distintos, configuram-se a partir dos questionamentos, da imprevisibilidade da sala de aula, do posicionamento assumido na coletividade e das tensões do trabalho docente.

Para Saviani (2007), o trabalho define a essência humana, visto a impossibilidade de o homem ter a sua existência sem agir sobre a natureza, transformando-a e adequando-a aos seus anseios. Na ótica inversa ao capital mundial, Arruda (1989), expõe a visão de Marx, esclarecendo o trabalho como atividade produtiva, *práxis*, associada à formação intelectual, espiritual, técnica e científica, fundada no saber moderno, na cultura, na profissão e nas relações do homem com a natureza.

Hoje em dia, as relações de trabalho mudaram profundamente. Dependendo da jornada, ocupação, desempenho e expectativas, o trabalhador incorpora diferentes representações e sentimentos. Na crise econômica, o trabalho pode significar privilégio e oportunidade. Em determinado contexto, pode protagonizar cansaço, submissão, exaustão e sacrifício. Em outros, reconhecimentos, notoriedade social, exercício pleno de cidadania e contribuição ao desenvolvimento do país. O mundo do trabalho é também fortemente marcado pela ideologia dominante. Hoje, marcado pela exigência de um mercado competitivo de desenvoltura internacionalista, centrado na tecnologia e nas novas estruturas sociais e culturais, surge um novo paradigma educativo, do qual “[...] a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva.” (KUENZER, 2008, p.34). Então pergunta-se: pode a educação enquadrar-se nas expectativas do mundo do trabalho? Pode a educação emancipar-se e caminhar independente? As respostas a estes questionamentos exigem análises mais detalhadas, porque, ao admitir-se que a educação e o trabalho são imperativos quanto à perpetuação da cultura, da tradição e do conhecimento entre as gerações, não há como delimitar onde

começa um e termina o outro, ou seja, em toda manifestação de trabalho há marcadamente um processo educativo e, neste, há sempre a evidência do trabalho.

Tardif (2002), ao tratar do assunto, tece diferença entre o trabalho docente e o trabalho industrial, onde o operário visualiza de imediato o resultado de seu labor diário. Já do ofício de mestre, não se pode esperar o mesmo, porque ao acompanhar seus objetivos, ele se depara com a imprevisibilidade da profissão e com objetivos diversos e coletivos. Como afirma Cunha (2004, p. 529), “[...] O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto [...]”. Na mesma direção, Oliveira (2004, p. 1132), sinaliza:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula. Ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Nessa perspectiva, o professor reinventa o tempo e o espaço, permeados de passado, presente e de ideais de futuro, recriando suas concepções a respeito das diversas teorias: interacionista, sociointeracionista, pedagogia de projetos, avaliação dialógica, sem falar da dimensão afetiva, da interdisciplinaridade, entre outras.

Ludke e Boing (2007), agruparam em quatro blocos algumas questões voltadas ao trabalho docente, trazendo contribuições no sentido de ajudar a entender como o tema foi tratado por estudiosos. O primeiro bloco destaca o *Trabalho Docente e as Políticas Públicas* (2001-2005). Nele, os artigos trazem o conceito de ergonomia; a influência da globalização na educação; a dinâmica da relação professor e aluno. Fazem críticas às reformas educacionais por competências, à atenção exacerbada aos índices e à distância entre o discurso oficial e as reais condições de trabalho do professor. No bloco: *Profissão, Profissionalidade, Identidade e Desenvolvimento Profissional* (1991-2004), foram encontradas descrições das etapas percorridas pelo professor: o “bico”, a vocação e o profissionalismo. Os achados, falam ainda da importância da formação

inicial e da pesquisa sobre identidade profissional; da tentativa de abster as universidades da formação de professores; do alerta da desprofissionalização decorrente do declínio salarial e do significativo aumento de atribuições. Já a sessão *Sindicatos e Organizações Docentes* (1980-2004), enfatiza as lutas sindicais por melhores salários; condições de trabalho adequadas; recursos destinados à educação; formação continuada e reformas trabalhistas. Por último, a parte que trata da *Fisionomia do Trabalho Docente Hoje* (2003-2004), externa o perigo da certificação docente em apresentar prejuízos à profissionalização. Foi discutida a ampliação das funções docentes; o comprometimento da identidade docente, atribuído às avaliações de desempenho; as implicações da tecnologia; a “intromissão” de outros profissionais na docência e a precarização do trabalho.

Trabalho Docente no Brasil – a história

Do período Colonial aos meados do Império, para ministrar as aulas régias, era preciso provas de moralidade fornecidas por padres e juízes de paz da localidade e apresentar uma dissertação à banca nomeada pelo Diretor-Geral. Havia também, os chamados mestres de primeiras letras, que deveriam provar saber ler, escrever, contar e entender de religião. Villela (2003 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009).

A Proclamação da República (1889-1930), expressou intenção de proporcionar uma escola para toda a população, porém a demora na reestruturação educacional e o luxo dos edifícios das Escolas Normais foram suas marcas. A seleção de professores acontecia sem a interferência dos políticos e a carreira docente começava numa escola rural. As aulas aconteciam nas casas, sem mobiliário apropriado, nem recursos didáticos. Anos depois, a criação dos Grupos Escolares permitiu ao diretor controlar o trabalho docente, quanto aos horários e a didática de ensino. Neste novo ambiente, o professor lecionava numa sala de alunos com idades e níveis parecidos e era

responsável por fazer matrícula e manter a frequência dos alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na década de 1950, iniciou-se a preocupação com os materiais didáticos e com a formação de professores em serviço. A repetência e a evasão começaram a sinalizar perdas sérias para o país e a qualidade do ensino estava atrelada à preparação dos professores. Na década de 1960, o ensino das Escolas Normais foi colocado em xeque e as dificuldades salariais dos professores se acentuaram, sobretudo quando muitas professoras assumiram financeiramente o comando das famílias, por conta das mudanças na constituição familiar e nos valores. A Ditadura Militar (1964-1985), corroeu a imagem do professor, oferecendo-lhe péssimas condições de trabalho, precarização na formação pedagógica, declínio dos salários e rotatividade nas escolas. A década de 1980, é caracterizada por tímidos resultados positivos alcançados pelos movimentos, nada pacíficos dos professores, por mais abertura nas relações de trabalho (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nos anos de 1990, foi inaugurado o imperativo da globalização. As reformas educacionais propuseram a mobilidade social, mudanças na organização e na gestão da educação, exigindo dos professores mais engajamento com a comunidade (OLIVEIRA: 2004). Nesta década, presenciou-se a busca incansável dos professores por mais participação nas decisões e por melhor qualificação. Em 1996, foi lançado e distribuído em todo o país os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, [...]” (BRASIL, 1997).

Outra medida do Estado foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que embora já existisse desde 1985, incorporou ao longo dos anos, a iniciativa dos professores poderem escolher os livros que atendessem às particularidades do ensino local e da aprendizagem dos alunos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (LDB), representou um avanço, no sentido de rezer sobre direitos dos professores, antes nunca contemplados. Concomitantemente, na prática, a LDB/96 ampliou as atribuições e responsabilidades dos professores. Por motivos diversos, as realidades educacionais não acompanharam o novo cenário educativo, deslumbrado pela lei. O exemplo pode ser dado no artigo 67, onde estabelece que os sistemas de ensino devam valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes pontos: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e VI - condições adequadas de trabalho.

Nesta rápida passagem pelo trabalho docente, nota-se um relevante aspecto: o momento histórico configura os papéis específicos assumidos pelos professores, sendo a mudança o mote da caminhada. Num referido período, práticas e propostas são consolidadas, num outro, podem ser desqualificadas. Em outros tempos, os castigos físicos eram usados sem receio para manter a disciplina e, a reprovação escolar era incipiente. Hoje, a palmatória tornou-se abominável e a avaliação, teoricamente, deixou de ser punitiva e classificatória, para tornar-se instrumento potencializador da aprendizagem do aluno.

Neste cenário mutante, uma coisa parece intocável: a luta do professor por valorização e reconhecimento, usando os recursos disponíveis no tempo e no espaço, ora com timidez, ora com vigor, mas sempre certo, que há muito por fazer.

Educação Profissional no Brasil

O início da história da Educação Profissional (EP) no Brasil, data de 1800, tendo ela caráter assistencialista, cujo objetivo era contemplar crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Desde então, a EP foi fragmentada entre o detrimento do trabalho manual e a valorização do ócio intelectual. Hoje, percebe-se, inclusive por força da legislação e das transformações do trabalho, a intenção de superar esta visão dualista. (SOARES, 2008).

Em vista disso, busca-se tecer alguns fatos da trajetória da EP brasileira. Em 1549, os Jesuítas já sinalizavam, de modo nada protagonista, preocupação com a EP, pois a educação deste período coroava os interesses da elite. Nesta mesma conjuntura, as Corporações de Ofício no Brasil definiam o que eram ofícios de escravo e de trabalhador livre. Nas duas situações, o trabalho artesanal e manufatureiro acontecia nas fazendas, nos engenhos e nos espaços ocupados pelos Jesuítas. Após a abolição da escravidão (1888), a EP propõe-se a atender as demandas do trabalho assalariado, imposto pela Revolução Industrial. Neste cenário, surgem os primeiros orfanatos que ensinavam a crianças e jovens abandonados, o fazer da carpintaria, da sapataria etc., na intenção de amenizar a pobreza (MARÇAL; OLIVEIRA, 2012).

Em 1809, um decreto do Príncipe Regente D. João VI criou o Colégio das Fábricas, com a finalidade de amparar os órfãos e abandonados, oferecendo ensino industrial e, no mesmo intuito, foram fundados os Liceus de Artes e Ofícios. A preocupação em preparar operários e ofertar ensino profissional primário e gratuito aos menos favorecidos, levou à criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, por Nilo Peçanha (BRASIL, 2000).

A Constituição Federal de 1937 colocou a EP como dever do Estado, a ser cumprida em colaboração das indústrias e sindicatos econômicos. Tal medida deu origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai, 1942); ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, 1946); e à substituição das Antigas Escolas de Aprendizes Artífices pelas Escolas Técnicas Federais. Essas decisões não

foram suficientes para mudar a concepção sobre a EP como ensino de menor valor, destinada às camadas sociais menos prestigiadas. Somente em 1950, a Lei Federal, nº 1.076/50, permitiu que alunos concluintes do ensino profissional, ingressassem no ensino superior, para isso, teriam que fazer exames e estudar disciplinas não cursadas anteriormente (BRASIL, 2000).

Anos mais tarde, a LDB/96 propõe à EP, mudança no enfoque assistencialista, desmistificando preconceitos, no sentido de tornar esta modalidade uma forma de ascensão social e de acesso aos bens culturais da sociedade, além de assegurar a certificação profissional, a partir do reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Dentro desta rápida intenção de resgate, coloca-se num terreno de disputas identitárias, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), resultado do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), iniciado em 2005 (BRASIL: 2016). A partir da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais foram transformados em Institutos Federais e, de acordo com o seu art. 2º:

(...) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Já no seu art. 6º, define como primeira finalidade: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL: 2008). A Lei atribui ainda aos Institutos Federais, a realização de pesquisa, extensão, produção do conhecimento científico, tecnológico e desenvolvimento de tecnologias sociais, mediante a oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia e cursos de pós-graduação: lato e stricto *sensu*. (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012).

Nesta breve investida, vê-se que no desenrolar da EPT no Brasil, foi preciso elucidar disputas e amadurecer concepções para elevar a educação profissional de status menos qualificada, à formação humana ampla e crítica. Nesta perspectiva, pergunta-se: que formação requer o professor desta modalidade? Para aferir esta pergunta, Carvalho e Souza (2014), após um estudo sobre a formação docente na EPT, concluíram que alguns professores buscam formação pedagógica nos cursos de Pedagogia e outros se dirigem à pós-graduação em educação, no entanto, nenhum destes caminhos tem preenchido as lacunas da formação docente para EPT, porque, segundo Pacheco (2008), esta formação precisa acontecer de modo inicial e continuada nos cursos de licenciatura e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, acrescido de piso salarial, progressão funcional, condições materiais, financeiras e atenção à saúde ocupacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), estabelece em seu art. 40, que os professores graduados sem licenciatura, em exercício ou aprovados em concurso público, participem ou terão reconhecidos seus saberes mediante os processos de formação pedagógica ou de certificação da experiência, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas (BRASIL, 2012).

A Docência no Ensino Superior

As mudanças na educação superior do Brasil foram orquestradas pela reestruturação do Estado e pela mundialização econômica e política, agregando-se a estes, o debate internacional sobre a problemática da fome, da distribuição de bens, da preservação do meio ambiente, da violência e do acesso à educação, tudo isso, imprimindo de modo nada discreto, padrões e exigências à educação das instituições de ensino superior, alterando o trabalho docente.

Dentre os primeiros professores deste nível de ensino, os mestres eclesiásticos atendiam aos interesses da burguesia para ampliar a filosofia e a medicina no século XII, eram independentes e gozavam de privilégios, sendo o mais conhecido Pedro Abelardo (1079-1142). Na Idade Média, na Europa ocidental, o controle sob a universidade era exercido pela igreja e pelos reis. A escolástica, que incomodava a igreja, era adotada na atividade docente com efervescência intelectual. No século XIV, o posicionamento acrítico e a resistência aos métodos científicos, conduziram a universidade ao declínio (ARANHA, 1996).

Em 1808, iniciou-se o ensino superior no Brasil Colonial, baseado no modelo francês, que se pautava na uniformidade do pensamento, na formação elitizada e na avaliação classificatória. O modelo alemão, que manifestava a evolução da ciência através da pesquisa, também influenciou a universidade brasileira (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Na Reforma Maximiliano de 1915, as escolas do Rio de Janeiro: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito aglutinaram-se, dando origem em 1920, a primeira Universidade brasileira, que mais tarde passou a ser chamada de Universidade do Brasil. Em 25 de janeiro de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP), a primeira a atender ao Estatuto das Universidades (MARTINS, 2011).

Desde o Brasil Colônia até os dias de hoje, muita coisa mudou no ensino superior: as formas de acesso; o número de vagas; as condições de permanência do aluno; as finalidades dos cursos e a organização pedagógica e administrativa das instituições. Essas mudanças não foram indiferentes ao professor, ao acesso à carreira, às lutas trabalhistas, à relação com o conhecimento e à atuação na pesquisa, no ensino e na extensão (MOROSINI, 2000).

Mais uma vez, cabe um questionamento: quem é o professor do ensino superior brasileiro? Numa breve retomada, Cunha (2004), ressalta com perspicácia, que a frase “*quem sabe fazer sabe ensinar,*” sustentou a composição do corpo docente universitário

brasileiro, ou seja, a profissão autônoma exercida, era o parâmetro para ser professor. Outro destaque, é a legitimidade das ciências exatas e da natureza, ao passo que, as áreas humanas e pedagógicas, tornaram-se periféricas na formação dos docentes universitários. A autora é criteriosa ao desenhar o ensino superior: de um lado, o saber científico dos professores, do outro, alunos na corrida pelo êxito no curso e, entre os dois, a ausência da Pedagogia. Sobre este afastamento, Cunha (2004), descreve três justificativas: a origem imbricada com a criança; a predominância de mulheres e a concepção da Pedagogia como preceito de resolução de problemas.

