

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

Conselho Editorial

Presidente
Membros

Maria do Socorro de Sousa Araújo
Ariel Lopes Torres
Luiz Carlos Chieregatto
Mayra Aparecida Cortes
Neuza Benedita da Silva Zattar
Sandra Mara Alves da Salva Neves
Severino Paiva Sobrinho
Tales Nereu Bogani
Roberto Vasconcelos Pinheiro
Fernanda Ap. Domingo Pinheiro
Roberto Tikau Tsukamoto Junior
Gustavo Laet Rodrigues

Editor:
Diagramação:
Criação de Capa:
Capa final:

Maria do Socorro de Sousa Araújo
Rangel Gomes Sacramento
Guilherme Angerames R. Vargas
Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2016 / Unemat Editora
Impresso no Brasil - 2016

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M961

Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Maria do Horto Salles Tiellet. Vol. 26, Ano 14, n.2 (jul./dez. 2016)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral
213 p.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
- UNEMAT Editora -


U N E M A T
EDITORA

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À
PESQUISA DO ESTADO
DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0077 - www.unemat.br/editora - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ISSN 1679-4273 - *Publicação Impressa*
ISSN 2178-7476 - *Publicação Eletrônica*



Revista da Faculdade de Educação

Indexada em:

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - www.latindex.unam.mx

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação

Revistas de Livre Acesso - <http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Revista da Faculdade de Educação

Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Cidade Universitária (Bloco II)
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000
Fone: + 55 (65) 3223-0728
E-mail: revistafaed@unemat.br

Editora Responsável

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dr. Irton Milanesi - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA, Brasil.

Dr. João Sebastião - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

SUMÁRIO

EDITORIAL.....09

ARTIGOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS JOGOS INTERCLASSES PEDAGÓGICOS.....15

Aila Oliveira Serpa

Lara Cristina Faria de Oliveira

Zilma Maria Santana Borges

A LIDERANÇA DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM SITUACIONAL.....31

Lafayette Correa de Oliveira Junior

Fábio Luiz da Silva

SEXUALIDADE E AFETIVIDADE INFANTIS: ESTADO DA ARTE EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA.....51

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa

Andressa Rodrigues de Freitas

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO BORJA-RS.....79

Evandro Ricardo Guindani

Yáscara Michele Neves Koga Guindani

Maiquel Jardel Schneider

IDENTIDADE “DO CAMPO” OU DIFERENÇA? ENTRE CAMPOS, ENTRE RIOS, ENTRE INFÂNCIAS.....101

Eulene Vieira Moraes

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA NA PREVENÇÃO AO CONSUMO DE ÁLCOOL NA ADOLESCÊNCIA.....121

Antônio Armando Ulian do Lago Albuquerque

Betânia da Mata Ribeiro Gomes

Lucila Castanheira Nascimento

**COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE EM CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL
I FORA DO ESPAÇO ÁULICO.....143**

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Dirléia Fanfa Sarmento

**O QUE DIZEM AS COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E
DOS PROFESSORES NO USO RACIONAL DE MEDICAMENTOS?.....159**

Nelson Machado do Carmo Júnior
Jackson Ronie Sá-Silva

PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS NO ENSINO WALDORF.....177

Rosely A. Romanelli

RESENHA

POR UMA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA.....201

Wendell Camilo Deposiano
Albina Pereira de Pinho Silva

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....207

RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES AD HOC 2016.....211

CONTENTS

EDITOR'S LETTER.....09

ARTICLES/PAPERS

CONTINUING FORMATION AND PEDAGOGICAL INTERCLASS GAMES.....15

Aila Oliveira Serpa

Lara Cristina Faria de Oliveira

Zilma Maria Santana Borges

TEACHER'S LEADERSHIP: A SITUATIONAL APPROACH.....31

Lafayette Correa de Oliveira Junior

Fábio Luiz da Silva

**SEXUALITY AND CHILDREN'S AFFECTIVITY: STATE OF THE ART IN THE WORKING
CONDITION OF PEDAGOGY COURSE FINAL PAPERS.....51**

Camila Alberto Vicente de Oliveira

Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa

Andressa Rodrigues de Freitas

**EDUCATIONAL POLICIES AND SCHOOL PERFORMANCE: A CASE STUDY OF A
MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO BORJA-RS.....79**

Evandro Ricardo Guindani

Yáscara Michele Neves Koga Guindani

Maiquel Jardel Schneider

**"RURAL" IDENTITY OR DIFFERENCE? BETWEEN FIELDS, BETWEEN RIVERS, BE-
TWEEN CHILDHOODS.....101**

Eulene Vieira Moraes

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

**POPULAR EDUCATION AND SOCIAL ECONOMY IN THE PREVENTION OF AL-
COHOL CONSUMPTION IN ADOLESCENCE.....121**

Antônio Armando Ulian do Lago Albuquerque

Betânia da Mata Ribeiro Gomes

Lucila Castanheira Nascimento

**THE STUDENT’S ENGAGEMENT IN THE DIFFERENCIAL AND INTEGRAL I CAL-
CULUS OUTSIDE OF CLASS SPACE.....143**

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Dirléia Fanfa Sarmento

**WHAT THEY SAY THE SCIENTIFIC COMMUNICATIONS ON THE ROLE OF
SCHOOLS AND TEACHERS IN THE RATIONAL USE OF MEDICINES?.....159**

Nelson Machado do Carmo Júnior
Jackson Ronie Sá-Silva

ART PROCEDURES ON WALDORF TEACHING.....177

Rosely A. Romanelli

REVIEW

BY A PRACTICE OF DIALOGIC READING.....201

Wendell Camilo Deposiano
Albina Pereira de Pinho Silva

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....207

NOMINAL LIST OF 2016’s AD HOC EVALUATORS.....211

EDITORIAL

EDITOR'S LETTER

Prezados leitores,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso encerra o ano de 2016, com a publicação do Volume 26 do seu periódico – Revista da Faculdade de Educação (Rev. FAED) —, correspondente ao período de julho a dezembro.

Como de praxe no editorial da última edição do ano expomos o balanço anual das atividades desenvolvidas pela Equipe Editorial da Rev. FAED. Em 2016 foram submetidos à avaliação trinta e cinco trabalhos, sendo que destes, dez foram reprovados, cinco permanecem em avaliação, vinte aprovados e disponibilizados para a comunidade científica, sendo que desses, dezoito são artigos e duas são resenhas.

Segundo as normas do Periódico os trabalhos devem ter no máximo três autores, assim em 2016 foram publicados trabalhos de autoria de três pós-doutoras, dezoito doutoras, cinco doutorandas, cinco mestres e cinco mestrandas; participaram também na condição de segundo ou terceiro autor três especialistas e três graduados. Destacamos que das vinte e uma autoras com a titulação de doutoras e pós-doutoras, quatorze são credenciados em Programas de Pós-graduação em Educação, três são professores(as) em Pós-graduação de diferentes áreas (História, Matemática e Linguística) e quatro são professores de graduação.

Os artigos submetidos à avaliação da Rev. FAED são originários de diferentes Estados da Federação, destacando-se, por ordem decrescente de volume: Rio Grande do Sul, Paraíba e Goiás, seguidos pelos estados do Paraná, Mato Grosso do Sul, Maranhão e principalmente de Instituições de Ensino Superior do Mato Grosso.

Através do contador de visitas localizado no *site* da Rev. FAED foi possível constatar que, ao final do ano de 2016, o sítio eletrônico da Revista teve 3.764 acessos, ocorrendo visitas originárias do exterior (Índia, Colômbia, China, Chile, Inglaterra e França) e oriundas de diferentes regiões do território brasileiro.

Completamos, no final deste volume, a relação nominal dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com o periódico, no ano de 2016. Ressaltamos

que foram sessenta pareceristas *ad hoc* de diferentes instituições e regiões do país, desses, oito, são doutores da Universidade do Estado de Mato Grosso que também participaram do processo durante o ano de 2016. Do total de avaliadores *ad hoc*, quarenta e cinco são mulheres e quinze são homens.

O presente número da Revista foi organizado de modo a buscar conexões entre os diferentes artigos a fim de alimentar discussões que possam contribuir com a ampliação, o aprofundamento e a reflexão sobre temas conectados à educação. Destacamos cinco artigos que estão relacionados à temática prática e formação de professores. A começar pelo primeiro artigo, de autoria de *Aila Oliveira Serpa, Lara Cristina Faria de Oliveira e Zilma Maria Santana Borges*, denominado **A formação continuada e os jogos interclasses pedagógicos**, que se propõe a problematizar a formação continuada em serviço. Na sequência, o artigo **A liderança do professor: uma abordagem situacional**, de *Lafayette Correa de Oliveira Junior e Fábio Luiz da Silva*, é resultante de um estudo que utilizou principalmente os conceitos de liderança situacional de Hersey e Blanchard e de gestão do comportamento e relacionamento, de Bill Rogers. O artigo em pauta “[...] descreve os resultados de uma pesquisa que objetivou demonstrar a aplicabilidade do conceito de liderança situacional, buscando evidências de que sua utilização no contexto educacional possa facilitar as relações entre professores e alunos.”

Estabelecem ainda conexão com a temática prática e formação do professores, o estudo das pesquisadoras *Camila Alberto Vicente de Oliveira, Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa e Andressa Rodrigues de Freitas*, com o artigo, **Sexualidade e afetividade infantis: estado da arte em trabalhos de conclusão de curso de pedagogia**, que tem por objetivo “[...] identificar como as pesquisas realizadas na condição de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia discutem as temáticas sexualidade e afetividade infantis”. E o artigo de *Evandro Ricardo Guindani, Yáscara Michele Neves Koga Guindanie Maiquel Jardel Schneider*, intitulado, **As políticas educacionais e o rendimento escolar**: um estudo de caso numa escola municipal de São Borja-RS, que apresenta “[...] uma relação entre as políticas públicas e as condições socioeconômicas dos alunos com foco no rendimento escolar.”

Dando seguimento, apresentamos o artigo das autoras *Eulene Vieira Moraes e Maritza Maciel Castrillon Maldonado*, intitulado, **Identidade “do campo” ou diferença? Entre campos, entre rios, entre infâncias**, que apresenta “[...] experiências coletivas de crianças e suas infâncias nas artes de fazer seus cotidianos *entre* a escola e a comunidade a caminho da fronteira Brasil/Bolívia, município de Cáceres/MT.”

Deslocando-se da temática anterior, os textos que se seguem tratam de assuntos específicos: Juventude, o papel da escola e dos professores na divulgação do uso racional de medicamentos, e, A importância da arte no ensino Waldorf.

Na sequência, os pesquisadores *Antônio Armando Ulian do Lago Albuquerque*, *Betânia da Mata Ribeiro Gomes* e *Lucila Castanheira Nascimento* exploram “[...] a educação popular e a economia solidária como ferramentas [...] para alterar os sentidos e práticas juvenis quanto ao consumo de álcool” no artigo, intitulado, **Educação popular e economia solidária na prevenção ao consumo de álcool na adolescência**. No texto, intitulado, **Comprometimento do estudante em cálculo diferencial e integral I fora do espaço áulico**, os autores *Guilherme Mendes Tomaz dos Santos* e *Dirléia Fanfa Sarmento* apresentam “[...] um estudo de caso de abordagem quantitativa [tem] como cerne investigativo analisar o fazer de estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária antes das aulas de Cálculo Diferencial e Integral I.”

Nelson Machado do Carmo Júnior e *Jackson Ronie Sá-Silva*, no artigo, intitulado, **O que dizem as comunicações científicas sobre o papel da escola e dos professores no uso racional de medicamentos?** apresentam o resultado de “[...] uma pesquisa documental realizada em comunicações científicas que informam sobre o URM. Os autores procuram analisar se tais comunicações citam o papel da escola e dos professores na divulgação dessas informações”. E no artigo **Procedimentos artísticos no ensino Waldorf** a autora *Rosely A. Romanelli*, “[...] descreve a pedagogia Waldorf, que utiliza procedimentos artísticos como metodologia de ensino ou de ação docente.”

Por fim, na Seção Resenha destaca-se o trabalho dos autores *Wendell Camilo Deposiano* e *Albina Pereira de Pinho Silva* sobre o livro *Leitura e mediação pedagógica*, organizado por *Stella Maris Bortoni-Ricardo et al.*

Enfim, essa foi uma breve apresentação dos artigos publicados neste Volume 26. Agradecemos a todos os avaliadores dos textos do presente volume, e, em especial, aos autores que nos confiaram seus escritos.

Desejamos uma boa leitura.

Maria do Horto Salles Tiellet
Editora da Revista da FAED/UNEMAT
Cáceres-MT, dez. de 2016.

ARTIGOS
ARTICLES/PAPERS

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS JOGOS INTERCLASSES PEDAGÓGICOS

CONTINUING FORMATION AND PEDAGOGICAL INTERCLASS GAMES

Aila Oliveira Serpa¹
Lara Cristina Faria de Oliveira²
Zilma Maria Santana Borges³

RESUMO: Este trabalho visa problematizar o espaço/tempo de formação continuada em serviço (Projeto Sala de Educador) da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, no que tange as possibilidades de (auto)avaliação e proposição de atividades voltadas a realização da práxis na escola; promovendo de fato a tríade ação-reflexão-ação e colaborando com a formação do professor-pesquisador. A partir da análise e interpretação dos documentos oficiais da escola e entrevistas com professores e gestores traremos a análise de um dos projetos da escola emergido no processo de formação continuada. Para tanto, a partir da realidade vivida na escola, traremos o exemplo do projeto Jogos Interclasses Pedagógicos; os JIP têm como objetivo a promoção de tempo e espaço para a interação social/acadêmica entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, atrair os alunos para as atividades extraclasse e diversificá-las, além de promover ações por área do conhecimento, rompendo com a disposição disciplinar da escola.

PALAVRAS-CHAVE: praxis, formação continuada, Projeto Sala de Educador.

ABSTRACT: This work aims to problematize the space/time of the continuing formation in service (Educator Room Project) in Juscelino Kubitschek de Oliveira State School referring to the possibilities of the (self)-evaluation and the proposition of activities focused to the realization of the school praxis; promoting in fact the triad of action-reflection-action and collaborating with the formation of the researcher teacher. From the analysis and interpretation of the official documents of the

¹ Mestranda em educação pelo PPGE/UFMT. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela USP. Professora da rede estadual de ensino na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, Nova Xavantina – MT, Brasil. aila_oliveiraserpa@yahoo.com.br

² Especialista em Informática na educação. Licenciada em Ciências Biológicas pela UNEMAT, campus Nova Xavantina. Professora da rede estadual de ensino, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, Nova Xavantina – MT, Brasil. laraoco.prof@gmail.com

³ Licenciada em Língua Portuguesa pela UFG e Professora da rede estadual de ensino, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, Nova Xavantina – MT, Brasil. zilma-santana@hotmail.com

school and interviews with teachers and managers we will bring the analyses of one of the projects of the school emerging the process of the continuing formation. Therefore, from the living reality of the school we bring forward the example of the Pedagogical Interclass Games Project; the PIGP objective the promotion of time and space to social/academic interaction between student-student, student/teacher, teacher/teacher, attract the students to extra class activities and diversify, besides to promote actions in the knowledge area, breaking with the disciplinary distortion of the school.

KEYWORDS: praxis, continuing education, Educator Room Project.

Introdução

O Projeto Sala de Educador da Escola Juscelino Kubitschek de Nova Xavantina, Estado de Mato Grosso, faz parte da política Estadual de Formação continuada em serviço e tem como finalidade fortalecer a Escola e contribuir com o aprimoramento de educadores para que possam ter um olhar ampliado sobre sua atuação e fazer da prática educativa um compromisso com a transformação de indivíduos e sociedade (SEDUC, 2013).

A organização do trabalho na escola é entendida como uma atividade coletivamente articulada, que implica redes de comunicação e execução de tarefas, logo, “os profissionais não podem agir isoladamente, pois se constituem grupos de profissionais em uma organização que se quer autoconhecer para melhor agir e refletir sobre sua função e desempenhá-la cotidianamente proporcionando aos atores enriquecimento educacional, cultural, moral e ético.” (SEDUC, 2013a).

A perspectiva da escola, exposta em seus documentos oficiais, entre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Sala de Educador (PSE) – 2013/2014, é de que a escola é um lugar de trabalho coletivo e articulado, onde todos os profissionais fazem parte do processo educativo. Com relação à formação, entende-se que o educador só aprende quando encontra espaço para que sua experiência se converta em saber sistematizado; sendo assim a experiência de formação, principalmente a continuada em serviço, deve partir dos sujeitos que a constitui, de suas experiências, inquietações e desafios. Considerando que “estamos vivendo na sociedade do conhecimento, a escola tem de assumir a função de ser o espaço por excelência de trabalho desse conhecimento” (SEDUC, 2013a), assim, espera-se que a formação continuada auxilie o educador a tomar consciência do papel que desempenha na socie-

dade do conhecimento e propicie condições para que ele repense sua prática.

Este artigo visa problematizar o espaço/tempo de formação continuada em serviço (Projeto Sala de Educador - PSE) da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira (EEJK), no que tange as possibilidades de (auto) avaliação e proposição de atividades voltadas a realização da práxis na escola; promovendo de fato a tríade ação-reflexão-ação e colaborando com a formação do professor-pesquisador. Para tanto, a partir de documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Sala de Educador (PSE) e o relatório final do PSE, todos do ano de 2013 e 2014 faremos uma análise da proposta formativa da escola para os professores que nela lecionam e a análise de uma prática emergida nesse processo de formação e realizada pelo coletivo da escola.

A formação continuada

A questão da formação de educadores, emergindo com grande força nas discussões referentes à educação, tem apontado para a necessidade de encaminhamento de propostas, de programas, de cursos e de projetos de formação continuada. Sobre a essa questão, Barilli (1998) afirma que o momento histórico atual caracteriza-se pela necessidade de uma renovação do saber-fazer educativo, tanto no que se refere à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere “à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis, que é histórico e inacabado” (BARBIERI et al. *apud* BARILLI, 1998, p.44).

Diante das vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências se impõem. A educação, entendida como prática social, deve ser refletida e praticada sobre bases históricas, isto é, uma educação que visa a formação intelectual e cidadã, efetivando-se no espaço pedagógico através de processos interativos de reflexão, de discussão e questionamentos, de promoção de situações que permitam ao aluno mobilizar seus conhecimentos, ressignificá-los e contextualizá-los frente aos novos conhecimentos e que possibilite o reconhecimento desse aluno como sujeito histórico-social.

A educação, assim entendida, trata-se de um processo e é, portanto, inacabada, demandando uma formação constante, ou nos termos legais, continuada, assim a elaboração e execução de projetos de formação continuada tornam-se inadiáveis e imprescindíveis. Entendemos que a formação do educador constitui-se um processo dinâmico e com possibilidade de aperfei-

çoamento crescente e contínuo, além de responder ao perfil do educador dos dias de hoje, que é um profissional em busca de se aperfeiçoar, conhecer as novas tecnologias não só da educação e sim de todo um contexto social que está em sua volta.

A formação continuada, de que tratamos aqui, consiste em propostas que visem à qualificação e a capacitação do educador para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do segmento de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos através dessa formação podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática pedagógica, por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento. As práticas voltadas à formação dos educadores devem permitir que eles possam refletir e produzir tanto os seus saberes como os seus valores, num processo participativo de reflexão coletiva e contínua.

Em uma perspectiva inovadora, o espaço escolar é considerado, por Porto (2000, p.26), “como espaço estimulador da investigação, da criticidade, da criatividade, condições ou características essenciais da formação/prática pedagógica inovadora”. Acreditamos que os ambientes de formação constituídos a partir das perspectivas dialógica, reflexiva e inovadora, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, propiciam maior compreensão da indissolubilidade entre a formação continuada e a prática pedagógica.