Contudo, este profissional de vasta experiência, por motivos diversos, vê-se agora professor universitário, recebe ementas prontas, planeja solitariamente, não tem nenhuma orientação sobre planejamento, metodologia ou avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Os estudiosos ressaltam ainda, que os docentes precisam responder aos pressupostos do ensino nas universidades: conceber o conhecimento de forma crítica, trabalhar e planejar coletivamente situações de aprendizagem, avaliar de maneira formativa e conhecer cognitivo e culturalmente os alunos.

A LDB/96 no artigo 52, transcorre o perfil da docência na graduação:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Lamentavelmente, a presente legislação, ainda não computa a necessidade da formação pedagógica para os professores de graduação, deixando a formação sob a responsabilidade do professor e da instituição. Como têm acontecido com os professores da educação básica, algumas medidas afetaram diretamente o fazer docente no ensino superior. Hoje, a expansão de vagas de graduação e pós-graduação, a preocupação com os resultados, a busca pela qualidade do ensino, da pesquisa, da

extensão e da gestão, a complexidade do mundo do trabalho e a problematização dos interesses sociais tornam fecundo o encontro dos professores universitários com uma formação humanizada, libertária e pedagógica. Esta formação holística não é a solução das dificuldades do ensino superior, porém é sensato dizer que, o desempenho do professor, reflete diretamente no aprendizado do aluno. Nesta perspectiva, alguns caminhos podem ser tomados: a disponibilidade de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação, a formação continuada pautada na comunidade acadêmica e a disseminação da didática no processo ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Sob esta ótica, segue-se tecendo os fios do professor na contemporaneidade.

O Trabalho Docente na Contemporaneidade

Atualmente, dois paradigmas influenciam diretamente o papel do professor: a mudança de concepção do conhecimento a ser construído pelo sujeito e o acesso das classes populares à escola, antes garantido somente às classes média e alta. Esses fatores conduziram as instituições de ensino a assumirem a formação plena do cidadão e não apenas transmitir conteúdos selecionados pela classe dominante (LIMA, 2004).

Os professores em momentos não raros, são protagonistas de críticas, quanto aos resultados negativos da educação. A cobrança é de sempre mais empenho, dedicação e trabalho.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dispõe em seu texto o desafio de construir coletivamente condições de reconhecimento e respeito aos alunos com: “[...] altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndrome/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiência, [...]” (BRASIL, 2001). Tais orientações são conquistas históricas e vão ao encontro de um projeto educativo para todos, potencializando a oportunidade de

aprender, independente das limitações, no intuito de esvaziar toda e qualquer forma de exclusão (SANTOS, 2008). Não por acaso, sem o papel do professor, este propósito tende a fracassar.

Outra situação colocada, é a pressão em torno dos resultados das avaliações externas, que tem a finalidade de avaliar a educação básica, contribuir para a melhoria da qualidade e universalizar o acesso à escola (INEP, 2011).

Sabe-se que, essas medidas trazem consequências imediatas ao trabalho docente e, por isso, merecem ser relacionadas à formação continuada e à autonomia de pensamento do professor. Por tudo isso, os educadores são dignos de excelentes condições de trabalho, temática abordada a seguir.

As Adversidades do Ofício de Mestre

O magistério reúne particularidades múltiplas, que mesmo com o passar dos anos, continuam perenes, tais como: planejamento das aulas; seleção de conteúdos; tarefas burocráticas; escolha da metodologia; dos recursos didáticos e das formas de avaliação; o cumprimento das leis; a produção acadêmica; a pesquisa; a extensão; as relações interpessoais com colegas, família e comunidade; a afetividade com os alunos; o domínio da tecnologia e a formação continuada. Acrescenta-se ainda, a exigência da conduta ética diante da violência, da pobreza, da marginalização e da corrupção. Além disso, o docente precisa administrar a vida pessoal, a família, o lazer, o cuidado com a saúde e o tempo para as leituras e estudos.

Muito provavelmente, os baixos salários e o acúmulo de atribuições têm sido determinantes para que muitos profissionais de educação tenham abandonado o magistério e buscado outras oportunidades de trabalho. No Brasil, a gravidade da situação, conforme enfatiza Archangelo (2011), é que o professor, além do acúmulo de atribuições, má qualidade na formação, excesso de burocracia e declínio dos salários,

também perdeu elementos fortalecedores de sua autoridade, muitas vezes, evidenciada na dificuldade de manter a disciplina na sala de aula; na falta de prestígio social; na desigualdade de tratamento da gestão da escola e nas perseguições que sofre pela administração educacional.

A LDB 9394/96 no art. 67, dispõe no inciso VI, no direito dos professores de terem condições adequadas de trabalho. Apesar da relevância para o contexto educativo, a abordagem sobre as condições de trabalho do professor é recente no Brasil. Os primeiros estudos, segundo Vicentini e Lugli (2009), datam da década de 1990, e, desde então, vêm apontando que, quando as condições são adequadas traduzem conforto, ao contrário, podem tornar-se ameaça aos docentes.

Embora muita coisa tenha mudado no cenário educacional brasileiro nos últimos tempos, a realidade carece de aprimoramento. A pesquisa feita pelo Ministério do Trabalho e Emprego e a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (FUNDACENTRO), utilizou o método da Análise Coletiva do Trabalho¹ que objetivou entender os elementos saudáveis e prejudiciais à saúde de professores das redes pública e privada, da educação infantil ao ensino médio em cinco estados. Dessa maneira, para fins deste texto, será feito o recorte de três, um em cada região do país: Bahia, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

O estudo intitulado: O Trabalho de Professores na Educação Básica na Bahia (FERREIRA; ARAÚJO; BATISTA, 2009), inicialmente traz a rotina de quatro educadores, das cidades de Salvador e Vitória da Conquista, entre eles a de uma professora de Vitória da Conquista, que se desdobra em três turnos: manhã numa escola particular, à tarde na pública e à noite dá aula numa faculdade. Diz ela: “Seis e vinte eu

¹ Um método em que os trabalhadores analisam seu trabalho em grupo. A proposta entende, que os trabalhadores têm plenas condições de avaliar o modo como o trabalho é realizado, a partir de algumas situações: garantia de anonimato, local fora do ambiente de trabalho, tempo para as reuniões, participação voluntária, condução feita por um pesquisador e introdução de uma pergunta norteadora: “o que você faz no seu trabalho?”

já estou na faculdade (...) saio às nove horas ou dez e meia [...]. Vou dormir? Não. Vou pro computador (...)." (p.33). Outra condição de trabalho é descortinada pela história de um professor de redação da rede particular de Salvador. Suas classes têm de 30 a 45 alunos, ele corrige cerca de 6 mil textos por ano e a cada dia é um desafio manter a atenção dos alunos. Esta condição faz o corpo sentir: "O trabalho de correção castiga muito não somente a vista, mas também o físico da gente. Eu estou com problema de vista, de coluna, com problema de tendinite e um estresse incessante [...]." (p. 42).

Em São Paulo, as falas dos professores revelam condições de trabalho de jornadas múltiplas com até 64 horas semanais; uso de lotação; número elevado de alunos por turmas; muitas disciplinas; tempo insuficiente para planejar; e a indisciplina dos alunos. O que também perturba os professores é o preenchimento de diários, semanários, livros de registro e relatórios, a avaliação do aluno por "Progressão Continuada" e a ausência da família na vida escolar dos filhos. O referido estudo traz um fato curioso. A vontade de abandonar a profissão, atribui-se mais pela condição de trabalho do que pelo salário (FERREIRA *et al.*, 2009).

No Mato Grosso do Sul, o trabalho docente é entrelaçado às condições geográficas, caracterizando-se em dificuldades de acesso à escola do campo. No Pantanal, é comum suspender as aulas por conta das chuvas. A desestruturação familiar dos alunos na área rural é mencionada como um complicador do trabalho docente: "Quando dá 8h e eles não comeram nada, só tomaram um chazinho com bolacha na hora que chegaram à escola, acho que a pressão deles começa a baixar, o olho a fechar, e, aí, você tem que começar uma dinâmica!" (p.38). Fatores como a indisciplina e a Progressão Continuada, mais uma vez são lembrados. Geram também inquietudes nos professores a repetência; a pressão para aprovar os alunos sem méritos; e a inclusão escolar (OLIVEIRA; PESENTE; FERREIRA, 2009).

Nesta breve descrição, evidenciam-se distintos quadros situacionais, como a Educação do Campo, e a precarização do trabalho dos professores nos centros urbanos,

sentida nas excessivas horas trabalhadas e na elevada quantidade de atividades para fazer no dia. Estas adversidade, trazem consequências ao professor, que não encontra tempo, nem tampouco, oportunidade de estudar, ampliar seu horizonte cultural, expressar sua autocrítica, ler livros, ter lazer e, assim, compor seu repertório e enriquecer suas aulas.

A insatisfação e o comprometimento da saúde dos professores estão diretamente relacionados às más condições de trabalho. Amorim (2007), mostrou que as condições e a organização do trabalho são as causas do aparecimento de estresse e de distúrbios de voz em professores. Em outro momento, Gasparini, Barreto e Assunção (2005), associaram algumas doenças com as condições laborais dos professores, revelando que estes correspondem a 84% dos afastamentos; 15% por transtornos psíquicos; seguidos de 12% por doenças do aparelho respiratório; e 11% por doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

A perda do vínculo com a comunidade, tornou a escola um espaço inseguro, onde as ameaças ao professor ocorrem por notas e por falhas disciplinares na sala de aula. O tipo de violência mais frequente é a briga por futebol, lanche, notas, apelidos e por tomada de objetos uns dos outros (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA, 2001). Dessa forma, a recomendação da OIT²/UNESCO³ desde 1966, relativa ao Estatuto do Pessoal Docente, estabelece os direitos, as responsabilidades e os padrões internacionais de condições de trabalho dos professores e visam orientar as políticas, os planos de carreira e os códigos de ética nos municípios. No tocante à adequação das condições de trabalho, dispõe dos seguintes tópicos: **condições favoráveis para o processo ensino-aprendizagem:** o trabalho do professor deve evitar perda de tempo e de energia, tendo em vista sua importância; **número de alunos por turma:** precisa assegurar ao professor a possibilidade de dar atenção às dificuldades de cada aluno;

² Organização Internacional do Trabalho

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

peçoal auxiliar: permite que o professor se dedique exclusivamente às suas atribuições; **material auxiliar de ensino:** disponibilidade de material pedagógico moderno, a fim de melhorar o trabalho; **número de horas de trabalho:** deve ser estabelecida mediante consulta prévia às organizações dos professores. Quanto à remuneração do magistério, esta precisa refletir o valor que a educação e o professor têm na sociedade, assegurando-o qualidade de vida (OIT/UNESCO, 2008).

A PESQUISA

A fim de buscar respostas para as indagações formuladas, encontrou-se no Estudo de Caso, a metodologia mais apropriada, pois “[...] enfatiza sua adequação e pertinência ao estudo da realidade socioeducativa.” (ESTEBAN, 2010). Nesta perspectiva, Stake (1995) citado por Creswell (2007), esclarece que no Estudo de Caso o pesquisador estuda exaustivamente um fato, fenômeno ou atividade com um ou mais indivíduos, buscando informações precisas a partir da diversidade de procedimentos, durante um tempo determinado. Já no conceito de Yin (2001), esta proposta se caracteriza como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Assim, o estudo utilizou variados instrumentos de coleta de dados, que exigiram tanto abordagem quantitativa, como abordagem qualitativa, a fim de melhor detalhar hábitos, tendências e atitudes dos participantes. Embora, muitos autores tratem o **Método Misto** com outras denominações, aqui optou -se por usar este termo definido por Creswell (2007), como método de pesquisa, que contempla dados numéricos e textos de forma simultânea ou sequenciada, obtendo-se informações quantitativas e qualitativas, com a finalidade de entender melhor os problemas da pesquisa.

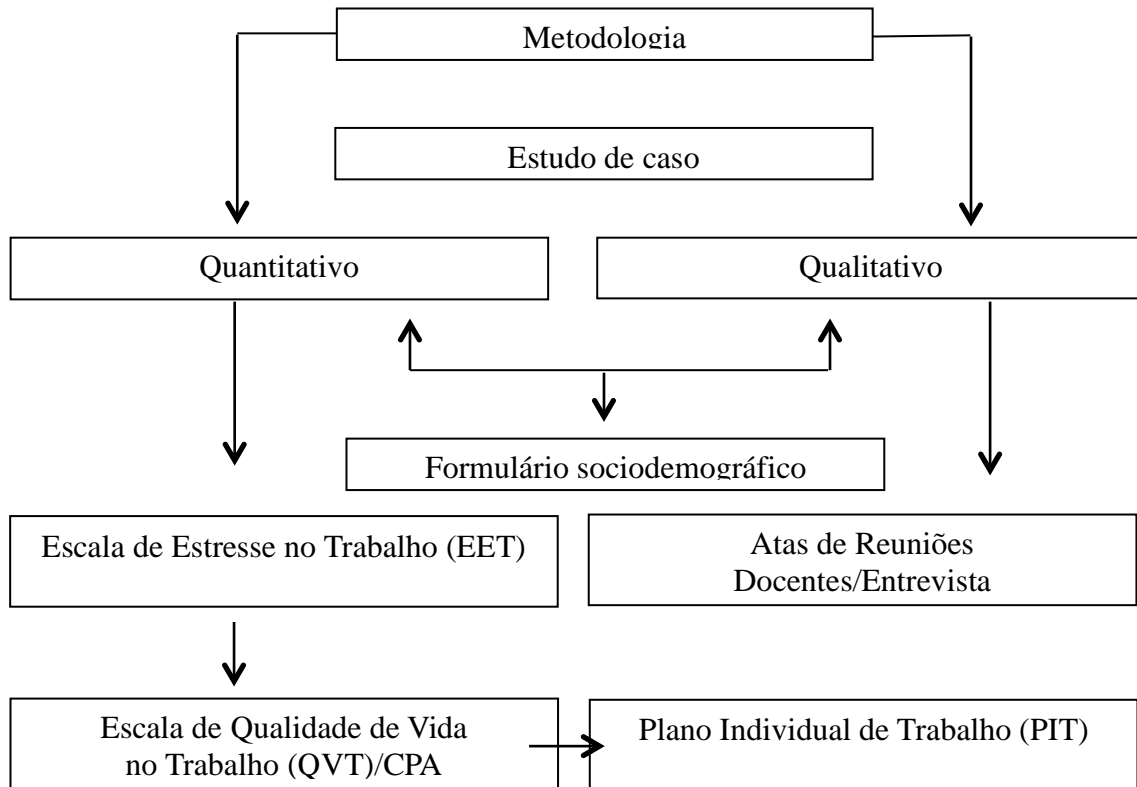
Para analisar a percepção dos professores sobre a relação entre a satisfação no trabalho e o estresse ocupacional, com repercussão no seu estado geral de vida, definiu-se como população, professores permanentes, cedidos e substitutos do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), do Campus Petrolina Zona Rural. A amostra foi intencional e censitária, tendo como critérios de exclusão aqueles que se recusaram a participar da pesquisa, afastados para cursos, estágios ou licença médica e, inclusos, os demais que quiseram participar do estudo.