Isso implica a necessidade de se buscar uma ressignificação tanto para a formação continuada de educadores, como também para o conceito de prática pedagógica. Os processos de formação continuada, conforme Santos (1998), podem ser conduzidos por meio da “forma escolar” ou pela “forma interativo-reflexiva”.

Na forma escolar, incluem-se os cursos, seminários, palestras, encontros e outros, nos quais são desenvolvidas temáticas diversificadas. A forma interativo-reflexiva inclui as propostas cujos modelos organizam-se em torno da resolução de problemas reais, do cotidiano do educador. Em nossa análise consideramos que a formação continuada em serviço, praticada no âmbito do PSE da EEJK procura conciliar essas duas metodologias de formação continuada, pois entende que só assim a ação-reflexão-ação de fato ocorre.

A formação continuada nos dias atuais é imprescindível e, deixando de ser entendida apenas como complementação da formação inicial, vem “contribuir para melhorar a escola, reinventando-a, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma profissionalidade [...]” (CANÁRIO *apud* PORTO, 2000, p.32). Para pensar a formação de educadores é preciso considerar o arcabouço teórico da educação, suas metodologias, políticas e possibilidades e definir os

saberes prioritários no âmbito escolar, o que só se define pelo conhecimento e reflexão da realidade local e empírica da comunidade em questão.

Procuramos verificar quais saberes têm sido considerados como essenciais à formação de educadores e quais as categorias de qualidade que podem subsidiar a implementação de programas de formação continuada alicerçados em perspectivas de melhoria do desempenho. Santos (1998), a respeito dos saberes implicados na formação do educador, se refere inicialmente aos saberes das disciplinas, ou seja, conhecimentos sobre uma área ou áreas específicas que os docentes precisam ter. Outro tipo de saber, que interessa à formação do docente, é o saber pedagógico, dada necessidade que ele tem de:

[...] conhecer teorias de aprendizagem, de currículos e de ensino, bem como métodos didáticos, estratégias e recursos instrucionais, para planejar seu curso e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula (SANTOS, 1998, p. 125).

Além desses, os saberes práticos ou saberes da experiência, referentes aos conhecimentos e habilidades que o educador vai adquirindo no seu desempenho, tem sido bastante discutidos como um tipo de saber que deve ser levado em consideração ao se tratar da formação do educador.

No mesmo sentido Saviani (1996) apresenta uma caracterização dos saberes que devem integrar o processo de formação do educador, entre eles destaca os saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular. O primeiro, saber atitudinal, compreende os comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo, abrangendo atitudes e posturas relativas ao papel atribuído ao educador. O saber crítico-contextual se refere à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. De acordo com Saviani (1996, p.149), é preciso que o educador “saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade.”.

Quanto aos saberes específicos, esses correspondem às disciplinas do conhecimento socialmente produzido, disciplinas essas integrantes dos currículos escolares das instituições de ensino que precisam ser assimiladas pelos alunos devendo, portanto, integrar o processo de formação do educador. Já o saber pedagógico inclui “os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando à articular os fun-

damentos da educação com as orientações que se impõem ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p.149). Para esse autor o saber pedagógico é aquele que fornece a base da construção da perspectiva educativa que define a ideia do educador como um profissional distinto dos demais profissionais.

Por fim, na categoria do saber didático-curricular estão compreendidos os conhecimentos das formas de organização e a realização da atividade educativa com referência à relação educador - educando. Trata-se do saber-fazer, implicando, além dos procedimentos técnico-metodológicos, “a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados” (SAVIANI, 1996, p.150).

Para Vasconcellos (2000) a formação do docente refere-se à formação técnico-científica, prática e pedagógica. A formação técnico-científica traz o domínio sobre o conteúdo específico que o professor leciona, pois é uma “exigência” sempre presente, tanto no discurso institucional como no discurso docente, considerando que cabe ao professor, “marcar a necessidade, absoluta e imprescindível, de manter-se a preocupação com a atualização do docente” (VASCONCELLOS, 2000, p.25).

Considerando que a relação entre teoria e prática é fator que contribui para a competência no exercício do magistério, Vasconcellos (2000, p. 27) afirma que:

[...] o professor trará para dentro da escola, dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, possibilitando, assim, uma resposta mais coerente com a vida real, em termos não só de mão de obra qualificada, mas também de encaminhamento das pesquisas efetivamente necessárias.

Ainda segundo Vasconcellos (2000), outro aspecto a ser considerado quanto à capacitação docente é a formação pedagógica, posto que é da competência pedagógica que surge, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com os alunos, etc.

Os saberes da formação profissional advêm das instituições de formação dos docentes e dos subsídios dados pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica. Podemos dizer que para os autores aqui considerados, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, de forma concreta, no decurso da formação inicial e/ou continuada dos professores.

Os saberes pedagógicos, apresentando-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa, constituem o arcabouço da ação profissional do docente, sugerindo técnicas e formas de “saber fazer”.

Loiola (1993) considera que os saberes disciplinares, originam-se da tradição cultural e observa que “os docentes, sejam de qualquer área, através de sua formação inicial e/ou contínua, estabelecem contato com esses saberes, os quais são igualmente necessários e essenciais para o seu desempenho.” (LOIOLA, 1993, p. 3). Já os saberes curriculares correspondem aos programas escolares expressos nos planos de ensino que os docentes desenvolvem por meio de suas ações. Vale dizer que esses programas escolares representam os saberes sociais que a instituição definiu como válidos a partir de referenciais nacionais e estaduais.

No que se refere aos saberes da experiência ou da prática, Loiola (1993, p.4) explicita que eles originam-se do cotidiano do professor e incorporam-se à vivência de cada um, a partir do exercício da sua função e são validados pela própria experiência, ou seja, pela práxis cotidiana do docente.

Na reflexão sobre a problemática dos saberes está implícita, a busca de subsídios para a formação de professores, que implica uma preocupação com o desempenho docente a qual, conseqüentemente, aponta para um ensino de qualidade.

A concepção da EEJK sobre a Formação Continuada

Podemos perceber a preocupação teórica dos professores e gestores da EEJK na medida em que os seus documentos oficiais e norteadores da escola são embasados e refletidos em vasta literatura de reconhecimento e abrangência nacional. Segundo relato dos professores todos os anos há a leitura, reflexão e análise do projeto e referenciais do ano anterior com vistas à sua atualização, além de contribuições que os próprios professores trazem de outros cursos de formação, como extensões, especializações e modalidades de pós-graduações.

Ainda a partir da interpretação dos documentos oficiais podemos notar que a EEJK concebe que para mudar a postura e comportamento do educador não bastam teorias revolucionárias ou a teórica eficiência de novos métodos e cursos de curta duração desconectados da realidade escolar. Para que a transformação e melhoria do processo de aprendizagem ocorram, eles consideram ser necessário “um espaço permanente para a reflexão da prática educativa, sobretudo dos critérios de recuperação, avaliação e progressão

parcial dos alunos, principais preocupações da escola nos últimos anos” (SE-DUC, 2013a)

O Projeto Sala de Educador é amplamente notado como um grande passo para formação do professor-pesquisador e para a efetivação da tríade ação-reflexão-ação – *práxis*. Segundo dados do PSE de 2013 sua elaboração busca alternativas que visam propiciar ao educador uma compreensão sistematizada de todo o processo educacional, incluindo novas metodologias, técnicas, dinâmicas e acima de tudo, conhecimento aprofundado das teorias, através de um trabalho pedagógico que se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencional, que relacione teoria e prática e que de fato chegue até a sala de aula e atinja o foco principal da escola que é o Aluno.

Nesse aspecto, a educação deve estar voltada para a autonomia, para a ética, para a valorização da diversidade cultural e para a busca da identidade:

Uma educação antropológica que forme seres mais humanos e menos técnicos. Pessoas criativas e inventivas, capazes de refletir, de ouvir o outro, de respeitar o diferente, de analisar situações e buscar soluções. Uma formação para pessoas sensíveis, que vejam o outro como um parceiro importante para a construção do saber.

Nesta perspectiva, precisa-se reconstruir o saber da escola, as relações interpessoais e a formação continuada dos educadores, para que os conflitos sejam resolvidos e não camuflados, tendo a inter e transdisciplinaridade como o elo entre as várias disciplinas para que haja a contextualização e que as temáticas passem a ser significativas. Sendo o educador o grande protagonista dessa proposta de formação é necessário que se reconstrua o saber e a formação do educador; os dois eixos que devem nortear a prática educativa. (SEDUC, 2014)

A reconstrução do saber, contemporaneamente, constitui-se num desafio, uma vez que este saber sempre esteve pronto e determinado dentro de uma “grade curricular”, inquestionável e inflexível, devendo ser cumprida fielmente por todos. Sabe-se que sem uma formação adequada do educador nada muda. Aqui reside o ponto crucial de todo o processo, sem uma formação consistente, o educador não tem meios para conduzir com êxito o processo educativo da escola; portanto, o educador deve adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o processo de aprendizagem e, por outro lado, deve buscar, promover e participar de formação continuada.

Com relação aos conteúdos e métodos de aprendizagem, a EEJK

entende que devem ser revistos, já que aprender não pode mais ser considerado uma simples transmissão de conceitos, ideias e práticas mais ou menos rotineiras, propondo “uma formação que não seja isolada e que tenha conexão com outras áreas do fazer educativo, de tal modo que o educador tenha disponibilidade para aproveitá-la e estabelecer relações com as suas necessidades.” (SEDUC, 2013).

As redes de intercâmbio e de produção coletiva de conhecimento sobre as próprias práticas laborais, a fim de melhorá-las, de modo a propor alternativas de formação que focalizem o desenvolvimento de projetos de inovação da prática docente e de investigação educativa, mediante a participação coletiva dos educadores também são consideradas extremamente importantes nesse processo; neste sentido, reconhecemos o PSE de 2013 como uma construção coletiva, que se colocou em prática considerando as necessidades e realidades presentes na escola.

Ainda com relação às dinâmicas laborais no ambiente escolar, podemos notar que a escola reconhece que não há projeto educativo sem a contribuição e participação ativa de todos os profissionais, já que:

é imprescindível integrar a dimensão administrativa, a curricular e pedagógica, em razão de que o trabalho da escola é feito por todos os profissionais que dividem o contexto escolar. Mediante a organização das modalidades de ensino faz-se necessário o embasamento teórico/prático para atender as necessidades de atendimento das especificidades presentes na escola [...] (SEDUC, 2013a).

O PSE de 2013 leva em consideração a realidade escolar para formar e conformar seu processo de Formação Continuada, assim destaca a múltipla realidade da escola para entender sua própria cultura escolar. Os aspectos destacados dessa multiplicidade são:

- a Sala de Recursos, que atende seis alunos do Ensino Médio, com necessidades específicas para cada aluno
- o Ensino Médio Regular Noturno, alunos trabalhadores e suas necessidades provenientes desse mundo
- o ensino médio profissionalizante, técnico em informática
- e as salas anexas do Ensino Médio Noturno, na modalidade Educação do Campo

O JIP e a *práxis*

A Escola Estadual de Ensino Médio Juscelino Kubitschek de Oliveira foi criada pelo Decreto nº 1.705 de 19/01/79, construída em 1976, iniciou suas atividades em 1977. Em 10/08/88 pelo Decreto 919, a escola obteve elevação de nível 1º Grau para 2º Grau. Atualmente atende nos três turnos, apresentando clientela com variadas características socioeconômicas, culturais e religiosas, alunos de todos os bairros da cidade. Oferece o Ensino Médio Regular e Integrado à educação profissionalizante – técnico em informática e em salas anexas (45km da escola). Seu espaço físico é composto por 11 salas de aulas, sala de recursos, direção e outra de coordenação pedagógica; uma sala de professores e uma sala de hora-atividade recém inaugurada; uma secretaria, uma Biblioteca, além de um Centro Esportivo (constituído de 02 quadras poliesportivas cobertas, arquibancadas, bebedouro, vestiários, um ambiente que serve para cantina utilizado em eventos proporcionados pela escola) e dos dois laboratórios de informática e um laboratório de ciências parcialmente equipado; conta ainda com um Centro de Lazer e Cultura (auditório, cozinha, cantina, e refeitório com bebedouros) e banheiros.

Desde 2013 atende apenas ao ensino médio, tendo um público de aproximadamente 600 alunos/ano, distribuídos em 20 a 23 turmas, nos períodos matutino, vespertino, noturno e integral.

A EEJK já tem a tradição de promover diversos projetos em suas instalações, entre eles destacam-se a Feira do Conhecimento (FECON) e os Jogos Interclasses. O segundo geralmente tem como proposta a interação social entre os alunos e a promoção de tempo e espaço para que estes possam colocar em prática os seus conhecimentos sobre as variadas modalidades desportivas; já o primeiro visa à produção científica em diversas áreas e exposição dos trabalhos para apreciação da comunidade escolar.

Segundo Antunes (2001) um projeto é uma pesquisa ou uma investigação desenvolvida em profundidade sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer; para Lembo (2000), contextualizar o conteúdo que se quer apreendido significa assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, já que a aprendizagem é um processo reconstrutivo, tipicamente de dentro para fora (DEMO, 2004). Partindo desses princípios e ideias de educação é que a EEJK procura avaliar e analisar suas práticas com vistas a melhorá-las e adequá-las as novas realidades e demandas escolares.

Como parte da proposta do Projeto Sala de Educador – 2013 foram feitas a análise e revisão de todas as atividades coletivas e integradas da escola.

Dentre as atividades geralmente programadas e executadas, como já antes dito, destacaram-se a Feira do Conhecimento (FECON) e os Jogos Interclasses (JI). As principais fragilidades encontradas nesses projetos coletivos foram a adesão parcial ao JI, já que, segundo o professor de educação física “geralmente só os alunos que gostam de jogar e fazer atividades físicas comparecem e participam do jogos”; e a predominância dos trabalhos na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na FECON, como amplamente destacado no relatório final do PSE de 2013.

Ainda em meio ao PSE, procurando, a partir do diagnóstico da problemática escolar, novas possibilidades de ação coletiva no ambiente escolar, algumas das inquietações levantadas foram: como atrair o público da escola para a escola em dias de jogos, como promover a integração dos alunos que são oriundos de diferentes bairros, escolas (públicas e privadas) e realidades sociais, além de promover ações que integrassem as disciplinas promovendo trabalhos por área de conhecimento.

Procurando envolver cada vez mais a comunidade escolar, visando atrair e diversificar as atividades extraclasse é que a equipe gestora, juntamente com os docentes e técnicos do apoio escolar, vêm promovendo uma edição dos JIP por ano desde 2013 (SEDUC, 2015).

Os Jogos Interclasse Pedagógicos (JIP) foram a proposição encontrada para minimizar, e até mesmo sanar, a problemática levantada. O projeto considerou que todos os alunos deveriam participar de atividades acadêmicas e/ou esportivas, as atividades acadêmicas envolveriam a área de Ciências Humanas com temas diversificados (problemas ambientais, escravidão e abolição da escravatura no Brasil, estilo de vida e curiosidades das regiões Amazônica, Centro-Oeste, Sul e Sertão Nordestino, diversidade cultural e relação das sociedades indígenas com a sociedade envolvente do e no Brasil), que deveriam ser desenvolvidos livremente pelos alunos (apresentações orais, vídeos, slides, painéis, entre outros); as atividades esportivas envolveriam jogos coletivos, individuais, de mesa, com bola, brincadeiras (bêta, bambolê, arremessos), entre outros.

Para estimular os alunos a participarem, a divulgação do projeto foi intensa e ele foi incluído nos critérios de avaliação de todas as disciplinas da área envolvida e das disciplinas de outras áreas, por opção dos professores.

O primeiro evento ocorreu entre os dias 2 e 3 de maio de 2013, e a proposta era que outras duas edições ainda ocorressem nesse mesmo ano.

Todas as atividades de planejamento e avaliação do JIP de 2013 ocorreram em meio ao Projeto de Formação Continuada Sala de Educador, sendo que na primeira avaliação, os professores e funcionários envolvidos consideraram que esta modalidade de atividade demandava muito trabalho, organização e atenção, e que como tratou-se de um ano de greve dos professores e funcionários da rede estadual de educação seria mais razoável deixar uma segunda edição para o ano seguinte.

No ano de 2014, também em meio ao Projeto Sala de Educador a segunda edição do JIP foi planejada e avaliada. O evento ocorrido entre os dias 16 e 17 de junho de 2014, focando a área de conhecimento das linguagens e considerando o grande tema em voga no Brasil “A Copa do Mundo de Futebol”, estabeleceu-se que os alunos, organizados por turma deveriam desenvolver um painel e uma apresentação oral, com apoio do data show a respeito dos países participantes da copa. Essa definição de temática e modelo de apresentação de trabalhos se deu pela avaliação de que na primeira edição do projeto os alunos ficaram “muito perdidos” em como desenvolver e apresentar suas temáticas, havendo dificuldade, também, na organização e sincronização das atividades acadêmicas e desportivas.

Outra mudança se deu nos mecanismos de incentivo para participação dos alunos. Na primeira edição os alunos que não participassem de nenhuma das atividades propostas não sofriam penalização nas avaliações das disciplinas escolares, já nessa segunda edição houve o acordo que aquele que não participasse de nenhuma das atividades teria isso levado em consideração como critério de avaliação e composição de média.

Já em 2015 o projeto ocorreu entre os dias 16 e 17 de abril nos três períodos, como foco na área de ciências da natureza e, à exemplo do ocorrido nos anos anteriores, foi planejado e avaliado nos momentos de Formação Continuada. Considerando os jogos como uma das formas de vida saudável estabeleceu-se que os alunos, organizados por turma deveriam desenvolver um painel e uma apresentação oral, com apoio do data show, a respeito do que é necessário para se ter uma vida com saúde.

Por entender que o critério de avaliação pela participação nos jogos adotado no ano de 2014 atraiu mais alunos ao projeto, no ano de 2015 manteve-se a mesma metodologia: o aluno que participasse teria uma nota atribuída e aquele que não o fizesse seria penalizado também na nota.

É interessante notar que os professores, em avaliação do JIP 2015 consideraram ter sido um erro penalizar os alunos na nota, pois os mesmos passaram a perceber o projeto como uma imposição e obrigação e acabaram

por não participar tanto quando se esperava, uma situação completamente diferente do que houvera acontecido em 2014, em que os alunos notaram esse estímulo e projeto de acordo com seus princípios: integração e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Considerando a avaliação de 2015 em comparação com a de 2014, o indicativo para o JIP de 2016 é de que não haja penalização, apenas valorização dos trabalhos realizados.

Cabe lembrar que as avaliações das ações dentro do projeto se deram em meio ao PSE de cada ano e do ano subsequente, gerando um ciclo de reflexão-ação-reflexão e possibilitando a consecução dos princípios da formação continuada em serviço – a *práxis*.

Resultados

Com base nos relatórios finais do PSE de 2013 e 2014 foi possível notar que o JIP atingiu seus objetivos na medida em que foi capaz de proporcionar a interdisciplinaridade com professores de Educação Física e de todas as outras áreas colaborando significativamente com a construção da melhoria profissional e metodológica, fundamentais na compreensão da escola e de seus sujeitos, no enfrentamento de seus desafios e possibilidades. Percebe-se que o trabalho pedagógico, rompendo com as barreiras disciplinares, se efetivou e por meio desse projeto se disseminou; os professores passaram a interagir mais em suas horas-atividade, e a promover mais ações e trabalhos em conjunto.

Os professores destacaram que em 2013 e 2014 houve presença massiva dos alunos nos dias do projeto, ampla participação, responsabilidade e compromisso na preparação dos trabalhos, além disso, consideraram que a percepção dos alunos de que vários temas estão integrados nas diferentes disciplinas foi notável. Outro fator interessante levantado pelos professores é de que como o projeto acabou sendo executado no segundo bimestre de cada ano letivo, os conflitos entre os alunos (nas salas e entre diferentes salas) diminuíram e aumentou a integração dos alunos entre si, destes com os professores, além dos professores entre si.