Como instrumentos quantitativos usou-se formulário sociodemográfico, questionário de QVT, Escala de Estresse no Trabalho (EET), Plano Individual de Trabalho (PIT), o Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o questionário de QVT de Walton (1973), já validado no Brasil, comumente aplicado por instituições que pretendem melhorar a ambiência laboral e a produtividade dos seus membros. O instrumento foca nos anseios do ser humano e no compromisso dele com a sociedade, a partir da percepção dos aspectos compartilhados (TIMOSSI et al., 2009). Para os dados qualitativos, elegeu-se as atas de reuniões docentes e as entrevistas, conforme a Fig.1.

O Formulário Sociodemográfico, foi utilizado com a finalidade de caracterizar os participantes do estudo. Nele estavam contidas questões que abordavam desde o sexo até a formação inicial dos professores, além de duas questões abertas, onde se buscou saber a respeito dos fatores organizacionais responsáveis pela satisfação e pela inquietude no ambiente de trabalho.

Figura 1. Organograma da Metodologia



Fonte: Pesquisa direta

No estudo, foi usada uma versão adaptada pelos autores, que oportunizou uma linguagem mais simples e direta, com a finalidade de garantir a compreensão das questões por diversas populações. A adaptação deste modelo envolveu 99 indivíduos de diferentes escolaridades e profissões e de acordo com a escala de confiabilidade do alfa de *Cronbac*, obteve-se 0,96, lhe conferindo a consistência interna muito alta. Neste estudo, a confiabilidade do alfa de *Cronbac* alcançou 0,92, também considerada muito boa.

O modelo de QVT possui 35 questões e 05 pontos de escolhas, com respectivo valor de Likert: 1. Muito insatisfeito (0% âncora); 2. Insatisfeito (25%); 3. Nem

satisfeito e nem insatisfeito (50%); 4. Satisfeito (75%) e 5. Muito satisfeito (100% âncora). As perguntas foram divididas em 08 categorias: 1. compensação justa e adequada; 2. condições de trabalho; 3. uso de capacidades; 4. oportunidades; 5. integração social; 6. constitucionalismo; 7. trabalho e vida e 8. relevância social. Tais categorias pensadas por Walton (1973), são ditas por Fernandes (1996) e Cabral Júnior (2013), como muito confiáveis. Para tratar os dados, inicialmente foram usadas as planilhas do Microsoft Office Excel 2013 e posteriormente, a estatística descritiva.

Para avaliar o estresse ocupacional de professores, escolheu-se a Escala de Estresse no Trabalho por ter uma matriz psicossocial, que avalia o estresse geral, conjugando o estressor e a percepção do trabalhador sobre este. A escala usada foi validada no Brasil, com coeficiente alfa de *Cronbach* equivalente a 0,91. Nesta pesquisa, a EET alcançou a consistência de 0,92, considerada muito alta. A escala original tem 31 questões, contudo na validação, que aconteceu com 437 trabalhadores de diferentes ocupações, ficaram 23 itens (perguntas), que tiveram carga fatorial acima de 0,45. Para cada questão, existem 5 pontos de concordância Likert: 1. discordo totalmente, 2. discordo, 3. concordo em parte, 4. concordo e 5. concordo totalmente. A EET possui escore de 23 a 115 pontos e, quanto maior a pontuação obtida no somatório dos escores, maior o estresse dos participantes (PASCHOAL; TAMAYO, 2004).

Os níveis de estresse encontrados foram interpretados a partir das médias obtidas, seguindo o seguinte parâmetro: médias entre 1,0 e 1,9 indicam pouco ou nenhum estresse; médias entre 2,0 e 2,5 indicam níveis intermediários de estresse ocupacional; médias acima de 2,5 indicam nível alto de estresse (BELLENZANI; PARO; OLIVEIRA, 2016). Vale lembrar, que a EET de caráter unifatorial, não permite levantar os principais estressores, nem os sintomas de estresse dos profissionais da educação. Por isso, foi usado o cálculo da média, o desvio padrão e margem de erro dos 23 itens.

Para conhecer as reivindicações locais dos professores, recorreu-se a atas de

reuniões docentes. As atas foram analisadas à luz de alguns documentos emitidos pelo SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional) do Governo Federal, no intuito de saber quais eram as reivindicações a nível nacional. Em seguida, as atas foram confrontadas com a opinião de cinco professores, selecionados aleatoriamente e por conveniência, a fim de conhecer as conquistas e os impasses ainda vigentes. O contato se deu através de entrevista padronizada, “[...] quando o pesquisador segue um roteiro previamente estabelecido [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2008). Neste caso, o conteúdo das duas pautas foi o roteiro da entrevista, que segundo as autoras, é uma técnica, cuja finalidade consiste em obter informações relevantes e buscar o entendimento das expectativas e vivências dos participantes.

Para comparar os resultados da EET e do questionário de QVT com as atividades desenvolvidas pelos professores, buscou-se o PIT, documento preenchido pelos professores a cada início de semestre letivo, onde constava o planejamento das atividades acadêmicas e dividido em 11 tópicos: atividades de ensino, participação em reuniões, atendimento a alunos, orientações, atividades complementares, atividades de pesquisa, extensão e tecnológica, produção intelectual, participação em eventos, atividade de assessoramento e capacitação docente.

A Lei Federal nº. 10.861 de 14 de abril de 2004 instituiu a Comissão Própria de Avaliação para cada Instituição de Ensino Superior, a fim de articular e coordenar a avaliação interna, cujos resultados são socializados através de relatório. Este documento foi utilizado para análise interpretativa dos dados obtidos através da Escala de QVT e das informações das pautas. Os dados da CPA expostos neste estudo, traz a opinião de 64% dos professores do CPZR (41 respondentes) e de 57% dos técnicos (45 respondentes).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina em IF Sertão-PE, localizado no semiárido brasileiro, nas mesorregiões do Sertão Pernambucano e no Sertão do São Francisco Pernambucano, compreendendo as microrregiões de Araripina, Salgueiro, Pajeú, Moxotó, Petrolina e Itaparica, perfazendo uma área de 62.941 km², com 56 municípios. A sua composição atual é de 03 Centros de Referência: Afrânio, Petrolândia e Sertânia e 07 *Campi*: Ouricuri, Salgueiro, Floresta, Serra Talhada, Santa Maria da Boa Vista, Petrolina e Petrolina Zona Rural. Beneficia os municípios do sertão pernambucano: Afrânio, Dormentes, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Cabrobó e Orocó e os distritos de Petrolina: Rajada e Pau Ferro. Na Bahia abrange os municípios de Juazeiro, Casa Nova, Sobradinho, Senhor do Bonfim, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso (IF Sertão-PE, 2016). Sua missão institucional é “Promover o desenvolvimento regional sustentável, [...] por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, formando pessoas capazes de transformar a sociedade [...]” (p.6). E sua visão é “Ser uma instituição de excelência em todos os níveis e modalidades de Ensino, articulados com a Pesquisa e a Extensão, comprometida com a transformação social, fundamentada na ética e na cidadania.” (PDI, 2014).

A instituição oferece à comunidade os seguintes cursos e seus respectivos números de alunos matriculados: Médio Integrado em Agropecuária (227 alunos), cursos Técnicos Subsequentes: Agricultura (97), Agroindústria (62) e Zootecnia (84), Bacharelado em Agronomia (257), Tecnologia em Viticultura e Enologia (55), Especialização em Processamento de Alimentos de Origem Animal (05), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em Agroindústria (16). Há também, oferta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Médio Integrado em Agropecuária (20), totalizando 823 alunos matriculados em 44 turmas regulares⁴. No *Campus* são também oferecidos cursos de Formação Inicial e

Continuada (FIC), destinados ao público em geral e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A totalidade dos respondentes é de brasileiros (as), distribuídos nos seguintes estados: 42,5% Pernambuco; 31,5% Bahia; em terceiro ficam os paraibanos com 6,8% e 4,1% são do estado de São Paulo. No tocante à autodeclaração de cor/raça, 43,1% declararam ser pardos, seguidos de 41,7% brancos, 11,1% negros, 2,8% amarelos e 1,4% mestiços. Quanto à religião, a maioria 60,3% disse ser católicos; 15,1% evangélicos; 12,3% declararam ser agnósticos; 4,1% são cristãos; 4,1% são espíritas e 1,4 pertencem à religião Testemunhas de Jeová.

A Tabela 1 oportuniza identificar o sexo, faixa etária, estado civil e número de filhos dos professores participantes da pesquisa.

Tabela 1. Identificação dos participantes do IF Sertão-PE, de acordo com sexo, faixa etária, estado civil e números de filhos (n/%).

	Frequência	
	n	%
Sexo		
Feminino	32	43,8%
Masculino	40	54,8%
Não respondeu	1	1,4%
Idade		
25-30	10	13,7%
31-35	11	15,1%
36-40	14	19,2%
41-45	15	20,5%
46-50	11	15,1%
51-55	6	8,2%
56-60	2	2,7%
Mais de 60	3	4,1%

Não respondeu	1	1,4%
Estado Civil		
Casado (a)	45	61,6%
Solteiro (a)	17	23,3%
Separado (a)	4	5,5%
Divorciado (a)	5	6,8%
Viúvo (a)	1	1,4%
Relação estável	1	1,4%
Número de filhos		
Sem Filhos	29	39,7%
1-2 filhos	30	41,1%
3-4 filhos	12	16,4%
Mais de 4 filhos	1	1,4%
Não Respondeu	1	1,4%
Total	73	100,0%

Fonte: Pesquisa direta

No tocante à autodeclaração de cor/raça, 43,1% declararam ser pardos, seguidos de 41,7%, de 41,7% brancos, 11,1% negros, 2,8% amarelos e 1,4% mestiços. Quanto à religião, a maioria 60,3% disse ser católicos, 15,1% evangélicos, 12,3% declararam ser agnósticos, 4,1% são cristãos, 4,1% são espíritas e 1,4 pertencem à religião Testemunhas de Jeová.

Quanto ao tempo na instituição 32,9% dos docentes têm de 06 a 10 anos, 20,5% atuam de 11 a 15 anos e 17,8% exercem a profissão a tempo igual ou menor que 05 anos. A respeito da formação inicial, a maioria tem Bacharelado (45,2%), 31,5% são licenciados, 11,0% possuem Licenciatura e Bacharelado, 9,6% são tecnólogos e 2,7% são licenciados e tecnólogos. Quanto à titulação, somados os níveis de pós-graduação *stricto sensu*, tem-se o percentual de 70,9% dos professores, distribuídos entre 41,7% mestres e 29,2% doutores; 23,6% são especialistas e 5,5% têm pós-doutorado.

Em relação ao regime de trabalho, 78% tem dedicação exclusiva, 21% possuem regime de 40 horas semanais e apenas 1%, tem regime de 20 horas, sendo que, na área propedêutica, 19,2% de professores ministram apenas 1 disciplina, 6,8% ministram 2; 1,4% trabalha com 4 disciplinas e outros 1,4% com 3. Na área técnica, 20,5% atuam em 3 disciplinas; 17,8% atuam em 2; 12,3% lecionam 4; 11,0% lecionam 1; 1,4% ministra 6 (maior quantidade citada entre as áreas) e outros 1,4% tem 4. No que tange ao número de turmas por professor, observa-se que 30,2% acompanham 4 turmas; 26,0% têm 3; 13,7% trabalham em 5, 13,7% lecionam em 2; 4,1% atuam em 6; 2,7% ensinam em 8 (número maior de turmas) e 1,4% ministra aula somente em 1 turma.

CONSIDERAÇÕES

A sociedade globalizada e os sistemas econômicos, tornaram o trabalho multifacetado por símbolos e ideologias, muitas vezes promotores de sofrimento. As jornadas exaustivas, o medo de perder o emprego e a competitividade acirrada podem prejudicar a saúde mental e física dos trabalhadores.

O desinteresse dos responsáveis pelas decisões administrativas e reguladoras da educação, afeta diretamente o cotidiano dos professores. A desvalorização salarial, a exaustiva jornada de trabalho, as precárias condições laborais e o tratamento injusto comparados a outras profissões, imprimiram no passado, marcante desqualificação do trabalho docente, evidente até os dias de hoje. Por essas razões, o magistério nem sempre se compromissou com o bem-estar e a satisfação de quem o exerce. Um parâmetro importante da Qualidade de Vida no Trabalho de professores é a qualidade das relações interpessoais, entendida, entre outros aspectos, pela presença ou ausência do assédio laboral, caracterizado como um fenômeno do ambiente de trabalho, que humilha, constrange e ameaça o professor, o desqualificando pessoal e profissionalmente. O assédio moral nas escolas tem caráter multifacetado, causando

consequências desastrosas de difícil recuperação. As pessoas dão o seu melhor no trabalho, quando veem motivo para isso, caso contrário, a vontade de se esforçar desaparece, porque entendem que tanto faz dedicar-se ou não, seu investimento passará despercebido.

A complexidade dessas relações, exige do professor, que assuma de maneira paciente e amiga, a função de conselheiro, orientador pessoal, enfermeiro, psicólogo e assistente social, sem a devida formação. Desse modo, fica difícil visualizar a linha divisória entre a pessoa do professor e o seu papel acadêmico e formativo, principalmente, quando atua nos primeiros anos da educação básica. A formação inicial, que propõe prepará-lo a exercer a profissão, não contempla toda a imprevisibilidade do cotidiano educativo.

Todavia, para conhecer os alunos, apaziguar conflitos, ser confidente, formador de opiniões, mediador do conhecimento e ainda ser modelo de pessoa, é imperativo lembrar-se de que é um ser humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M.; OLIVEIRA, H. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. UNICEF, 2001.

AMORIM, S. N. M. C. de. **Distúrbios na voz e estresse em professores**: os efeitos do trabalho na saúde docente. Goiânia: kelps, 2007.

ARANHA, M. L. A. de. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCHANGELO, A. **O amor e o ódio na vida do professor**: passado e presente na busca de elos perdidos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, M. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral.** In: GOMEZ, C. M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BRASIL. **Conselho Diretor.** Resolução nº 12, de 05 de outubro de 2005. Dispõe sobre o horário e frequência dos servidores docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina. Petrolina, PE. 2005.

BRASIL. **Conselho Superior.** Resolução nº 22, de 20 de setembro de 2016. Dispõe sobre as atribuições dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Portaria nº 46 do Ministério da Educação, de 07/01/2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2000.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopses Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 20/01/2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopses Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10/02/2018.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 001/2016.** Orienta procedimentos para a elaboração do Calendário Acadêmico da Reitoria, dos Campi e dos Centros de Referência do IF Sertão-PE. Petrolina, PE. 2016.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. 1950.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 08/02/2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação..

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. 2010. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

CUNHA, M. I. de. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. III Simpósio Internacional de Educação Superior. RIES. Porto Alegre, ano 27, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

DI LASCIO, R. H. C. **Qualidade de vida no trabalho: sentido e significado para empresa e colaborador**. In: ROSSI, A. M.; MEURS, J. A.; PERREWÉ, P. L. (Org.) *Stresse e Qualidade de vida no trabalho: melhorando a saúde e o bem-estar dos funcionários*. São Paulo: Atlas, 2013.

FERREIRA, L. L.; ARAÚJO, T. M. de.; BATISTA, J. H. L. **O trabalho de professores na educação básica na Bahia**. São Paulo: Fundacentro, 2009.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, M. E. C. C. de. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números.** Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MARÇAL, F. A.; OLIVEIRA, G. B. de. **Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional.** In: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.). Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINS, L. F. **Estresse ocupacional e esgotamento profissional entre profissionais da atenção primária à saúde.** Juiz de Fora, 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora.

MOROSINI, M. C. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** In: (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OIT/UNESCO. **A Recomendação de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização.** Portugal, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144,

set./dez. 2004.

OLIVEIRA, J. A.; PESENTE, J. C.; FERREIRA, L. L. **O trabalho de professores na educação básica em Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Fundacentro, 2009.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. In: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.) *Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PASCHOALINO, J. B. Q. de. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. das. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. M. F. dos. **Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão**. In: SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. (Org.) *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10/03/2018.

SOARES, A. S. de. **A educação profissional e o professor: fazeres e saberes necessários**. Centro Universitário de Belo Horizonte: UNI/BH, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4. Ensinar e Aprender Alcançar a qualidade para todos**. Brasília, 2014.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

RADIAÇÕES SOLARES E O CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

SOLAR RADIATION AND SCHOOL CURRICULUM: AN ANALYSIS OF PROGRAMMATIC CONTENT

Peterson Fernando Kepps da Silva

keppspeterson@gmail.com

Doutorando em Educação em Ciências pela FURG
Universidade Federal do Rio Grande

Lavínia Schwantes

laviniasch@gmail.com

Doutora em Educação em Ciências pela FURG
Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar e analisar como está posta a lista de conteúdos programáticos de seis escolas públicas da rede básica de ensino do município do Rio Grande – RS; levando em consideração a importância da temática das radiações solares neste ambiente. Para tanto, analisamos a lista das disciplinas de ciências e biologia de seis escolas públicas da rede básica de ensino do município de Rio Grande – RS, tendo em vista que a referida cidade figura entre os municípios do Brasil com maior número de casos de câncer da pele. A metodologia utilizada foi a coleta das listas de conteúdos dessas seis escolas públicas. A análise permitiu-nos perceber que as escolas investigadas percebem o currículo como lista de conteúdos programáticos, ou seja, uma perspectiva tradicional de currículo; e que a temática das radiações solares está presente em apenas uma das seis listas/escolas investigadas.

Palavras-chave: Currículo escolar. Conteúdos programáticos. Radiações solares. Ensino de Ciências e Biologia.

ABSTRACT

The present work aims to present and analyze how is the list of program contents of six public schools of the basic education network of the municipality of Rio Grande - RS; taking in consideration the importance of the subject of solar radiation in this environment. In order to do so, we analyzed the list of science and biology disciplines of six public schools in the city of Rio Grande - RS, considering that the city is among the municipalities in Brazil with the

highest number of skin cancer cases in Brazil. The methodology used was the collection of the content lists of these six public schools. The analysis allowed us to see that the schools investigated perceived the curriculum as a list of programmatic contents, that is, a traditional curriculum perspective; And that the subject of solar radiation is present in only one of the six lists/schools investigated.

Keywords: School curriculum. Programmatic contents. Solar radiation. Teaching of Sciences and Biology.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar está imbricado na construção de identidades, no modelo de sujeitos que pretendemos formar em determinado tempo. Pensar o currículo exige voltarmos ao passado e relacionar o contexto histórico da sociedade com a teoria curricular predominante. Dessa forma, precisamos perceber, também, que apenas a listagem de conteúdos, a teorização dos professores e a reprodução mecânica dos alunos compreendia o que era pretendido como formação em determinado momento, que isso era suficiente naquele contexto histórico e, por que não dizer, satisfatório? Eram outros momentos, tempos, contextos e, em partes, exigências sociais, culturais e políticas diferentes das atuais. Esse entendimento requer um exercício de não transpormos para o passado as exigências e o contexto vivenciado no presente.

Nesta questão curricular, figuram as teorizações críticas e pós-críticas que podem se distinguir porque a primeira concentrou-se na dinâmica de classe e relações hierárquicas da sociedade no capitalismo, localizando as relações de poder em um ponto único e central; a segunda, não ignora as questões de desigualdades ligadas à classe social, mas aponta que as relações de poder são móveis e capilares e, portanto, não localizadas apenas na desigualdade de classes e sim em todo meio social.

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: "como?". Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser

transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2009, p. 16).

É precisamente na questão do porque esse e não outro conhecimento? Quais os interesses que inserem este ou aquele assunto no campo educacional? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e não outro? Que nos levam a questionar e problematizar a temática das radiações solares na educação básica. Pensar no tema e sua relevância na construção de indivíduos. Por que falar, discorrer, abordar radiações solares na educação e não trazer outro assunto, outro conteúdo? Qual intenção nessa ou naquela inserção/exclusão? Ao encarar este movimento curricular assumimos que existe relação de poder e uma intenção, que não é neutra, mas sim carregada de significados, afirmando que os temas, os assuntos, as discussões realizadas na escola fazem parte do substrato de formação de sujeitos.

As radiações solares estão presentes na vida das pessoas. Somos e estamos expostos diariamente a elas, seja no ambiente natural, isto é, pela emissão dos raios ultravioleta (UV) através do sol ou em ambiente artificial, com a radiação sendo emitida por lâmpadas fluorescentes ou incandescentes, por exemplo. A exposição aos raios UV produzem efeitos biológicos e, muitos desses efeitos são negativos à vida humana, como doenças de pele, incluindo o câncer, queimaduras e problemas oculares como fotoconjuntivites e cataratas (BALOGH et al, 2011). Por outro lado, a síntese de vitamina D, processo biológico dependente da radiação UV, é considerada o principal efeito positivo dessa radiação à vida humana.

Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam a necessidade de um currículo que aproxime os conhecimentos práticos, contextualize os assuntos e distancie o ensino de abordagens estanques e desconexas. Postula, também, o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e a formação geral de cidadãos, a abordagem

de temáticas que possam favorecer a compreensão do meio e a participação social (BRASIL, 2002). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como um de seus objetivos para o ensino de ciências a mobilização de conhecimentos para emitir julgamentos e tomar posições acerca de problemas de interesse pessoal e coletivo relacionados a ciência e a sociedade (BRASIL, 2015). À luz dessas postulações, a temática das radiações solares apresenta possibilidade de figurar neste cenário, pois é uma temática atual, envolvida com questões de saúde e presente na vida de qualquer sujeito. Além disso, torna-se importante considerarmos que o Brasil está entre os países do mundo com maior número de casos de câncer da pele, cujo principal fator de desenvolvimento é a exposição indiscriminada ao Sol (INCA, 2015).

Os objetivos e colocações dos PCN e suas diversas versões, lançadas na década de 1990 e nos anos 2000 e, agora a Base Nacional Comum Curricular convergem, em alguns momentos, com o que expressa o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que surge por volta de 1960-1970 (AULER, 2002). Embora em tempos distintos, eles – PCN, BNCC e CTS – propõem e promovem discussões acerca da escola, dos currículos e do elo entre o conhecimento científico e a sociedade. Com relação ao CTS, podemos perceber que o mesmo traz a ideia de formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados, desenvolver a criticidade, a independência intelectual, inserir assuntos de relevância social e apresentá-los de forma articulada com as outras áreas do (AULER, 2002; CERESO, 1998; SANTOS e SCHNETZLER, 2010).

Neste contexto, o currículo, território contestado, de disputas e embates (SILVA, 2009) corporifica uma organização escolar que abarca a lista de conteúdos programáticos, o Projeto Político Pedagógico, o espaço físico da escola, as Feiras de Ciências e Literárias, a Festa de dia das Mães ou da Família; junina ou de dia do Índio. O currículo é, portanto, a escola em funcionamento; é a expressão dos acontecimentos. Ele é o carimbo da escola, que marca indivíduos, disciplina, regula, forma identidades, produz efeitos, subjetiva sujeitos. Mesmo com este entendimento amplo sobre o currículo, neste trabalho, buscamos analisar um

dos elementos que compõem o currículo de uma escola: a listagem de conteúdos programáticos.

A lista de conteúdos programáticos se configura como uma grade de conteúdos criada pelos professores de escola e/ou pelas secretarias de educação a partir de diretrizes governamentais mais amplas, da gama de conhecimentos produzidos em cada área de saber e da intenção que cada escola tem na formação dos sujeitos. Diante disso, objetivamos apresentar e analisar como está posta a lista de conteúdos programáticos de seis escolas públicas da rede básica de ensino do município do Rio Grande – RS, levando em consideração a importância da temática das radiações solares neste ambiente.

A partir dessa introdução à temática do trabalho, o texto que segue traz os caminhos metodológicos percorridos, os resultados e a análise problematizadora, e, por fim, considerações finais sobre a discussão e articulação com a educação científica.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento deste trabalho iniciou com a solicitação do currículo de Ciências e Biologia para as escolas. Foram coletados de seis escolas públicas da rede básica de ensino do município do Rio Grande – RS. Destas seis escolas e documentos analisados, metade é referente a disciplina de Ciências (Ensino Fundamental) e a outra metade a disciplina de Biologia (Ensino Médio). A coleta dos documentos foi realizada no ano de 2016.

As seis escolas selecionadas foram escolhidas a partir de registros do Grupo de Estudos em Estratégias de Educação para a Promoção da Saúde (GEEPS), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), localizada no município do Rio Grande – RS. O grupo promove cursos de formação sobre as radiações solares para professores da educação básica e para estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino, além de outras ações

envolvendo o tema. Sendo assim, elencamos seis escolas que já foram convidadas a participar desses cursos de formação para analisarmos seus respectivos currículos.

Embora entendamos currículo escolar de forma ampla, para além de uma listagem de conteúdos, o qual envolve todas as ações, discursos e atitudes que implicam na formação de um determinado sujeito escolar, as escolas investigadas se posicionaram de outra maneira. É necessário destacar que quando iniciamos o trabalho de coleta dos documentos, tivemos contato com os supervisores dessas escolas e solicitamos a esses profissionais o currículo das escolas. Porém, sem nenhuma objeção ou questionamento, todos os supervisores nos disponibilizaram apenas a lista de conteúdos programáticos como sendo o currículo daquela escola. Isto, de certa forma, pode ser um indicativo do entendimento das mesmas do que compõe um currículo: a lista de conteúdos.

As listas de conteúdos programáticos das escolas analisadas não se restringem apenas a conteúdos, esboçam outras intenções, características e propostas nos documentos, como objetivos, por exemplo. Desta forma, para melhor organizar os dados extraídos do material, nos utilizamos de quadros como forma de sistematizar essas informações adquiridas dos documentos. Em todos os quadros (1, 2, 3, 4) contemplamos os seguintes pontos: anos e trimestres nos quais os assuntos/conteúdos são desenvolvidos; objetivo específico da disciplina de Ciências/Biologia; e objetivos gerais. Além disso, uma escola apresenta um item denominado “conexões”, o qual pode ser entendido como uma proposta de articulação entre os conteúdos.

As listas de conteúdos programáticos analisadas foram identificadas em 1, 2, 3 e 4 no intuito de não expor as escolas e seus respectivos documentos. Além disso, como as escolas de Ensino Fundamental apresentavam pontos muito semelhantes em seus documentos, compilamos as três listas de conteúdos programáticos em um único quadro (quadro 1). Já as três escolas de Ensino Médio, apresentaram pontos e características diferentes e, por isso, entendemos como inviáveis de agrupar em um único quadro. Por esse motivo, cada escola de

Ensino Médio investigada possui uma síntese da sua lista de conteúdos, expressas nos quadros 2, 3 e 4.

Buscamos com a análise dos documentos mapear se a temática das radiações solares figura entre os conteúdos a serem vistos nas disciplinas de Ciências e Biologia; se aparece a temática, em que momento (ano/trimestre) ela está indicada nas listas. Além disso, discutimos o que propõem os objetivos (gerais e específicos) e a articulação desses com a possibilidade de desenvolvimento das radiações solares no ensino de Ciências e Biologia.

A importância de analisar este tema nas listas de conteúdos das escolas do Rio Grande do Sul está relacionada com os dados de câncer da pele divulgados pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2015). O Brasil e, principalmente, a região sul do país, apresentam altos índices de câncer da pele, o que coloca este tipo de câncer como o mais frequente dentre todos os outros. Como já apontamos aqui, o câncer da pele tem como principal agente causador as radiações solares, associada a uma exposição indiscriminada ao Sol, acarretando danos cumulativos no organismo e, assim, o possível desenvolvimento da doença. Nesse sentido, a lista de conteúdos programáticos pode ser uma das portas de entrada das radiações solares no espaço da escola, para que os professores insiram, discutam e problematizem a temática no ensino de Ciências e Biologia.

Discutir sobre radiações solares na escola pode contribuir na formação de sujeitos informados sobre os riscos e os benefícios que as radiações solares podem causar, além de torná-los cientes da presença e importância dela em suas vidas. Ademais, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que, no ano de 2030, ocorram 27 milhões de casos incidentes de câncer (INCA, 2014). Sendo o câncer da pele, na maioria dos casos, ocasionado pela exposição indevida ao sol; o que é possível, então, contribuir para a diminuição de tais índices a partir de conhecimentos aprendidos e construídos no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como primeiro movimento, realizamos uma análise geral deste elemento que integra o currículo escolar: a lista de conteúdos programáticos.

A listagem de conteúdos por si só não permite dar grandes indícios sobre o propósito da escola no que tange a formação de sujeitos. Possibilita dizer o que está sendo abordado ou é considerado nas disciplinas. Nesse contexto, cabe lembrar que o conjunto (ou lista/listagem) de conteúdos é assumido pelas escolas investigadas como sendo o próprio currículo. No entanto, como já expressamos em alguns momentos, entendemos a lista como um integrante, um elemento, dentre tantos, que compõem o currículo escolar.

A concepção de currículo como lista de conteúdos se assemelha ao do final do século XVI. A palavra *curriculum*, nesse século, passou a designar os assuntos a serem estudados pelos alunos ao longo de um período. Hoje, século XXI, o conceito ainda é utilizado para os mesmos fins, mas os entendimentos foram ampliados (VEIGA-NETO, 2008). Esse apontamento histórico leva-nos a atentar para as outras colocações presentes nos documentos investigados, isto é, se faz presente na lista de conteúdos não só os conteúdos a serem vistos nas disciplinas, mas objetivos gerais, específicos e “conexões” entre os assuntos.

Todas as escolas investigadas pontuam essas indicações (objetivos gerais, específicos e conexões)? A resposta é não. Bem como nenhuma limita o “currículo” somente a conteúdos.

Após este primeiro olhar, passamos para uma análise específica da lista de conteúdos programáticos.