A escola representa um espaço privilegiado de questionamentos e reflexões, onde é possível ouvir e compreender as necessidades e expectativas construtivas e dinâmicas dos estudantes. Espaço integrado de diálogo, de troca de experiências, de aprendizagens, lugar de formação de cidadãos, local para aprender, refletir e avaliar. Compreendemos que a experiência do JIP foi exemplar no que tange as possibilidades e objetivos da formação continuada de profissionais da educação; isso porque demonstrou que o momento/espaço

de formação quando apropriado pelo coletivo da escola e realizado de maneira responsável e comprometida gera sim impactos e resultados no processo de ensino aprendizagem.

Referências

ANTUNES, C. *Um método para o ensino fundamental: o projeto*. Fasc. 7, 5 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.

BARILLI, E.; CASTILHO, C. V. Formação continuada de professores - por quê? como? E pra quê? *Revista de Tecnologia Educacional*. v. 26, n.143, p.43, Out/Nov/Dez, 1998.

DEMO, P. É errando que a gente aprende. *Nova escola – A revista do professor*, Ano XVI, nº 144, p. 49-51, ago. 2001.

LEMBO, F. Química – *Realidade e Contexto*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2000.

LOIOLA, F. A. Articulação, pesquisa e ensino em sala de aula. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 16, 1993, Caxambu.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas: Papyrus, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO. Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.) *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.

SEDUC, *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Juscelino Kubitschek*. Assessoria Pedagógica de Nova Xavantina – MT, 2013.

_____. *Projeto Sala de Educador da Escola Estadual Juscelino Kubitschek*. Assessoria Pedagógica de Nova Xavantina – MT, 2013a.

_____. *Projeto Sala de Educador da Escola Estadual Juscelino Kubitschek*. Assessoria Pedagógica de Nova Xavantina – MT, 2014.

_____. *Projeto Sala de Educador da Escola Estadual Juscelino Kubitschek*. Assessoria Pedagógica de Nova Xavantina – MT, 2015.

VASCONCELLOS, M. L. M. C. *A formação do professor no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

Data de recebimento: 01.05.2016

Data de aceite: 16.09.2016

A LIDERANÇA DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM SITUACIONAL

TEACHER'S LEADERSHIP: A SITUATIONAL APPROACH

Lafayette Correa de Oliveira Junior¹

Fábio Luiz da Silva²

RESUMO: Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa que objetivou demonstrar a aplicabilidade do conceito de liderança situacional, buscando evidências de que sua utilização no contexto educacional possa facilitar as relações entre professores e alunos. Utilizou-se os conceitos de liderança situacional de Hersey e Blanchard (1986) e de gestão do comportamento e relacionamento de Bill Rogers (2008) que, associados a outros autores, permitiu analisar os dados obtidos na pesquisa. A pesquisa de campo configurou-se por meio da aplicação de questionário a 76 professores do ensino superior. Entre os resultados obtidos podemos destacar a posição da maioria dos professores pesquisados, para quem a liderança situacional pode ser um importante elemento para aperfeiçoar a gestão da sala de aula. Com os resultados obtidos pela pesquisa é possível indicar que será frutífero o uso do conceito de liderança situacional em outros estudos sobre o tema da gestão da sala de aula, em seus aspectos comportamentais e de relacionamento.

PALAVRAS-CHAVE: liderança situacional, gestão da sala de aula, formação de professores.

ABSTRACT: This article describes the results of a survey which goal was to demonstrate the applicability of the concept of situational leadership, seeking evidence that its use in the educational context may facilitate the relationship between teachers and students. The concepts of situational leadership by Hersey and Blanchard (1986) and the management of behavior and relationships by Bill Rogers (2008) were applied so that, in association with other authors, allowed us to analyze the data obtained in the research. The field research was set through a questionnaire which was applied to 76 teachers in higher education. Among the results obtained we can highlight the positioning of the majority of surveyed teachers, for whom, the situational leadership can be an important element to

¹ Mestre em Ensino. Professor da Unopar. Londrina, PR, Brasil. lafayette.oliveira@unopar.br

² Doutor em História. Professor da Unopar. Londrina, PR, Brasil. fls.londrina@yahoo.com.br

improve classroom management. The results obtained from this survey enabled us to indicate what it will be fruitful to employ the concept of situational leadership in other studies upon the subject of classroom management in its behavioral and relationship aspects.

KEYWORDS: situational leadership, classroom management, teacher training.

Introdução

Em 2010, uma publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) afirmava que a qualidade da liderança nas escolas é fundamental para que a sociedade possa cumprir os objetivos educacionais a que se propõe (OCDE, 2010). No mesmo sentido, Leithwood *et al* (2004) afirmam que o sucesso de qualquer reforma educacional depende da qualidade e do comprometimento da liderança local, isto é, da escola. Na literatura nacional, o conceito de liderança costuma estar associado ao de gestão escolar. É o caso da produção de Heloísa Lück (2008), em seu livro *Liderança em Gestão Escolar*, onde defende a relação direta entre a qualidade da liderança dos gestores e o ensino.

Nesse artigo, no entanto, a liderança é abordada no contexto da sala de aula. Está, portanto, estreitamente vinculada à ideia de gestão da sala de aula. A importância da gestão dos comportamentos em sala de aula para a qualidade do ensino é amplamente reconhecida. Soares (2004), em um artigo que aborda os fatores que impactam no desempenho cognitivo dos alunos, afirma que os professores devem praticar em seu cotidiano tanto a gestão da matéria quanto a gestão da sala de aula. Em relação à primeira, Soares (2004) acredita que exista um consenso maior quanto às maneiras de os professores a realizarem. Por outro lado, a gestão da sala de aula é complexa, pois envolve aspectos do comportamento de alunos e professores muito mais difíceis de serem observados.

Bill Rogers (2008), em seu livro *Gestão de Relacionamento e Comportamento em Sala de Aula*, aponta diversas situações cotidianas nas quais o comportamento do professor foi decisivo para o sucesso ou insucesso de uma aula. Mesmo alertando que o comportamento do professor e o comportamento do aluno têm efeito recíproco, Rogers (2008) deixa claro ao longo da obra a responsabilidade do professor, pois o profissional da educação deve promover relações saudáveis e úteis em sala de aula. Tarefa que exige um conhecimento que constitui a própria identidade do professor, a gestão da sala de aula.

Tradicionalmente, a prática docente, no que se refere às rotinas e métodos de ensino, se encarregou de fornecer ao professor as condições de ambientação na escola e desempenho em sala de aula. Em geral, a aprendizagem da gestão da sala de aula ocorre através do método de tentativa e erro. Pretendendo demonstrar a possibilidade da aplicação do conceito de liderança situacional em sala de aula - buscando evidências de que sua utilização possa facilitar as relações entre professores e alunos -, busca-se nesse artigo indicar a importância do desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que fundamentam a capacidade de liderança do professor. O professor deve aprender a lidar com as diferentes contingências e situações que a sala de aula impõe, pois há que se considerar os fatores comportamentais impostos nas relações, frutos das múltiplas identidades presentes neste ambiente, inclusive a do próprio professor. Em seguida, pretendemos defender que o estilo de liderança situacional, objeto de pesquisa realizada com um grupo de professores, sendo uma técnica, pode ser desenvolvida pelo professor e pode exercer influência nas relações com o aluno no contexto da sala de aula.

Comportar-se como líder situacional deve fazer parte de uma nova postura a ser assumida pelo professor frente à realidade do mundo complexo e tecnologicamente integrado pelas redes. Além de transmitir informações, o professor deve ser um facilitador que organiza e influencia seus alunos e, para isso, assim como ocorre em todas as profissões, deve buscar o aperfeiçoamento de suas habilidades em busca de comportamentos mais adequados e eficientes em sala de aula.

A liderança e a educação

Compreender a liderança do professor se faz importante no contexto contemporâneo. No passado, a autoridade do professor era praticamente incontestável, pois fazia parte de uma sociedade patriarcal onde os papéis sociais eram bem definidos. A crítica a esse modelo tradicional foi consequência das mudanças sociais e culturais das últimas décadas e têm criado situações inéditas em diversos espaços, inclusive nas salas de aula. Arendt (2014) percebeu com clareza essa questão quando afirmou que a crise na educação é, acima de tudo, uma crise de autoridade. Para essa autora, a desvalorização da tradição e, conseqüentemente, da autoridade no mundo contemporâneo chegou às dimensões pré-políticas da sociedade, isto é, a família e a escola. Aliás, a ideia que temos de escola e, conseqüentemente, de sala de aula, é tão forte em nossa mente que mal lembramos de que a educação é um fenômeno histórico.

Em outras palavras, nem sempre os indivíduos ensinaram e aprenderam da forma como fazemos hoje.

Como nosso objetivo aqui não é construir uma completa narrativa da história da educação, basta-nos alguns exemplos que possam demonstrar a importância de os professores estarem atentos às mudanças sociais que impactam em sala de aula. No período medieval, por exemplo, foi a Igreja Católica que manteve o controle de grande parte do que e de como se ensinava (GAUTHIER; TARDIF, 2014). No período final do medievo, quando as transformações nas forças produtivas estavam levando a Europa rumo ao capitalismo, o surgimento das corporações de ofício engendrou um novo tipo de educação. Nas corporações de ofício, mesmo que de forma rudimentar, havia claramente um processo de educação voltado para a prática, pois havia demanda e o nascente mercado exigia mão de obra qualificada para o exercício das atividades realizadas no interior das oficinas. Um exemplo dessas transformações é fornecido por Baschet (2006) quando afirma que “os inícios do trabalho assalariado – mesmo se este ainda não parece em nada com o assalariamento do século XIX – tornam necessária uma medida dos horários mais ou menos precisa” (p. 311), o que significa que o tempo sagrado começava a ser substituído pelo tempo profano, prenúncio da modernidade que se avizinhava. Processo que equivalia a um novo tipo de educação. Assim, percebemos dois objetivos diferentes. Enquanto o ensino controlado pela Igreja direcionava-se muito mais para a especulação teórica, os mestres artesãos voltavam-se aos saberes práticos. Mesmo assim, ambas as formas de educação baseavam-se em rigorosa hierarquia.