Entendemos que a lista de conteúdos programáticos é um instrumento potente no processo de escolarização e na estruturação do trabalho e fazer docente. Os professores possuem esta lista; em muitos casos participam da sua constituição e construção. Podem ser capturados por ela, isto é, restringirem-se ao que está posto e não ousarem, sendo pouco flexíveis para abordar questões que não estão compreendidas no documento; ou exercerem o movimento contrário, e se permitirem trabalhar para além da lista. Embora essa discussão não faça parte do escopo dessa pesquisa é importante ressaltar o poder e influência do que

Hypolito (2010) vem a chamar de mecanismos de regulação, que se afina a lista e é capaz de refletir em um engessamento no ensino. Nesse sentido, podemos perceber, através do quadro 1, as nuances apresentadas na lista das escolas de Ensino Fundamental, que possui, além dos conteúdos, os objetivos para o ensino de ciências:

Quadro 1 – Lista da disciplina de Ciências – Escolas de Ensino Fundamental

Conteúdos	Objetivos da disciplina de Ciências
6º ano	1) Promover a compreensão da natureza como um todo dinâmico e ver o ser humano em sociedade. 2) Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir das ciências naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar. 3) Compreender a ciência como uma produção científica. 4) Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia.
<ul style="list-style-type: none"> - Água, poluição da água; - Fotossíntese e respiração dos vegetais; - Solo, lixo e questões sociais; - Ar e poluição; - Diversidade de ambientes; - Fatores bióticos e abióticos; - Ecossistemas da cidade de Rio Grande – RS. 	
7º ano	
<ul style="list-style-type: none"> - Seres vivos; - Reino das plantas; - Reino dos animais; - Ecossistemas terrestres da região sul e do Brasil. 	
8º ano	
<ul style="list-style-type: none"> - Corpos biossociais; - Célula animal e vegetal; - Sistemas. 	

9º ano	
- Matéria e matérias; - Energia; - Eletricidade e magnetismo.	

Fonte: organizado pelo pesquisador (2018), a partir dos dados coletados em pesquisa.

Pode-se perceber no quadro 1 e nos próximos que serão apresentados que existe um alinhamento, uma organização muito definida do que deve ser desenvolvido em todos os anos do Ensino Fundamental. Embora o quadro 1 seja uma síntese da lista de conteúdos, isto é, uma produção nossa a partir desse documento das escolas investigadas; as listas, em suas formatações originais, se constituem nesta forma de quadro, delimitando os conteúdos que devem ser discutidos em determinado ano e, em alguns casos, estabelecendo os bimestres ou trimestres dos conteúdos. Isso se reflete no ensino e também nos assuntos que deverão ser vistos pelos estudantes – o que não significa dizer que nenhum outro conteúdo surge fora da lista, mas implica considerar que ela é um documento, um registro, um integrante do currículo que tem significado, papel e função de direcionar/orientar o trabalho docente. O não aparecimento das radiações solares neste documento ou de qualquer outro assunto ou conteúdo pode implicar em uma não abordagem e problematização do tema em sala de aula. Se na lista estão presentes uns e não outros assuntos é porque existe uma intenção, um motivo. Essas escolhas não são neutras e desinteressadas, mas como já destacamos: permeadas de interesses.

O documento coloca em seus objetivos um ensino que considera “a formulação de questões, o diagnosticar e propor soluções para problemas reais”. Busca “promover a compreensão da natureza como um todo, ver o ser humano em sociedade”, capaz de suscitar intervenções no meio que vive. A temática das radiações solares, mesmo sem estar explicitamente na lista, se enquadra aos objetivos do ensino de ciências; e, além disso,

também nos próprios conteúdos definidos, principalmente no oitavo e nono ano, que contém questões de tecidos/célula e energia. Por entender que as afinidades entre os conteúdos existem e que alguns assuntos se tornam mais fáceis de serem abordados quando aproximados de outros que se assemelham, demarcamos o oitavo e nono ano como período a ser problematizada na escola as radiações solares.

As radiações solares, especificamente a radiação UV, não está unicamente atrelada ao ensino de física, pois há efeitos biológicos envolvendo-as, que podem ser aproveitados e explorados no ensino das disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio). A radiação UV tem ação cumulativa no organismo vivo e é capaz de provocar processos químicos e morfológicos. Moléculas presentes na pele podem absorver a radiação UV e esta absorção acarretar alterações químicas (BALOGH et al, 2011). O DNA, ainda segundo Balogh et al (2011, p. 733) “é uma das principais moléculas que absorve a radiação UV e, portanto, pode sofrer mutações que, posteriormente, podem resultar em transformações malignas da célula”. Desta maneira, conteúdos que já tratam de assuntos clássicos do ensino de ciências como a citologia podem incorporar conhecimentos mais atuais como a biofísica. Com isso, entendemos a inserção das radiações solares no ensino de ciências como um *upgrade* ou atualização, no momento em que acrescenta e/ou insere discussões que podem contribuir no aprendizado dos alunos, visando uma melhor compreensão dos conteúdos e aplicação destes nos acontecimentos e situações diárias.

A ideia não é estigmatizar a educação básica como anacrônica, isto é, que não está adequada a questões atuais, ou promover uma disputa entre os conteúdos, visando a inserção das radiações solares. Mas, sim, a partir do conhecimento clássico da área das ciências da natureza, aproximar questões atuais e do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, a LDB, define que cabe a escola, representada pelo Ensino Fundamental e Médio, promover o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social e ético, tendo em vista uma formação ampla e a consolidação desses aprendizados para assumir as responsabilidades da vida adulta (BRASIL, 1996). Pensando nessa formação ampla e ancorado pelo enfoque CTS no campo

educacional, que visa maior e melhor participação, interação e atuação dos sujeitos na sociedade, a discussão de temas como as radiações solares podem desenvolver a capacidade dos estudantes se apropriarem dessas questões para tomar medidas práticas de autocuidado, de assumirem e expressarem essas medidas que são capazes de diminuir os impactos diante de situações de risco, como a indiscriminada exposição ao sol (SILVA e SCHWANTES, 2016).

O câncer, independentemente do tipo, está atrelado a hábitos e a medidas que podem prevenir o desenvolvimento da doença; são ações que poderão reduzir o risco e a probabilidade do seu aparecimento (INCA, 2016). Nesse sentido, pensar que algumas mudanças de hábitos envolvendo o tabagismo, por exemplo, exigem, muitas vezes, o tratamento, o apoio de profissionais, de grupos ou até mesmo o uso de medicamentos. Porém, o câncer da pele, ou melhor, as medidas de prevenção contra o câncer da pele não englobam apoio psicológico, de grupos ou medicamentoso, são mudanças relativamente simples, que permeiam ações como a não exposição indevida ao sol e o uso de protetor solar. Certamente, além da mudança de hábitos, existe uma questão de custos com relação ao protetor solar que, talvez, venha limitar o seu uso. Porém, ainda assim, outras medidas como bonés, roupas e acessórios que venham a cobrir parte da pele podem diminuir o impacto do Sol e diminuir as chances de aparecimento da doença.

No caso das radiações solares no município do Rio Grande – RS, destacamos que elas estão vinculadas a problemática de saúde, pois a referida cidade apresenta os maiores números de casos de câncer da pele registrado no estado do Rio Grande do Sul que, por sua vez, figura entre os estados com maior índice da doença no Brasil (CLAVICO, 2015). A escola, de acordo com o que postulam os PCN, a BNCC e também o enfoque CTS no ensino de ciências torna-se um veículo responsável por abordar temáticas de cunho social, de abrangência nacional e local; além de desenvolver ferramentas que promovam nos estudantes a capacidade de atuarem melhor no meio em que vivem (BRASIL, 2002; 2015). Isto, considerando as radiações solares, se traduz em hábitos, ou melhor, mudanças de hábitos, pois

com medidas relativamente simples de fotoproteção, como já apontamos aqui, pode-se reduzir consideravelmente o desenvolvimento de neoplasias da pele (INCA, 2014).

Percebemos, ao analisar a lista de conteúdos programáticos das escolas de Ensino Fundamental, que o enfoque CTS no ensino de ciências se faz presente nos objetivos. A lista é marcada por alguns entendimentos, concepções e proposições que se estreitam e até mesmo entrelaçam com o enfoque CTS, embora não tenha nenhuma referência a ele no documento/lista que confirme isso. Entendemos que não bastam apontamentos teóricos para que se efetive essa forma de desenvolver o ensino de ciências; é preciso que o professor converta esses objetivos em práticas, atividades, arguição das aulas, enfim, no conteúdo e no ensino de ciências. O professor é uma peça chave nessa condução e aproximação de temas como as radiações solares. Por isso, é preciso que ele assuma esse entendimento, essa postura. Do contrário, podemos ter objetivos e teorias dispersas no almoxarifado do processo educativo.

Evidentemente a escola está sobrecarregada de deveres e, ao propormos essa reflexão e pontuarmos a relevância da temática das radiações solares nesse espaço, acrescentamos mais um item na extensa e numerosa lista de responsabilidades da escola. Porém, é preciso reavaliar essa lista de deveres e a própria lista de conteúdos programáticos, questioná-la, encará-la e contribuir para que esses itens, essas responsabilidades, deveres, compromissos, conteúdos possam ser repensados e modificados. Não produzir um manual a ser seguido a risca e sujeitar o professor a determinados conteúdos e padronizações, e sim movimentar a escola, enquanto espaço educativo, e os professores, enquanto agentes deste processo. Para tanto, sugerimos ampliar os entendimentos dos alunos para com a temática, a fim de contribuir não só com a melhor atuação dos sujeitos na sociedade, mas com o desenvolvimento de conhecimentos do campo científico que venham a promover outras formas de se relacionar com as notícias, filmes, pessoas, mundo e Sol. Além disso, desenvolver nos estudantes lentes que permitam decodificar o meio em que vivem com maior criticidade, argumentação, desconfiança e entendimento, por exemplo, dos motivos que

circundam o uso do protetor solar e os efeitos dessa relação entre os sujeitos e as medidas de fotoproteção.

As três escolas investigadas de Ensino Médio possuem listas distintas, com especificidades e pontos que não se aproximam em alguns aspectos, o que dificultaria reunir as três listas de conteúdos programáticos de Biologia em um só quadro. Por esse motivo, e por entender que se tratássemos coletivamente os materiais estaríamos descaracterizando e prejudicando uma análise mais fidedigna, elaboramos um quadro sintetizado para o documento de cada escola, conforme apresentamos abaixo:

Quadro 1 – Lista da disciplina de Biologia - Escola 1

	Assuntos/Conteúdos		
Ano	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre
1° ano	Introdução à biologia; origem da vida; bioquímica celular; célula.	Citoplasma; células e energia; material genético; núcleo.	Divisão celular; reprodução humana; gametogênese; ecologia; ecossistemas (incluindo o local – Rio Grande – RS).
2° ano	Embriologia; genética; 1° lei de Mendel.	Ausência de dominância; pleiotropia; alelos múltiplos; grupos sanguíneos; sistema Rh e Mn; 2° lei de Mendel; proporções mendelianas; interações gênicas.	Determinação cromossômica do sexo; ecologia; ecossistemas; biosfera e ação humana; evolução.
3° ano	Classificação dos seres vivos; vírus;	Cnidários; platelmintos; nematoides; anelídeos;	Reino plantae.

	5 reinos.	artropodes; moluscos; equinodermos; cordados.	
Objetivos gerais por ano/série.	Propiciar o desenvolvimento do educando assegurando-lhe uma formação com o foco nas dimensões “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”. Fornecendo-lhe meios para a inserção do mundo do trabalho e em estudos posteriores, indispensáveis para o exercício da cidadania.		
Objetivo específico da disciplina de Biologia.	Desenvolver no aluno as habilidades e competências que permitam desenvolver a compreensão dos inúmeros processos biológicos, a diversidade dos seres vivos e suas relações com o ambiente.		

Fonte: organizado pelo pesquisador (2018), a partir dos dados coletados em pesquisa.

Quadro 3 – Lista da disciplina de Biologia - Escola 2

Assuntos/Conteúdos			
Ano	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre
1° ano	Não possui.	Não possui.	Não possui.
2° ano	Embriologia.	Histologia.	Genética – biotecnologia; evolução das espécies.
3° ano	Biodiversidade; classificação dos seres vivos; vírus; reinos	Reino animalia.	Reino animalia; reino plantae.

	monera, protista e fungi.		
	conexões: as radiações nas mutações e no processo de especiação; uso das radiações no combate ao HIV; radiações e as bactérias e geobactérias.	conexões: os efeitos das radiações sobre os animais.	conexões: as radiações dos roteadores pode impedir o crescimento das plantas; radiogenética na variabilidade genética; conservação dos alimentos: cebola argentina e radiações.
Objetivos gerais por ano/série.	Não possui.		
Objetivo específico da disciplina de Biologia.	Não possui.		

Fonte: organizado pelo pesquisador (2016), a partir dos dados coletados em pesquisa.

Quadro 4 – Lista da disciplina de Biologia - Escola 3

Ano	Assuntos/Conteúdos
1º	Evolução; bioquímica celular; estruturas celulares.

2°	Reprodução humana; embriologia; genética.	
3°	Ecologia; seres vivos.	
Objetivos gerais por ano/série.	Não possui.	
Objetivo específico da disciplina de biologia.	Possibilitar ao aluno conhecimento para que o mesmo utilize no seu cotidiano, objetivando a melhoria das condições ambientais, auxiliando na formação do indivíduo com autoestima, responsável e construtiva, capaz de respeitar a natureza e todos os seres que estão inseridos.	

Fonte: organizado pelo pesquisador (2018), a partir dos dados coletados em pesquisa.

As três escolas de Ensino Médio investigadas são pertencentes à rede estadual de ensino. A escola 1 apresenta como objetivo que os alunos desenvolvam habilidades que permitam-lhes lidar com as informações, já a escola 3 objetiva possibilitar que o ensino de biologia propicie aos estudantes, a partir dos conhecimentos construídos na disciplina, a capacidade de desenvolverem habilidades que possibilitem aplicar/utilizar os saberes aprendidos no espaço escolar na vida desses sujeitos. Neste sentido, os objetivos vão ao encontro do enfoque CTS na educação – que, dentre muitas postulações, pontua a utilização dos conhecimentos aprendidos na escola no dia a dia (SILVA e SCHWANTES, 2016). Os PCN também apontam a utilização dos aprendizados construídos na escola no cotidiano desses sujeitos (BRASIL, 2002); bem como a BNCC objetiva que os estudantes se apropriem dos conhecimentos da área das ciências da natureza como uma ferramenta de leitura de mundo (BRASIL, 2015). Desta forma, percebe-se, que a lista de conteúdos programáticos (ou currículo a partir do entendimento das escolas investigadas) da escola afina-se com os objetivos do enfoque CTS na educação, PCN e também com a BNCC. Embora, como nas

escolas de Ensino Fundamental, não tenha nenhuma referência nas listas investigadas, parece haver um alinhamento destes quatro materiais na proposta curricular no que tange os objetivos para o ensino de biologia.

O Ensino Médio, segundo a LDB (BRASIL, 1996), se constitui uma etapa da educação básica na qual visa preparar os alunos para os desafios cotidianos, além de consolidar valores e atitudes. As atitudes e hábitos construídos na escola podem ser propagados e pulverizados na sociedade, essas medidas se estabelecem, também, além dos muros da escola, envolvendo família, amigos e a convivência social dos estudantes. Nesse contexto, e partindo da premissa de que a escola não está vinculada apenas a conteúdos, mas a construção de maneiras de ser, portar e encarar o mundo; entendemos que “a condição para a apropriação do hábito se faz mediante o entendimento do que é problema que ao final possui o sentido de reflexão” (OLIVEIRA, 2015, p. 188). Assim, a escola se faz uma instituição que pode promover o entendimento dos alunos para com a temática das radiações solares e tantas outras ao possibilitar reflexões e, com isso, contribuir nas futuras ações e medidas de autocuidado e menor exposição a fatores e locais de riscos.

Como objetivo geral da disciplina de Biologia, a escola 1 busca a formação pelo foco das “dimensões”, isto é, pautadas no trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Busca contribuir com a inserção dos alunos no mercado de trabalho e em estudos posteriores que, para ela, são indispensáveis para o exercício da cidadania. Busca, ainda, desenvolver nos alunos habilidades e competências que permitam desenvolver a compreensão dos inúmeros processos envolvendo a biologia. Já a escola 2 não apresenta objetivos gerais e específicos, somente “conexões” ao final de alguns trimestres. Essas “conexões” são articulações entre o conteúdo proposto para o trimestre com temas que podem apresentar ligação com os mesmos; uma espécie de temática integradora, na qual articula os conteúdos estabelecidos para cada ano e trimestre com um determinado assunto.

As “conexões” não rompem com a ideia de currículo apenas como uma lista de assuntos a serem abordados durante o período de um curso. Mas representam, talvez, uma

ruptura entre os conteúdos programáticos listados e sua possível aproximação com outros assuntos. Esse movimento de articulação proposto pela escola indica, de certa maneira, a importância de integrar os assuntos para que se tenha um ensino menos fragmentado e mais próximo da realidade vivenciada pelos estudantes. As “conexões” ainda se limitam a conteúdos e não descreve ou aponta para o tipo de sujeito e quais suas intenções na formação desses. Além disso, elas são referentes às radiações solares, em todos os trimestres e anos nos quais aparecem. Essa ideia de articulação é interessante e possibilita a discussão de diferentes ângulos com o mesmo assunto, o que pode contribuir na construção de um entendimento integrado da questão abordada. No entanto, não podemos ser levianos em considerar que a biofísica e as radiações solares devem figurar unicamente entre os conteúdos da educação básica. Ao restringir as “conexões” à temática das radiações solares entra-se no campo das seleções que não são neutras, mas sim carregadas de intenções e permeadas por relações de poder.

A escola 2 confere à temática das radiações solares uma posição privilegiada com relação a qualquer outro assunto/conteúdo. A seleção da referida escola constitui um ensino de biologia atento aos riscos, efeitos, produções e descobertas no campo da biofísica das radiações. Com relação a neutralidade, a lista de conteúdos programáticos se apresenta como um veículo educacional intencional, ou seja, ao elaborar o documento, seja de forma individual ou coletiva, vincula-se o interesse, as vivências, crenças, expectativas, leituras, experiências de quem o está produzindo. Desta forma, a inserção da temática nas “conexões” estabelecidas pela escola 2 demarca as relações de poder existentes entre o que deve e o que não deve figurar o cenário educacional dessa escola. Essas relações de poder não ficam restritas à inserção da temática das radiações solares, elas constituem a lista de conteúdos programáticos e o currículo escolar como um todo e estabelecem o que deve fazer parte do ensino, disciplinas e aulas dos professores.

Já a lista de conteúdos programáticos da escola 3 (quadro 4) difere-se das escolas 1 e 2, pois se apresenta de forma sucinta e não detalha os conteúdos que devem ser desenvolvidos

em cada ano. A escola aponta três conteúdos gerais para cada ano do Ensino Médio, não apresentando subitens desses conteúdos ou desdobrando-os. A configuração dessas listas evidenciam as distintas seleções que cada modelo de documento produz e realiza. Enquanto uns documentos abrem um leque de indicações que pontuam os assuntos, o ano, o trimestre e o tempo em que esses devem ser vistos, outros deixam mais amplos os conteúdos. Podemos pensar que essa intenção seja de dar a liberdade de escolha ao professor no que tange a seleção de conteúdos. Ao delinear a listagem, isto é, com os conteúdos já definidos pode-se direcionar a estrada que o professor precisará percorrer ao longo de um ano ou trimestre. Por outro lado, deixar a critério do professor a escolha dos conteúdos pode incumbir uma tarefa que, talvez, seja de responsabilidade de todos os professores da área de ciências da natureza, equipe pedagógica e diretiva. Ao problematizarmos esta seleção individualizada realizada pelo profissional da educação não queremos minimizar as competências deste, ou seja, não é colocada em xeque a capacidade do professor em organizar e selecionar sozinho os assuntos, mas sim põe em evidência algo que, talvez, seja pertencente e de responsabilidade, também, do coletivo de professores, supervisão e comunidade escolar.

As radiações solares, nas seis escolas analisadas, estão presentes apenas na lista de conteúdos programáticos da escola 2 (quadro 3). Esta escola insere o tema nos conteúdos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Como a escola detalha os conteúdos e os desdobramentos destes na sua listagem, foi possível verificar que em diversos momentos e nos mais variados trimestres a temática aparece nesses subitens (desdobramentos dos conteúdos). Por exemplo, na embriologia, com o efeito das radiações no desenvolvimento embrionário, na histologia, com câncer da pele, causas e tratamento e na genética, com o efeito das radiações em mutações.

Como dito anteriormente, a cidade onde estão situadas as escolas investigadas apresenta altos índices de radiação ultravioleta, sendo considerada a segunda maior do estado com relação aos números de casos de câncer da pele (CLAVICO, 2015). Neste contexto, ao abordar a temática das radiações solares na educação básica podemos propiciar aos estudantes

a construção de conhecimento e acesso a informação e discussão de um assunto que dará uma visão de mundo atualizada, que permitirá discutir questões de saúde que envolve as radiações solares e contribuir com um menor índice de casos de cânceres da pele. Tendo em vista que a escola é um espaço privilegiado para a desconstrução de paradigmas, divulgação de informação, construção e ampliação de conhecimentos.

É importante considerar que a exposição solar prolongada sem proteção adequada durante a infância pode ser uma das causas do câncer da pele no adulto (INCA, 2016). Por isso, torna-se de extrema relevância o contato com o assunto desde o Ensino Fundamental, já que as atitudes e ações tomadas nessa fase da vida podem possibilitar o desenvolvimento da doença no futuro. Além disso, as radiações solares podem ocupar uma posição singular na área de conhecimento das ciências naturais, tendo em vista que a temática estabelece relações com outros campos do saber, transcende os domínios disciplinares, perpassa por diversas áreas. Nesse sentido, o enfoque CTS na educação, a partir dos escritos de Auler (2002), Cerezo (1998), Auler e Bazzo (2001) e Silva e Schwantes (2016), pode se articular à temática, pois tem por objetivo promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com as aplicações tecnológicas e os fenômenos da vida cotidiana, abordar o estudo daqueles fatos e aplicações científicas que tenham uma maior relevância social, abordar as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência e tecnologia e contribuir com a formação de sujeitos com maior criticidade.

Atentar para os conhecimentos do campo científico e tecnológico e articulá-los com o contexto social de cada região pode contribuir para que os estudantes passem a perceber determinadas questões e, a partir disso, assumam posições. Essas posições são das mais diversas ordens, desde o contexto político, econômico até o da saúde. A escola pode corroborar com a informação dos sujeitos e que eles possam, cada vez mais, se posicionar diante dos acontecimentos e intempéries da vida, não de forma leviana, incoerente e desinformada, mas com criticidade, ideias, conhecimento e atitudes. Desta forma, a educação formal tem papel determinante na formação e na alfabetização científica e tecnológica dos

indivíduos, para que se compreenda, por exemplo, os fenômenos que envolvem as radiações solares e venham articular esses saberes aos seus contextos, às suas vivências. Do contrário, pode-se ter cidadãos omissos e indiferentes com assuntos, temas e problemas que, mesmo não tão perceptíveis, fazem parte da vida de todos, da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as discussões realizadas, percebemos que as três escolas investigadas de Ensino Fundamental, na qual sintetizamos as listas no quadro 1, apresentam um modelo de lista bem delimitado, regrado, com temas ou assuntos bem definidos, com tempos estabelecidos, objetivos para cada trimestre ou ano do ensino de ciências. Além disso, em linhas gerais, as escolas de Ensino Fundamental distribuem os conteúdos de ciências nos mesmos anos: 6º - água, ar, ecossistemas (incluindo o ecossistema da região); 7º - diversidade dos seres vivos; 8º - tecidos, órgãos, sistemas; 9º - temas do campo da química e física. O que irá diferir são as articulações propostas, os regastes dos assuntos ao longo dos anos e a forma como cada professor desenvolve o seu trabalho. Por outro lado, não expressam o tipo de sujeitos que pretendem formar e não apontam articulações ou “conexões” como uma das escolas de Ensino Médio.

Com relação as escolas de Ensino Médio investigadas 1 e 2, pode-se apontar que elas são similares em suas listagens extensas de conteúdos; com objetivos gerais e específicos sucintos, elencando os assuntos por ano e trimestre. Já a escola 3 difere-se das outras duas por enfatizar seus objetivos gerais e não apontar lista detalhada de conteúdos, somente o tema/assunto que deverá ser abordado nos três anos do Ensino Médio. Nenhuma das três listas de Ensino Médio analisadas expressa o tipo de sujeito que pretende formar. Articulações entre

os conteúdos são propostas pela escola 2, as outras não apresentam este item ou ideia no documento.

A análise dos materiais permitiu-nos enxergá-los como um documento pautado principalmente em conteúdos e não como um currículo, como os supervisores escolares o definiram. São conteúdos e conhecimentos particulares elencados em forma de listas ou manual que determinam o que tem de ser abordado em determinado trimestre e ano. Permitiu-nos, também, dar indícios do que a escola vem entendendo por currículo, como o organiza e que assuntos elege como pertinentes nas disciplinas de Ciências e Biologia. Ao assumir esta seleção, a escola qualifica e privilegia os diferentes assuntos e deixa às margens tantos outros. Tal tipo de enfoque e escolha reflete na produção dos indivíduos que o processo de escolarização irá formar. Evidentemente, a maneira na qual estes ou quaisquer outros assuntos serão abordados integram esta produção de sujeitos, no entanto, cabe, aqui, atentar para o que está posto nestas listas (ou currículos) e atentar para a exclusão de temáticas como as radiações solares que, se fazem presentes somente em um documento. O que isso pode significar? Talvez que não considerem a temática pertinente para, neste momento, a inserirem. Ou que desconhecem os dados e informações geradas pelo INCA e da cidade em que se inserem ou, ainda, que conhecem, mas não encaram como relevantes a ponto de aproximá-los da escola.

A não representação da temática das radiações solares nas listas de conteúdos programáticos das escolas investigadas também nos diz alguma coisa, também é um resultado. Suscitamos, no final do parágrafo acima, indagações que nos acometeram com a análise realizada, o que não pode ser encarado como uma crítica a escolha da escola ou como suposição/dedução, mas sim como um movimento reflexivo, que nos instiga a pensar e a questionar, mais uma vez, o que está posto. Questionar o porquê de não inserir as radiações solares na disciplina de Ciências e Biologia? Por que não esse assunto e outro sim? Por que não privilegiar este assunto e seus desdobramentos?

Esta série de “porquês” não expressa lamentação e/ou vitimização de que este assunto não está presente em cinco das seis escolas analisadas. Estes “porquês” carregam em si a ideia de que indivíduos estão sendo formados e subjetivados, que existe uma intenção na inserção da temática na disciplina de Ciências e Biologia, que se sustenta com as estimativas de câncer da pele no Brasil, principalmente na região sul do país, além da exposição aos raios de Sol durante a infância, que podem se refletir no desenvolvimento do câncer da pele no futuro. Os “porquês” desnaturalizam, não aceitam tão facilmente o *status quo*, não assumem como óbvio o que está posto nos documentos. E, por esse motivo, nos levam a interrogar: que escola queremos? Que lista organizamos? Que currículo propomos? Que cidadão formamos?

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. **Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. 250f. Tese (Doutorado em educação: ensino de ciências naturais) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

AULER, Décio; BAZZO, Walter. A. Reflexões para a implementação do movimento cts no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.1-13, 2001.

BALOGH, Tatiana Santana. PEDRIALI, Carla Aparecida Pedriali. BABY, André Rolim Baby. VELASCO, Maria Valéria Robles. KANEKO, Telma Mary Kaneko. Proteção à radiação ultravioleta: recursos disponíveis na atualidade em fotoproteção. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, v. 86, n. 4, p. 732-742, 2011.

BRASIL, PCN do Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza. Matemática e suas Tecnologias, **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CONSED/UNDIME/MEC, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CEREZO, José Antonio López. Ciencia, Tecnología y Sociedad: El estado de La cuestión em Europa y Estados Unidos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 18. 41-68, 1998.

CLAVICO, Leandro Sampaio. **A CAMPANHA DE PREVENÇÃO DO CÂNCER DA PELE REALIZADA NA CIDADE DO RIO GRANDE – RS CUMPRE SEU PAPEL EDUCATIVO?**. 2015. 69f. Tese (Doutorado em educação em ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **POLÍTICAS CURRICULARES, ESTADO E REGULAÇÃO. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

INCA, Instituto Nacional do Câncer. Brasil. **Estimativa de câncer de pele: Incidência no Brasil.** Disponível em: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/pele_melanoma> Acesso em 23 de maio de 2014.

INCA, Instituto Nacional do Câncer. Brasil. **Prevenção e fatores de risco.** Disponível em: <<http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/cancer/site/prevencao-fatores-de-risco>> Acesso em 16 out. 2016.

INCA, Instituto Nacional do Câncer. Brasil. **Dia Nacional de Combate ao Câncer - Por tipos de câncer.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.inca.gov.br/wcm/dncc/2015/por-tipos.asp>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

OLIVEIRA, Rosangela Miola Galvão. Além dos muros da escola: a formação de hábitos para Saviani. In: XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO E VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUACÃO EM EDUCAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 2015, Londrina. **Anais Eletrônicos...** Londrina: UEL, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/ALEM%20DOS%20MUROS%20DA%20ESCOLA%20A%20FORMACAO%20DE%20HABITOS%20PARA%20SAVIANI.pdf>> Acesso em: 16 out. 2016.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. P; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química: um compromisso com a cidadania.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução ás teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Peterson Fernando Kepps; SCHWANTES, Lavínia. Radiações solares nos currículos do Ensino Médio: há algo de novo sobre o sol?. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo9_PETERSON-FERNANDO-KEPPS-DA-SILVA-LAV%C3%8DNIA-SCHWANTES.pdf> Acesso em: 16 out. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2003. p. 59-102.