Sinais de mudança apareceram com mais nitidez com o início da modernidade. Com o fim do período feudal, e o advento da era moderna, surge o sistema capitalista e a escola ganha um novo espaço no desenvolvimento da sociedade. A educação passa a se preocupar com um indivíduo mais ativo e produtivo na sociedade; em outras palavras, mudam-se os fins da educação. Nesse sentido, a educação passa a ter um caráter civilizador e a escola ganhou a função de preparar o indivíduo para uma sociedade hierarquizada de forma diferente. Em outras palavras, as transformações econômicas e sociais do início da modernidade “[...] renovam a mentalidade, criam um novo universo de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis), fixam um novo tipo de homem social (o cidadão)” (CAMBI, 1999, p. 372).

Foi a partir deste momento que a escola passou a ter os primeiros indícios de uma estrutura como a que existe nos dias atuais, com a organização do tempo escolar, exigência de espaço físico próprio e adequado, construído para este fim. Para Cambi (1999), no que se refere à organização escolar, “[...]”

cria-se um verdadeiro e próprio sistema escolar dividido em vários graus (ou níveis) e em diversas ordens (para os graus superiores), coordenado pela administração pública [...]” (p. 494). A criação dessas estruturas foi, aos poucos, integrando um sistema que, como previa o Iluminismo, deveria ser tutelado pelo Estado e que é defendido pelas elites políticas e intelectuais. Em conformidade com os novos pressupostos da educação moral e científica, o ensino deveria ser apartado do ensino religioso e dogmático. É “[...] uma imagem nova da pedagogia: laica, científica, racional, orientada, sobretudo para fins sociais e civis, afastada do dogmatismo cristão [...]” (CAMBI, 1999, p.327).

São evidentes e significativas as transformações ocorridas nesta época, que foram as bases para o modelo de educação atual. A autoridade do professor continuou vinculada aos aspectos tradicionais, mas ganhou um acréscimo com a valorização do saber científico. Podemos perceber isso na obra de Comenius (1887 [1685]) que, no século XVII, descreveu uma sala de aula de modo muito semelhante àquelas existentes hoje. Durante o século XIX – época da consolidação da sociedade industrial - e início do século XX, a expansão das redes escolares em muitos países foi transformando e construindo uma visão do que é uma escola e das reações que deveriam ocorrer em sala de aula. À medida em que a democratização do acesso à educação formal avançava e os desejos de igualdade ganhavam corpo, as relações de poder dentro da escola passaram por transformações profundas. Isto ocorreu em todo o espaço escolar, mas foi mais dramático dentro das salas de aula, por isso Arendt (2014) aponta para uma crise na educação.

No que se refere à sala de aula, podemos considerar que esse ambiente é, por si só, contingencial. Diversos são os fatores, muitos próprios da dinâmica escolar, que levam ao conflito entre professores e alunos em sala de aula. Muitos desses conflitos têm origem no ocaso da tradição, fenômeno que impacta na autoridade do professor, pois o trabalho o seu trabalho “[...] exige respeito pelo passado e compromisso com o futuro, em um mundo que glorifica sem cessar o consumo e o gozo da vida presente (CARVALHO, 2015, p. 978). É, pois, uma crise de liderança. Saber lidar com esta realidade é a essência do conhecimento e da habilidade necessárias para traduzirem a prática docente nos resultados esperados. Entender esta dinâmica fará com que os papéis de professores e alunos, se bem definidos, possam ser desempenhados de maneira satisfatória. Por isso, os questionamentos de Schön (1995), sobre quais os conhecimentos são necessários para que o professor possa desempenhar o seu trabalho eficazmente, são bastante pertinentes. Defendemos que a liderança é uma característica fundamental da identidade do professor

e essencial para o sucesso de sua prática. Essa liderança deve estar apoiada na autoridade que, por sua vez, deve estar fundada na confiança e não na violência, na coerção ou tão somente na legalidade (CARVALHO, 2015). Portanto, ela deve ser conscientemente assumida pelos professores e exercida cotidianamente em suas salas de aula. Considerando, simultaneamente, que a sala de aula é, por natureza contingencial, acreditamos na aplicabilidade do conceito de liderança situacional e buscamos evidências de que sua utilização no contexto educacional possa facilitar as relações entre professores e alunos.

Liderança como constituinte da identidade do professor

É comum usar a expressão *professor* para se referir a alguém quando está em posição de ensinar ou de passar algum tipo conhecimento ou instrução. Não se leva em conta outra coisa senão o fato de que há um indivíduo na posição de transmitir a outro, que está na condição de assimilar conhecimento. É assim quando vemos um jogador de futebol se referir ao seu técnico: *o professor fulano de tal nos instruiu...*, mesmo quando este técnico de futebol nem formação superior possui. Ensinar é um ato complexo e de múltiplas variáveis que agem sobre o fazer docente. Ser professor é mais do que transmitir um conhecimento qualquer. O professor é um elo que tem de receber e canalizar expectativas nem sempre possíveis de serem atingidas. As estruturas carecem de condições para estas demandas, que não são simples de equacionar, visto que, em uma sociedade baseada no consumo, tudo se processa em aceleração exponencial.

Nem o aprendizado ou o esquecimento podem escapar do impacto da ‘tirania do momento’, auxiliada e instigada pelo contínuo estado de emergência, e do tempo dissipado numa série de ‘novos começos’ heterogêneos e aparentemente (embora de forma enganosa) desconectados. (BAUMAN, 2008, p. 124)

A questão é, em certa medida, estabelecer limites em uma época quando tudo acontece rapidamente. Neste contexto, a formação do professor corre o risco de rápida desatualização. Além disso, conseguir a atenção do aluno, que está a todo momento sendo *bombardeado* por informações, é bastante desafiador.

A vida de consumo não pode ser outra coisa senão uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de

esquecimento veloz. Esquecer é tão importante quanto aprender – se não for mais. Há um ‘não deve’ para cada ‘deve’, e qual dos dois revela o verdadeiro objetivo do ritmo assombroso da renovação e da remoção, e qual deles é apenas uma medida auxiliar para garantir que o objetivo seja atingido é uma questão irremediavelmente discutível e cronicamente insolúvel. (BAUMAN, 2008, p. 124)

Na perspectiva de Bauman (2008), professor e aluno, como integrantes desta sociedade, carregam consigo expectativas e as transportam para o ambiente escolar, pois este é um componente social importante do seu meio de convivência e relacionamentos. Por isso, quando se fala do professor, um dos aspectos de fundamental importância a ser considerado é a sua identidade.

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

Fatores sociais e culturais são elementos que determinam aspectos da identidade. Mais intensamente no adolescente que, pela sua própria natureza, sofrem transformações fisiológicas que se processam inexoravelmente. Estas transformações ganham relevância dentro do contexto escolar, pois provocam relações ou múltiplas relações que afetam seu comportamento e que são necessárias para que haja o reconhecimento dos grupos com os quais se identificam e se diferenciam. O aluno, ao se ver influenciado pelos apelos do grupo, se expressa de acordo com as situações nas quais está envolvido, adota papéis sociais diversos de acordo com os significados de classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade e idade, e adota, muitas vezes, comportamentos contraditórios em relação ao grupo na qual está inserido.

Como as identidades são construídas a partir da relação com o outro, temos na sala de aula um lugar de relações múltiplas entre atores sociais que lutam por suas próprias identidades. Há o aluno, em geral um jovem em busca de sua identidade particular e sua colocação no mundo e há o professor, debatendo-se na busca de uma identidade profissional e social que lhe garanta a possibilidade de um trabalho eficaz e pessoalmente gratificante. Para Silva, Battini e Kfoury (2015), a construção de uma identidade positiva do professor somente é possível se o fundamento de sua atividade, o ensino, foi efetivado

em uma relação humana entre professor e aluno. A garantia da identidade do professor, em uma sociedade fluida como a atual, passa necessariamente pela sua autonomia intelectual que, entre outros fatores, depende de sua capacidade de liderar, ou seja, de sua autoridade.

Liderança situacional e a educação

O estudo da liderança é comum nas pesquisas relacionadas à administração de empresas. No entanto, considerando que as relações humanas permeiam todos os setores da vida, podemos afirmar que a habilidade de liderança é importante em muitos outros espaços além dos escritórios e fábricas. Influenciar as pessoas no sentido de conquistá-las para agir em direção a um objetivo requer habilidades nem sempre são apresentadas como necessárias no rol de habilidades e competências esperadas do professor. Ora, considerando que habilidades “[...] podem ser desenvolvidas a partir de aptidões. Portanto, a liderança não é um atributo inato, mas uma qualidade que qualquer pessoa pode desenvolver, desde que tenha motivação” (MAXIMIANO, 2000, p. 339).

Partindo desta ideia, de que a liderança pode ser aprendida, podemos inferir que as habilidades e competências a ela vinculadas deveriam fazer parte dos processos de formação dos professores, seja na formação inicial, seja na continuada. Neste sentido, admitimos que a questão da liderança é, em si mesma, controversa já que o tema reporta a vários estudos e aspectos inerentes às características da personalidade do indivíduo e às condições sociais. Mais controversa ainda quando a liderança é abordada no campo da educação, apesar de Scheerens (2005) ter afirmado que existem evidências de que a liderança exerça influência sobre o desempenho dos alunos. É preciso, portanto, esclarecer a que nos referimos quando tratamos do tema da liderança no contexto educacional.