**O PROCESSO DE ENSINO DO TEMA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS
ESCOLAS: UM OLHAR PELO DISCURSO DOCENTE**

***THE TEACHING PROCESS OF THE SUBJECT ENVIRONMENTAL
SUSTAINABILITY IN SCHOOLS: A LOOK AT THE TEACHING DISCOURSE***

Rafaele Potrich

rafapotrich@yahoo.com.br

Mestre em Administração - UPF

Daniela Siqueira Colet

danicolet@hotmail.com

Mestre em Administração - UPF

Denize Grzybovski

gdenize@upf.br

Doutora em Administração (UFLA)

Docente Permanente do

Programa de Pós-Graduação

em Administração (PPGAdm / UPF) e

Professora titular no curso de graduação

em Administração(UPF)

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever o processo de ensino do tema sustentabilidade ambiental nas escolas no Estado do Rio Grande do Sul. Especificamente, foram investigados os elementos conceituais no discurso dos docentes, que envolvem o ensino da sustentabilidade e suas práticas na perspectiva do processo. Os fundamentos teóricos utilizados foram da sustentabilidade e educação ambiental. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa dos dados, cuja estratégia de pesquisa baseou-se no estudo multicascos. O espaço da pesquisa constituiu-se de escolas de educação infantil, fundamental, médio e politécnico na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que os coordenadores pedagógicos foram elencados como participantes da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e analisados pela técnica análise de conteúdo. Os resultados indicam que os docentes não desenvolvem nos alunos uma consciência ambiental, pois tal tema ganha importância nos espaços acadêmicos somente em datas comemorativas. Percebe-se que as

práticas e metodologias que os docentes descrevem para o desenvolvimento da consciência ambiental nos discentes, não contribui efetivamente para o processo de ensino do tema sustentabilidade. Conclui-se que o processo ensino sobre o tema sustentabilidade desenvolvido nas escolas investigadas é limitado à percepção ambiental dos coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: Sustentabilidade ambiental. Educação ambiental. Processo de ensino

ABSTRACT

The objective of this article is to describe the process of teaching environmental sustainability in schools in the state of Rio Grande do Sul. Specifically, the conceptual elements in the teachers' discourse, which involve teaching sustainability and its practices in the perspective of the process, were investigated. The theoretical foundations used were sustainability and environmental education. This is an exploratory research, with a qualitative approach to the data, whose research strategy was based on the multihull study. The research area consisted of elementary, middle, and polytechnic schools in the northern region of the State of Rio Grande do Sul, and the pedagogical coordinators were listed as participants in the research. Data were collected through interviews and analyzed by the technique of content analysis. The results indicate that teachers do not develop an environmental awareness among students, since this theme gains importance in academic spaces only on commemorative dates. It is noticed that the practices and methodologies that the teachers describe for the development of environmental awareness in the students, does not contribute effectively to the teaching process of the sustainability theme. It is concluded that the teaching process on the sustainability theme developed in the schools investigated is limited to the environmental perception of the pedagogical coordinators.

Keywords: Environmental sustainability. Environmental education. Teaching process

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade tem dominado o debate de vários campos de estudos (LIMA, 2003; SACHS, 2009; BURSZTYN; BURSZTYN, 2013) e sugere mudanças na educação, contribuindo para a redução dos desequilíbrios ecológicos por meio da ação humana, bem como reflexões sobre o processo ensino da sustentabilidade nas escolas com vistas a comprometer as novas gerações com a lógica da racionalidade ambiental (TOEBE, 2016).

Produzir conhecimentos sobre sustentabilidade é complexo (LEFF, 2004), pois envolve muitos temas correlatos e dimensões analíticas (sociais, econômicas e ambientais), bem como diversas interpretações teóricas (REIGOTA, 2007; SACHS, 2009; ELKINGTON, 2012). No campo da educação, o estudo da sustentabilidade é interdisciplinar (PITANO; NOAL; 2009; DEMAJOROVIC; SILVA, 2012), com especial atenção à concepção de homem, natureza e sociedade democrática, justa e ecologicamente correta (REIGOTA, 2007), com ênfase nas mudanças ambientais e no ser humano como real protagonista dessas mudanças (MORIN, 2003). Ao mesmo tempo, há preceitos legais a serem cumpridos pelos professores de escolas, os quais constam na Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

O desafio está na interdisciplinaridade temática (ALVES, 2008), pois sustentabilidade não refere-se apenas à dimensão ambiental. O conceito apresenta escassez relativa que dificulta interpretações econômicas e escassez absoluta na mesma função para disciplinas como Ecologia e Economia Ecológica. Segundo Baumgärtner e Quaas (2010), integrar Ecologia e Economia, por exemplo, demanda embasamento da Epistemologia Disciplinar, pois cada ciência provê uma imagem particular do ambiente natural e da forma como o mesmo pode ser usado em benefício da sociedade em particular. Neste contexto, há lacunas teóricas que revelam-se na construção do pensar ambiental de forma interdisciplinar, transversal e holístico, com os demais componentes que afetam o meio ambiente direta ou indiretamente (PELICIONI, 1998; LIMA, 2003; REIGOTA, 2007).

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo descrever o processo de ensino do tema sustentabilidade ambiental nas escolas no Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram investigados os elementos conceituais no discurso dos docentes que envolvem o ensino da sustentabilidade, bem como as práticas realizadas pela perspectiva do processo.

Dessa forma, após essa introdução, o artigo contempla as abordagens teóricas que dão suporte para a pesquisa empírica e direcionam para explicar e melhor compreender a temática que este estudo abarca. Na seção seguinte, apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientaram os caminhos percorridos para realização da pesquisa empírica. Em seguida, os

dados são analisados e interpretados e, por fim, apresentam-se as considerações finais, incluindo sugestões de pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sustentabilidade

No período pós-Segunda Guerra Mundial, o planeta sofreu grandes transformações principalmente de ordem ambiental, o que chamou a atenção da Organização das Nações Unidas (ONU). Em relatório elaborado pela Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), a ONU afirma que a Humanidade precisa garantir atendimento às “necessidades básicas do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras atenderem às suas” (BRUNDTLAND, 1987). Tal declaração não limitou o desenvolvimento de tecnologias, mas enfatizou a utilização racional dos recursos naturais e o limite da “capacidade da biosfera de absorver os efeitos da atividade humana” (BRUNDTLAND, 1987). Assim ampliam-se os debates mundiais sobre o desenvolvimento sustentável (SACHS, 2009) e a sustentabilidade nas suas diferentes dimensões (ELKINGTON, 2012).

Sustentabilidade é tema com origem no debate sobre desenvolvimento sustentável, destacando, como mencionado, o meio ambiente e os cuidados com o mesmo. Este conceito serviu de base para estudos sobre a sustentabilidade (ELKINGTON, 2012). De acordo com Cavalcanti (2003, p. 99), sustentabilidade é a “possibilidade de se obterem continuamente condições iguais ou superiores de vida para um grupo de pessoas e seus sucessores em um dado ecossistema”.

A sustentabilidade apresenta três pilares de investigação: (i) **ambiental**, que condiz com uma visão de preservação ecológica, expressa pela “maneira com que os seres humanos devem agir em relação à natureza” (SARTORI; LATRÔNICO; CAMPOS, 2014); (ii) **social**, que trata da busca por igualdade das pessoas do meio rural ao urbano, enfatizando

as disposições que a sociedade estabelece, como forma substantiva do indivíduo viver melhor (SEN, 2000); e, (iii) **econômico**, engloba o crescimento e desenvolvimento econômico (VEIGA, 2010) numa perspectiva mais ampla, traduzida em melhores condições de vida (SARTORI; LATRÔNICO; CAMPOS, 2014). O equilíbrio entre os três pilares da sustentabilidade transmitem a ideia de bem-estar (VEIGA, 2010) e qualidade de vida (SEN, 2000) para todos na sociedade.

Na perspectiva educacional da sustentabilidade e no seu potencial interdisciplinar (PELICIONI, 1998; LIMA, 2003; DEMAJOROVIC; SILVA, 2012), a dimensão ambiental é mais relevante, pois no espaço de atuação dos atores sociais, o meio ambiente é protagonista. O desafio é pensar o tema de forma holística (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011), enfatizando as práticas sociais e a importância da educação na formulação de novos saberes.

Ao reconhecer nos estudos de Sachs (1999), que o ambiental compõe o social numa ligação de humanização e complementariedade, ressignificar o humano como “dono” do ambiente torna-se imperativo (LIMA, 2003; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). A dinâmica da racionalidade existente permite pensar na degradação do meio ambiente, mas não dá ênfase na mudança radical da sociedade. Na sociedade contemporânea, mais líquida (BAUMAN, 2001), o crescimento econômico por meio do consumismo ocupa os principais debates e se aproxima da sustentabilidade pela educação, considerando essa uma forma de transmitir conhecimentos.

Tal pensamento fez-se presente na Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977, em Tbilisi, Geórgia (ex-URSS). Trata-se de um estímulo à aprendizagem contínua, que gera conhecimento, habilidades e experiências para os humanos pensarem coletivamente o social, o econômico e o ambiental (CARVALHO, 2001, 2006; DIAS, 2004; ELKINGTON, 2012; TOEBE, 2016) e os aspectos políticos, culturais e éticos (DIAS, 2004). Essas dimensões traduzem a importância do ser humano influenciando o meio ambiente como principal responsável pela sua destruição e degradação. Portanto, o esforço da educação não se restringe em reunir e decorar “conhecimento”, mas em conscientizar e sensibilizar as pessoas para a importância do meio ambiente.

Educação ambiental

As ações nas escolas podem transformar hábitos sociais e posturas ecológicas contribuindo para o desenvolvimento sustentável de toda uma comunidade. A educação ambiental acontece pelo processo de conscientização e sensibilização dos alunos com a sociedade em prol do meio ambiente. Nesse sentido, a educação ambiental é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e má distribuição do acesso aos recursos naturais e, envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas (CARVALHO, 2006). Complementarmente, Loureiro (2004) evidencia que a educação ambiental consiste num elemento estratégico na formação da consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza.

A Lei 9.795, de 27 de abril de 1999 representou um marco importante na história da educação ambiental no Brasil, resultado de um processo de interlocução entre ambientalistas, educadores e governos (BRASIL, 1999). Com a promulgação desta lei, a educação ambiental passou a fazer parte da Política Nacional de Educação Ambiental e a obrigatoriedade da inserção temática/disciplinar em todos os níveis do ensino formal da educação brasileira. A proposta evidencia necessidade de formar a consciência ambiental (GONÇALVES-DIAS et al., 2009; COSTA, 2010; TOEBE, 2016) e o uso equilibrado dos recursos naturais para garantir a sobrevivência das futuras gerações (BRUNDTLAND, 1987).

A educação ambiental também está implícita no art. 225, da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), o qual declara que:

todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Há desafios na implementação dos conteúdos da educação ambiental nas escolas. Os preceitos legais indicam práticas educativas de sensibilização coletiva. Contudo, tais práticas não devem ser concebidas apenas como mais uma brincadeira ou atividade de lazer

em dias letivos (MEIRELLES; SANTOS, 2005). O legislador brasileiro e a governança global esperam atividades didáticas que formem consciência ambiental em pessoas de todas as idades, por meio de um processo ensino que provoque mudança de atitude e comportamento proativo de proteção à natureza, às pessoas e tudo o que o cerca.

Dias (2004) elaborou o Diagrama de Cooper (Figura 1), o qual revela que atitudes, valores, comportamentos, bem como habilidades, conhecimento e ação participativa fazem parte de uma mesma ação, que é a conscientização ambiental. Nesse sentido, há de se pressupor que ações participativas para a formação da consciência ambiental é a base da educação ambiental e não apenas um tema transversal na formação educacional. Educação ambiental é uma disciplina de formação básica em todas as profissões, mas para formar Pedagogos há de se desenvolver competências específicas.

Figura 1 – Diagrama de Cooper



Fonte: Dias (2004, p. 111)

O argumento que estrutura tal pensar está no conceito de transversalidade, ainda obscuro nas práticas pedagógicas. Na capacitação do professor é importante a incorporação

de novos conceitos e metodologias que venham ao encontro da sustentabilidade, para que eles sejam atuantes e críticos diante das situações socioambientais e possam influenciar mudanças de atitudes.

Complementarmente, Carvalho (2006) afirma que ideias ou conceitos organizam o mundo, tornando-o inteligível e familiar, são como lentes que fazem “ver isso e não aquilo” e nos guiam em meio a enorme complexidade e imprevisibilidade da vida. Nesse sentido, quando utilizamos óculos por muito tempo, a lente acaba fazendo parte da nossa visão a ponto esquecermos que ela continua lá, entre nós e o que vemos, entre os olhos e a paisagem. Portanto, para que a transversalidade seja efetivada na prática pedagógica é necessário que sejam eliminadas as barreiras entre as disciplinas e necessariamente as barreiras entre os profissionais da educação (CUBA, 2010).

A educação é uma importante ferramenta de intervenção no mundo para a construção de novos conceitos, mudança de hábitos, mas também, um instrumento de construção do conhecimento e a forma com que todo o desenvolvimento intelectual conquistado é passado de geração a geração, avançando um passo em relação à anterior no campo do conhecimento científico e geral (CHALITA, 2002), podendo ser aplicada de várias formas, mas com o propósito de construir “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (DIAS, 2004, p. 202).

Nesse sentido, a educação ambiental assume o desafio de garantir a construção de uma sociedade sustentável, em que se promovam na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade, indo além dos conteúdos pedagógicos e mudando as regras para construir educação ambiental de uma forma mais humana (CARVALHO, 2006).

A literatura tem sido pródiga em apontar a necessidade de conservação e defesa do meio ambiente por meio da conscientização das pessoas, enfatizando multiplicidade da consciência ambiental por gerações. Isso inclui educação ambiental dentro e fora das escolas de forma que alunos tornem-se multiplicadores de atitudes sustentáveis. Da nova geração espera-se postura ambiental com relação ao seu próprio lugar (escola, rua, bairro, cidade),

local onde ocorrem as relações do cotidiano da vida social com o meio ambiente natural (CUBA, 2010). Nesse sentido, a educação ambiental é uma proposta pedagógica para mudar atitudes, permitindo ao aluno construir uma nova forma de compreender a realidade na qual vive, desenvolvendo a consciência ambiental crítica sobre o uso e o consumo de recursos naturais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo configura-se como pesquisa exploratória (TRIVIÑOS, 1987), com abordagem qualitativa dos dados (MINAYO, 1994; FLICK, 2009), cuja estratégia de pesquisa foi o estudo multicasos (YIN, 2005).

O espaço da pesquisa foi escolas de educação infantil, fundamental, médio e politécnico na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, as quais atendem alunos de diferentes faixas etárias, menos de um ano (berçário) até 17 anos (ensino médio e politécnico). O critério de seleção das escolas foi acessibilidade e diversidade de ensino, tendo em vista que se teve como pretensão principal compreender o processo ensino do tema sustentabilidade. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores pedagógicos (CP1, CP2, CP3) de cada uma das escolas.

Como técnica de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e observação não participante (anotações em caderno de campo) durante o mês de março de 2016. As entrevistas foram gravadas de acordo com o consentimento do sujeito da pesquisa, sendo que a duração das mesmas com cada um dos coordenadores pedagógicos foi de aproximadamente uma hora e posteriormente foram transcritas em arquivo eletrônico (*software* Word®). A observação foi realizada no intuito de confirmar as falas das entrevistas, além de verificar o processo de ensino sobre sustentabilidade nas escolas. Assim, foram realizadas anotações no caderno de campo das observações, bem como de alguns questionamentos que foram realizados para compreender o processo de ensino sobre sustentabilidade ambiental nas escolas.

A análise dos dados foi orientada pelo método análise de conteúdo (BARDIN, 2010; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Para tanto adotou-se a técnica análise categorial, cujas categorias analíticas foram definidas *a posteriori*.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Caracterização do processo ensino

O processo de ensino da sustentabilidade ambiental enfatiza o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas com os alunos e o engajamento da comunidade escolar, para este novo dimensionamento. Nesse sentido, a sustentabilidade ambiental é tratada como tema condutor de toda a pesquisa. O trabalho apresentado pelas escolas sobre o referido tema é apresentado durante todo o ano letivo, com mais ênfase em datas que fazem referência a temáticas ambientais.