Sobre as várias teorias sobre os estilos de liderança, nos diz Chiavenato que a teoria mais conhecida “[...] explica a liderança por meio de estilos de comportamento sem se preocupar com características pessoais de personalidade do líder refere-se a três estilos de liderança: autocrática, liberal e democrática” (2000, p. 91-92). Na liderança autocrática, as decisões estão centralizadas no líder, que as impõe ao grupo. No segundo caso, o líder liberal delega totalmente o poder de decisão ao grupo, eximindo-se de qualquer controle. Por fim, a liderança democrática pressupõe que o líder conduza e oriente os membros do grupo à participação. Tal categorização, no entanto, não se revela capaz de traduzir a complexidade dos fenômenos relacionados à liderança.

Surgiram, então, aquelas teorias que passaram a considerar o ambiente social no qual atuam os líderes. Também é Chiavenato (2000) que nos esclarece, “as teorias situacionais são mais atrativas ao administrador, pois aumentam as opções e possibilidades de mudar a situação para adequá-las a um modelo de liderança ou então mudar o modelo de liderança para adequá-lo à situação” (p. 92). Assim, na liderança situacional não importa considerar o estilo de liderança do líder como se fosse algo a ele inerente e imutável. Pelo contrário, deve-se considerar a sua capacidade de interpretar e agir em relação à situação. Como nos diz Maximiano (2000), “para ser eficaz, o estilo tem que ajustar-se à situação – é a essência das teorias da liderança situacional” (p. 339).

Desta forma, neste contexto de contingências, implica em caracterizar e definir dois papéis, o do *líder* e o dos *liderados*. Isto equivale às expectativas que o sistema educacional tem a respeito da escola. De um lado o professor, que quer ensinar e ver que o conteúdo foi assimilado pelos alunos e, de outro, esse aluno, que deveria querer receber o conteúdo, mas que nem sempre está disposto a aceitar as regras inerentes ao espaço escolar. Neste caso, o aluno tenta evitar a tarefa que lhe cabe ou, ao executá-la, o faz procurando dispender o menor esforço possível, utilizando-se, às vezes, de recursos e meios contrários àqueles orientados e definidos pelo professor. É preciso, portanto, estar atento à diversidade de comportamento dos alunos. Em busca de uma orientação que possa colaborar com os professores na gestão da sala de aula, onde a diversidade está presente, é que se buscou o conceito de Liderança Situacional.

A Liderança Situacional sustenta que, para os liderados imaturos, é apropriada uma direção firme (comportamento tarefa), se quisermos que eles se tornem produtivos. Analogamente, sugere que um aumento de maturidade da parte de pessoas ainda um tanto imaturas deve ser recompensado por maior reforço positivo e apoio sócio emocional (comportamento de relacionamento). (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 193)

O ambiente da sala de aula pode torna-se hostil se não houver controle, que é prerrogativa do professor. Estabelecer limites e pontuar claramente onde começam e terminam as responsabilidades são fatores que determinam o convívio equilibrado e saudável. A partir destas prerrogativas cabe ao professor influenciar o aluno e envolvê-lo para que participe das atividades propostas. Por isso,

[...] trata-se hoje, sobretudo, de conquistar o respeito dos alunos em todos os domínios envolvidos no trabalho docente, ou seja:

no domínio intelectual (demonstrando capacidade de reflexão, de análise da realidade, de ir além do senso comum); no domínio ético (demonstrando ter princípios, sabendo estabelecer parâmetros, revelando senso de justiça e de firmeza de caráter, bem como compromisso com o bem comum); no domínio profissional (sendo competente, apresentando domínio do conteúdo e da metodologia de trabalho, demonstrando interesse e ânimo, preparando as aulas) e, finalmente, no domínio das relações humanas (percebendo e respeitando o outro como pessoa). (CASTRO; CARVALHO, 2012, p. 91)

Este envolvimento do aluno nas atividades cotidianas de sala de aula pode ser estimulado ou desestimulado pelo comportamento do professor, pois como afirma Gauthier *et al* (2013), os professores devem instruir e também educar. Por isso o conceito de liderança situacional é importante. Hersey e Blanchard (1986) consideram três fatores como fundamentais para uma liderança eficaz: a supervisão, o apoio e a maturidade dos liderados. A supervisão diz respeito à quantidade de orientação oferecida pelo líder, em nosso caso, o professor. O apoio refere-se aos aspectos sócio afetivos da relação entre líder e liderados. O último fator, a maturidade dos liderados, constitui-se no preparo dos liderados para o atingimento dos objetivos do grupo; este fator não era considerado nas primeiras considerações teóricas sobre o tema. O estilo de liderança, então, dependerá do nível de supervisão, apoio e delegação que devem ser aplicados a determinado grupo, dependendo da maturidade dos liderados. Hersey e Blanchard (1986) estabeleceram quatro tipos de comportamento dos líderes adequados a diferentes perfis de liderados, que aqui passaremos a chamar de alunos, numa apropriação dos conceitos de Hersey e Blanchard (1986) pelo campo da educação; no mesmo sentido, chamaremos de professor ao líder.

No primeiro caso, os alunos não possuem capacidade para desempenhar a tarefa e nem vontade de fazê-lo. Eles sentem-se inseguros diante da necessidade de fazer algo. Para um grupo assim, cabe ao professor um comportamento bastante diretivo, determinando aquilo que deve ser feito, através de supervisão e orientação claras. Um pouco diferente são aqueles grupos que não têm capacidade de realizar a tarefa exigida, mas têm muita disposição para fazê-lo. A segurança para assumir as responsabilidades pelas ações faz com o comportamento do professor tenha de ser diferente do primeiro caso. Ele deverá orientar a tarefa apoiando os alunos na conquista de sua maturidade. Um terceiro caso ocorre quando o professor encontra um grupo cujos componentes têm capacidade, mas não estão dispostos a executar a tarefa. Neste

caso, o professor deverá compartilhar a tomada de decisões, facilitando as tarefas. No quarto e último caso, temos aqueles grupos que têm capacidade e também disposição para a tarefa. O professor deverá delegar, pois os membros do grupo trabalham sozinhos, com pouca necessidade de supervisão.

As variáveis determinantes que o professor terá de conhecer para lidar dentro do contexto da liderança situacional são: 1 - O comportamento voltado para o *Relacionamento*; 2 - O comportamento voltado para a *Tarefa*; 3 - *Maturidade* dos Liderados. Com base nestas variáveis, Hersey e Blanchard (1986) explicam a relação que há entre o comportamento tarefa, o comportamento de relacionamento e os estilos de liderança adequados a serem adotados à medida que os liderados (em nosso caso os alunos) passam da imaturidade para a maturidade. Para esses autores, são quatro os estilos de liderança que podem ser adotados pelo professor: Determinar; Persuadir; Compartilhar e Delegar, que, por sua vez, estão diretamente relacionados à intensidade ou à ênfase no comportamento que o professor deve adotar: ora *Tarefa*, ora *Relacionamento*.

O *Comportamento Tarefa* é definido por Hersey e Blanchard (1986) como sendo “[...] a medida com que o líder dirige as pessoas, dizendo-lhes o que fazer, quando fazê-lo e como fazê-lo. Significa estabelecer-lhes objetivos e definir os seus papéis” (p. 189). E, quanto ao *Comportamento Relacionamento* é “[...] a medida com que um líder se empenha em comunicar-se bilateralmente com as pessoas, dando-lhes apoio, encorajamento e *carícias psicológicas*. Significa ouvir ativamente as pessoas e apoiar-lhes os esforços” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 189) [grifo no original]. A *Maturidade* é uma questão de graduação, que pode ser: Baixa; Baixa a Moderado; Moderado a Alto e Alto. Como colocam Hersey e Blanchard (1986), “o estilo de liderança apropriado a cada um dos quatro níveis de maturidade inclui a dosagem certa de comportamento de tarefa (direção) e comportamento do relacionamento (apoio)” (p. 189).

Desta forma, ao associar estes elementos e suas variáveis, vamos encontrar, nos estilos de lideranças identificados em cada combinação possível, estilos que podem ser adotados pelo professor, uma relação com o nível ou grau de maturidade dos alunos, bem como os principais elementos que determinam estes cenários possíveis. Assim, o estilo Determinar é indicado para alunos de baixa maturidade, ou seja: “pessoas que não têm nem capacidade nem vontade [...] de assumir a responsabilidade de fazer algo, não são competentes nem seguras de si”, e que: “em muitos casos, sua falta de disposição é consequência da *insegurança* em relação à tarefa exigida”, implicando, assim,

“[...] um comportamento de tarefa alta e relacionamento baixo” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 190) [grifo no original].

O estilo Persuadir é indicado para alunos entre baixa e moderada maturidade, ou seja: “as pessoas que não têm capacidade, mas sentem disposição [...] para assumir responsabilidades, têm, confiança em si, mas ainda não possuem as habilidades necessárias” (HERSEY, BLANCHARD, 1986, p. 190). Por isso esse estilo exige um comportamento mais diretivo por parte do professor, que deve reforçar a disposição para as tarefas que os alunos apresentam.

No estilo “Compartilhar”, a maturidade está entre moderada e alta: “as pessoas deste nível de maturidade têm capacidade, mas não estão dispostas a fazer o que o líder quer. Sua falta de disposição muitas vezes é consequência da falta de confiança em si mesmas ou insegurança” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 190). Por isso, ainda segundo estes autores, por ser uma questão ligada à motivação, o professor deve preocupar-se em “abrir a porta” (comunicação bilateral e escuta ativa). Por ser um estilo participativo, de apoio e não diretivo, professor e aluno devem participar juntos da tomada de decisão. Assim; “esse estilo envolve comportamento de relacionamento alto e tarefa baixa”. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 190).

O estilo “Delegar” está relacionado a um nível de maturidade alta.

As pessoas deste nível de maturidade têm capacidade e disposição para assumir responsabilidades. Um estilo discreto de “delegação”, que dê pouca direção e pouco apoio, apresenta a maior probabilidade de ser eficaz com indivíduos desse nível de maturidade. Esse estilo envolve um comportamento de relacionamento baixo e tarefa baixa. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 191).

Nesse caso, o professor pode orientar a realização das atividades que levem à aprendizagem delegando muito mais aos alunos.