Tal constatação encontra respaldo nas falas dos sujeitos:

A gente procura desenvolver esse assunto durante todo o ano letivo, é claro que por exemplo na semana do meio ambiente, a gente procura dar uma ênfase um pouco maior pra esse assunto na realidade no mês e não só na semana, aquele mês a gente procura trabalhar com mais ênfase, os professores procuram se dedicar ao tema sustentabilidade, mas durante o ano letivo a gente sempre procura desenvolver. (CP1)

Elas selecionam assim temas para o primeiro semestre mais relevantes e para o segundo semestre um outro tema relevante. (CP3)

O formato dos trabalhos perfaz o objetivo “conscientizar alunos” para a preservação do ambiente. Entender a continuidade da vida e a dependência de recursos naturais para sua existência, como também a representatividade que o ambiente natural não tem “dono”, embora possa-se extrair dele o suficiente para a sua existência, demonstra ser o estímulo definido pelas escolas ao trabalhar esta temática, como se observa no relato a seguir:

Eu sempre explico para eles assim esta questão, que cada ser vivo tem uma função e tem um papel importante no meio ambiente [...], o necessário a gente pode extrair, mas que a gente precisa conservar para as gerações futuras para os próximos que estão vindo por aí. (CP1)

Nas escolas, compreende-se desafio “ensinar” sustentabilidade ambiental às diferentes faixas etárias, porém seria necessário discutir o tema continuamente com alunos das diversas idades. Na fala da CP1, a ação de envolvimento dos discentes: “Aqui na escola, a gente sempre procura trabalhar a sustentabilidade desde a educação infantil, das séries iniciais até o ensino médio e politécnico”.

Esta proposta de criação da consciência crítica para os abusos com o meio em que vivemos, torna-se possível quando a comunidade escolar é envolvida, e o meio em que as pessoas vivem, torna-se campo de estudo prático. A criatividade e a utilização de diferentes didáticas conduz a transformação do pensar, sobre a problemática apresentada. Os sujeitos pesquisados revelam que são desenvolvidas diferentes atividades evidenciando o tema, conduzindo a conclusão que este sujeito faz parte deste meio.

De acordo com os coordenadores pedagógicos CP1 e CP3:

A gente sempre procura fazer primeiro a parte mais prática digamos assim que seria a expedição investigativa, aonde o aluno sai com o professor, ele vai até o rio ou até o pátio da escola, ou até algum ponto da cidade, fazer uma análise do ambiente, então a gente chama de expedição investigativa aonde o aluno sai com o professor ele vai até o local analisa, observa, fotografa, depois ele volta pra escola aí ali é feito relatórios, é feito cartazes, na sala de aula também o professor dependendo do assunto, ele passa para o aluno fazer a pesquisa né na informática, na internet, depois ele trás pra sala de aula e aí é feito o debate e a partir das ideias do aluno, também é feito cartazes a gente expõe na escola, pros demais alunos, passeios, limpezas de rios. a limpeza do pátio da escola, então a gente coloca o aluno pra ele trabalhar, pra ele faze aquela atividade pra depois então voltar pra sala de aula e ir mais pra parte da teoria (CP1).

A escola tem a horta que vamos dizer, produz os temperos, os chás que são usados na escola e os trabalhos em sala de aula que são da reciclagem, as professoras usam muito matéria de sucata pra desenvolver trabalho com os alunos, [...] reaproveitamento e reciclagem de material diverso e além disso a gente tem a questão dessa horta que a gente faz né, outras formas também com relação a separação de lixo, dentro do tema dos projetos, as tias da cozinha fazem a separação dos resíduos na cozinha, a questão da limpeza também como as serventes fazem, então elas mais fazem esta questão da economia, digamos assim, mas com os alunos o que mais é trabalhado é o reaproveitamento de materiais, a reciclagem né se você passar pelos corredores você vai ver que tem N materiais produzidos, jogos, brinquedos né que as profes usam material reciclado (CP3).

O dever de cumprimento da lei passa despercebido no ambiente escolar. As CP não fazem menção a nenhuma lei específica nesta área, reportam-se apenas a projetos vindos

da coordenadoria estadual e da secretaria municipal de agricultura. Portanto, ensinar o tema sustentabilidade não é uma imposição legal, a exemplo dos conteúdos curriculares exigidos em cada nível de ensino. O tema é considerado pelas coordenações pedagógicas como responsabilidade da escola em educar um cidadão completo, um ser humano consciente e crítico, emancipado com vistas a transformar a realidade em que vive.

A participante CP3 revela que muitas ações educativas advêm de outras organizações, como o fez a Secretária da Agricultura, o que coloca a escola numa posição passiva, esperando ações externas para transformar sua própria realidade: “São sugestões de trabalho, no ano passado a Secretaria da Agricultura fez um projeto que abrangeu todas as escolas, mas assim, a nossa escola, por ser de educação infantil, acabou ficando de fora.” Já a participante CP2 confirma a ação dos agentes externos na dinâmica do processo ensino do tema sustentabilidade, mas demonstra pró atividade ao afirmar que: “Da prefeitura não tem uma lei. Vêm projetos, mas não dessa área. Como os professores já são conscientes disso, sempre saem projetos sobre isso. Sempre é trabalhado esses temas em sala de aula.”

O mesmo discurso é observado na fala da participante CP1, que reconhece o estímulo da Coordenadoria Geral de Educação para que o tema sustentabilidade, na dimensão ambiental, seja desenvolvido em sala de aula. “Não tem nenhuma lei, mas a gente trabalha sempre a Coordenadoria do Estado. Nós sempre recebemos da Coordenadoria do Estado (da 39ª Coordenadoria) assuntos referentes ao meio ambiente para escola desenvolver.”

Diante dos dados apresentados percebe-se questões preocupantes no que tange ao desenvolvimento do tema sustentabilidade. Uma delas é que a concentração temática está exclusivamente da educação ambiental, pressupondo que a sustentabilidade está sendo construída apenas na dimensão ambiental, ignorando as dimensões econômicas e sociais.

Análise dos dados

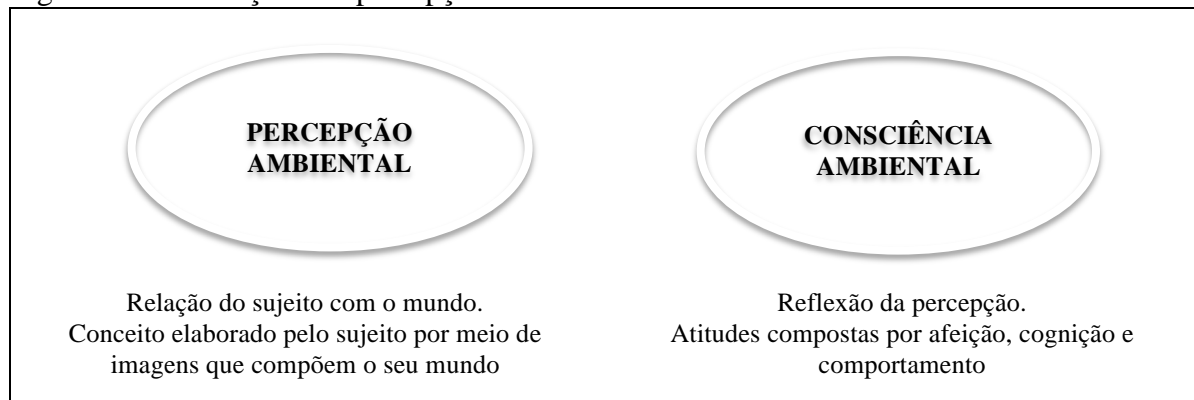
Sustentabilidade ambiental é tema emergente e desenvolvido de formas diferentes, dependendo do contexto empregado, conforme ressalta Sachs (1999). No campo da educação

formal no contexto das escolas investigadas, esta perspectiva centra-se como protagonista diante do espaço de atuação dos atores sociais e visto de maneira holística, com o envolvimento dos seres humanos a natureza e o universo, como mencionam Jacobi, Raufflet e Arruda (2011).

As coordenadoras pedagógicas investigadas deixam explícito que o tema é desenvolvido nas escolas, entretanto evidenciaram ambiguidades ao relatarem de maneira simbólica o “assunto” referindo-se à sustentabilidade ambiental. Não há um debate coletivo e a busca de superação dos desafios relativos a sua compreensão, mas como mais um tópico para ser cumprido durante o “ano letivo”.

Conforme enfatiza Toebe (2016), quando o cidadão tem consciência ambiental, ele é capaz de refletir sobre a percepção, que é a sua relação com o mundo. Observe a diferença na Figura 1. O que as coordenadoras pedagógicas relataram nas entrevistas foi ações realizadas a pedido de outrem. Não há uma ação efetiva desenvolvida pela escola, as práticas sobre sustentabilidade não estão incorporadas no cotidiano, não geram atitudes compostas por afeição, cognição e comportamento. Portanto, as práticas limitam-se à percepção ambiental.

Figura 1 – Diferença entre percepção ambiental e consciência ambiental



Fonte: Toebe (2016).

O relato da CP1 demonstra que primeiro os alunos vivenciam a prática para encontrar os problemas que tem no meio ambiente. Partindo do problema encontrado, são realizadas conscientizações, exposto cartazes pela escola e debate entre os alunos. Tal relato vai ao encontro do que Carvalho (2006) evidencia sobre a educação ambiental ser concebida

como preocupação dos movimentos ecológicos e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

Também, conforme Meirelles e Santos (2005) e Cuba (2010), tais práticas comprometem o aluno a modificar a sua imagem do recurso disponível na natureza. Assim os alunos passam a ser multiplicadores de atitudes ambientais sustentáveis, talvez formem consciência ambiental sobre sua relação com o lugar onde constrói relações simbióticas indivíduo-natureza-sociedade.

Complementarmente, o relato da CP3 evidencia que a escola tem a hortinha, no entanto, nota-se em sua fala que na escola é trabalhado a questão da reciclagem, o reaproveitamento de materiais. Observa-se em sua fala que a participante tenta demonstrar os trabalhos realizados ao dizer que: “se você passar pelos corredores, vai ver que tem “n” materiais produzidos, jogos, brinquedos, né? [Também verá] que as ‘profes’ usam material reciclado”.

Diferente da CP1 a escola não realiza muitos trabalhos práticos, realizando mais trabalhos em sala de aula. Nesse sentido, Meirelles e Santos (2005) destacam que a educação ambiental, e uma atividade meio que não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e o desafio de um projeto de educação ambiental é incentivar as pessoas a se reconhecerem capazes de tomar atitudes. Loureiro (2004) evidencia que a educação ambiental consiste num elemento estratégico na formação da consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza.

Nesse sentido, o dever de cumprimento da lei passa despercebido no ambiente escolar. As CPs não mencionam nenhuma lei específica, reportam-se apenas a projetos recebidos dos órgãos públicos (coordenadoria de educação, secretaria da agricultura). Portanto, o tema sustentabilidade ambiental não é uma imposição legal, mas uma responsabilidade social da escola formar o sujeito ecológico. Chalita (2002) e Dias (2004) entendem que a educação é importante ferramenta de intervenção no mundo para a construção social de novos conceitos, aplicada de diferentes formas com o objetivo de construir valores sociais e atitudes ambientais/ecológicas.

Ao final, cabe inferir que a educação ambiental nas escolas tem um importante papel de garantir a construção de uma sociedade sustentável, promovendo a relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade, indo além dos conteúdos pedagógicos e mudando as regras para construir educação ambiental de uma forma mais humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir conhecimento em educação ambiental consiste em um instrumento modificador da consciência das pessoas, mas, precisa ser concebida desde a base da aprendizagem formal do indivíduo como o ensino fundamental e até mesmo dentro de casa. Torna-se importante compreender que para ter resultados na solução de problemas ambientais, inicia-se pelo estágio de alerta, em seguida para o da consciência e, posteriormente para o da prática de ação.

Nessa lógica, a sustentabilidade pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo interagir com o mundo preservando o meio ambiente para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras. No entanto, percebe-se que a falta de consciência ambiental dos alunos origina-se da estrutura educacional com métodos defasados, sem sintonia com a realidade, gerando cidadãos com hábitos e comportamentos prejudiciais ao meio ambiente, em razão de não ter recebido uma educação com métodos condizentes com a realidade.

Nessa perspectiva, a educação ambiental conforme prevista na Constituição Federal deve ser inserida em todos os níveis de ensino, para que futuramente possam se ter pessoas conscientes da importância de um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Portanto, educação ambiental é uma das estratégias para uma mudança efetiva e será eficaz se envolver os alunos e despertar uma consciência crítica que busca soluções para os problemas.

Tais conclusões contribuem para ampliar o debate sobre a sustentabilidade como estratégia de formação da consciência ambiental em alunos de diferentes faixas etárias. Essa

pesquisa traz contribuições no sentido de provocar reflexões sobre a efetividade do processo ensino sobre sustentabilidade nas escolas, o qual ainda encontra-se pautado na percepção ambiental dos coordenadores pedagógicos, que não demonstraram consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. L. Sustentabilidade: estado da arte e um estudo de evento sobre o índice de sustentabilidade empresarial. 143f. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Administração de Empresas)– Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Uberlândia.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMGÄRTNER, S.; QUAAS, M. What is sustainability economics? **Ecological Economics**, v. 69, n. 3, p. 445-450, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRUNDTLAND, G. H. (Org.). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

BURSZTYN, M.; BURSZTYN, M. A. **Fundamentos de política e gestão ambiental: caminhos para a sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção tecnológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Educação ambiental: formação do sujeito ecológico**. São Paulo, Cortez, 2006.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica. In: _____. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.

COSTA, G. C. Despertando e desenvolvendo a consciência ambiental na formação do geógrafo-professor. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES PARA A EDUCAÇÃO DO PRESENTE. **Anais...** Fortaleza, 2010.

CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas. **ECCOM**, v. 1, n. 2, p. 23-31, 2010.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, H. C. O. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de Administração: desafios e perspectivas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 5, p. 39-64, set./out. 2012.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade, canibais com garfo e faca**. São Paulo: M. Books, 2012.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; TEODOSIO, A. S. S.; CARVALHO, S.; SILVA, H. M. R. Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de administração. **RAE Eletrônica**, v. 8, n. 1, Artigo 3, 2009.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 21-50, mai./jun. 2011.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIMA, G.C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente e Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Brasília: MMM, 2004.

MEIRELLES, M. S.; SANTOS, M. T. **Educação ambiental uma construção participativa**. 2.ed. São Paulo, 2005.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro. Bertrand. 2003.

PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade**. Saúde e Sociedade, v. 7, n. 2, p. 19-31, 1998.

PITANO, S. C.; NOAL, R. E. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 283-298, dez. 2009.

REIGOTA, M. A. S. Ciência e sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 219-232, jun. 2007.

SACHS, I. Rumo a uma moderna civilização baseada em biomassa. In: STROH, P. Y. (Org.). **Ignacy Sachs: caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SARTORI, S.; LATRÔNICO, F.; CAMPOS, L. M. S. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma taxonomia no campo da literatura. **Ambiente e Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2014.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

TOEBE, C. S. Entre o discurso e a prática: uma reflexão sobre o processo de constituição da consciência ambiental dos produtores rurais. 86f. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento)– Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

VEIGA, J. E. V. Indicadores de sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 39-52, 2010.