Ao trazer esses conceitos e definições, fica evidenciada a base de aplicação do estilo de liderança situacional. Tratando-se das relações de sala de aula entre professor e aluno, o que se pode concluir é que será relevante o professor considerar em que nível de maturidade o aluno e/ou a sala de aula se encontra, pois a sua postura enquanto líder deverá ser determinada por esta variável.

Montero (1996), analisando os estudos sobre a eficácia docente, traçou um caminho muito semelhante aos estudos sobre a liderança. Segundo esta autora, os primeiros estudos dirigidos à identificação dos fatores para a eficácia

dos professores consideravam tão somente as características do professor. Elencavam-se algumas como “magnetismo pessoal” e “prudência”. Tais estudos, no entanto, não conseguiram estabelecer vínculos entre estas características e o desempenho dos alunos. Posteriormente, segundo Montero (1996), os estudos centraram-se na análise dos métodos utilizados pelos professores em sala de aula. Também não foi possível observar relações inequívocas entre os métodos e o desempenho dos alunos. Montero (1996) afirma, diversamente dos modelos anteriores, que o professor eficaz é aquele que “[...] domina um conjunto de competências (atitudes, habilidades, conhecimentos que permitem realizar um ensino eficaz” (p. 228).

A mesma autora esclarece que estas competências estão relacionadas a duas estratégias distintas: de direção da aula (*classroom management*) e de instrução em sala (*classroom instruction*), semelhante ao que afirma Gauthier *et al* (2013) que define as duas dimensões da prática docente, a gestão de classe e a gestão da matéria. A direção ou gestão da sala de aula vincula-se à liderança situacional. Caberá, então, aos professores verificar como são seus alunos e agir de acordo com a combinação competência/maturidade proposta pela teoria da liderança situacional. É importante atentar para a expressão utilizada por Montero (1996) quando ela afirma que para ser um professor eficaz deve-se dominar certas competências, pois isto significa que elas podem ser aprendidas e desenvolvidas. Consideramos que entre essas habilidades necessárias, tanto para a instrução quanto para a educação, por parte do professor está a capacidade de liderar.

A pesquisa

A pesquisa, cujos resultados parciais são aqui apresentados, foi realizada com um grupo de professores e teve como objetivos: verificar o nível de conhecimento e aplicabilidade do estilo de liderança situacional e buscar evidências sobre a possibilidade de que a liderança situacional seja um elemento facilitador nas relações de professores e alunos. Foi uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, operacionalizada por meio de um questionário aplicado a 133 professores, dos quais 76 retornaram. Eram docentes do ensino superior de uma instituição universitária do interior do estado do Paraná. Foi confeccionado um questionário para o levantamento de dados, pois de acordo com Gil (1999), ele proporciona atingir um grande número de pessoas, garante o anonimato das respostas, não expõe os pesquisados à influência das opiniões do pesquisador e, portanto, torna a pesquisa mais representativa.

Considerou-se que a quantidade de respondentes foi significativa. A pesquisa foi dividida em duas partes. Na primeira, buscou-se levantar as características predominantes no comportamento do professor e que pudessem identificar os traços de liderança, ou seja, que permitissem ser classificados em Autocrático, Democrático ou Liberal. Na segunda parte, tratou-se especialmente da liderança situacional, com treze perguntas objetivas, com quatro alternativas cada. Cabe ressaltar que, para responder às questões constantes na pesquisa, foi oferecido aos professores informações que, de forma geral, possibilitaram o conhecimento dos principais conceitos da liderança situacional, proporcionando a eles o conhecimento a respeito desse estilo de liderança.

Foi perguntado quais são as principais implicações que podem dificultar uma eficaz aplicação do estilo de liderança situacional. As respostas obtidas foram: falta de entendimento do assunto (45,26%), maturidade dos liderados (45,26%), sua aplicação é muito complexa (5,26%) e outra (4,21%). Aberta a possibilidade de outras implicações, foram registradas as seguintes respostas: profissionais no início de carreira, falta de interesse, conceitos rígidos do líder. As razões citadas, e todas as outras, justificam o uso da liderança situacional, ou seja, o ambiente encontrado no grupo é que deve fazer o professor adaptar sua liderança. Neste aspecto, salienta-se as questões relacionadas à formação do professor que, baseada em conceitos e fundamentos pouco voltado para o efetivo cotidiano das relações inerentes a sala de aula, não preparam o professor para o seu ofício. Tardif chama a atenção para a formação do professor ao afirmar:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. (TARDIF, 2012, p. 241).

Outra questão formulada foi: em sua opinião, para que se possa aplicar eficazmente o estilo de liderança situacional deve haver: preparação prévia dos envolvidos, líder e liderados (37,66%); uma atitude espontânea do líder, que, tomando conhecimento do assunto, pode aplicá-lo no seu dia a dia (41,56%); depende da cultura da instituição, que deve determinar a aplicação do estilo (16,88%) e outros fatores (3,90%). A aplicação da liderança situacional, como técnica, deve ser aprendida. Ressalta-se, por exemplo, a necessidade de se considerarem fatores determinantes na sua aplicação, tais como: a maturidade do aluno. Analisando os resultados, evidenciou-se que 37,66% dos

respondentes optaram pela alternativa “a” (Preparação prévia dos envolvidos – líder e liderados). Isso se coaduna com o entendimento de que, sendo uma técnica, a aplicação da liderança situacional depende de conhecer os seus conceitos e pressupostos. Entretanto, 41,56% optaram pela alternativa “b” (Uma atitude espontânea do líder, que, tomando conhecimento do assunto, pode aplicá-lo no seu dia a dia), evidenciando que uma parte expressiva do grupo não tem uma visão clara do pressuposto de que a liderança situacional deve ser aprendida. A liderança situacional não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio que poderá colaborar nas relações inerentes ao ambiente da sala de aula. A este respeito, Hersey e Blanchard reforçam que:

[...] ao tentar ajudar um indivíduo ou grupo a amadurecer, ou seja, fazer que assuma cada vez mais responsabilidades no desempenho de uma tarefa específica, o líder deve primeiro dizer e mostrar ao liderado o que fazer; em segundo lugar, delegar alguma responsabilidade (não excessiva, sob pena de insucesso); em terceiro lugar, recompensar logo que possível qualquer comportamento de progresso na direção desejada. Esse processo deve continuar à medida que o comportamento do indivíduo se aproximar das expectativas do líder. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 250).

Para saber a contribuição da liderança situacional na prática diária do professor, foi perguntado o que os respondentes pensavam sobre aquilo que poderia ser alcançado ao utilizar-se este estilo de liderança. Melhorar o relacionamento com os liderados foi a opção de 27,27%, facilitar a prática das atividades de rotina (29,09%), melhorar a eficácia dos resultados (42,73%) e outra (0,93%), com as seguintes opiniões assinaladas: desenvolvimento de novos líderes, ter a turma mais na mão, a liderança situacional permite o uso dos estilos autocráticos e liberal se o grupo assim o exigir e prever conflitos. Os resultados demonstram que há, no grupo, evidências de uma percepção de que o estilo de liderança situacional é um fator que pode contribuir na prática diária da sala de aula, como um elemento facilitador nas relações com os alunos. A opinião de que *a liderança situacional permite o uso dos estilos autocrático e liberal se o grupo assim o exigir*, demonstrou, inclusive, uma percepção da importância de um comportamento adaptativo do líder frente às situações em que possa estar envolvido, em detrimento da ideia de que o professor age exclusivamente segundo a sua característica predominante de liderança.

Observou-se uma preocupação quanto à melhora e à eficácia dos resultados. Isto está refletido nos 42,73% das respostas que apontam serem

estas as principais contribuições que poderiam ser alcançadas com a prática da liderança situacional. Estas evidências coadunam-se com os papéis e com a necessidade do professor de desenvolver habilidades que possam auxiliá-lo na condução do grupo, em busca de tomar decisões orientadas para os objetivos propostos. É assim que o professor deve, dentro de uma perspectiva de visão de futuro, comprometer-se com o desenvolvimento do aluno. Em Saviani, pode-se perceber esta necessidade, quando afirma:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 1985, p.19).

Hersey e Blanchard reforçam esta necessidade ao afirmar que:

Os líderes deveriam lembrar-se de que ninguém, nem eles próprios, aprende a fazer alguma coisa de uma só vez. Aprendemos um pouco de cada vez. Portanto, se um líder quer que alguém faça alguma coisa totalmente nova, deverá recompensar até o menor progresso que a pessoa faz na direção desejada. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 249).

É oportuno ressaltar que o amadurecimento dos indivíduos na realização de suas tarefas deve ser realizado gradativamente, caso contrário o líder poderá expor seu liderado ao insucesso e à frustração. Finalmente perguntou-se quanto a aplicabilidade a liderança situacional. Não houve nenhuma opinião para, somente por profissionais habilitados, como psicólogos, pois é uma técnica que deve ser desenvolvida nos bancos escolares; 2,60% opinaram que é aplicável em organizações, onde o fator liderança é determinante, como organizações militares; 1,30% opinou que por líderes somente de empresas e 96,10% opinou que por líderes, de qualquer tipo de organização ou atividade, quando haja necessidade de alcançar resultado por meio das pessoas. A liderança situacional é aplicável em vários contextos onde estão presentes as relações humanas e onde se pretendem alcançar objetivos e resultados por meio das pessoas. É assim que Hersey e Blanchard posicionam a liderança situacional nos vários tipos de contextos:

[...] a Liderança Situacional pode ser aplicada em qualquer tipo de contexto organizacional, quer se trate de uma organização empresarial, educacional, governamental ou militar e até mesmo na vida familiar. Os conceitos são válidos em qualquer situação em que alguém pretende influenciar o comportamento de outras pessoas. (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 200).

A opinião de 96,10% dos entrevistados, pode indicar uma evidência de que o ambiente de ensino é um campo propício à aplicação da liderança situacional. As premissas de maturidade do aluno ou do grupo de alunos e o estilo de liderança a ser adotado pelo professor, relacionado a este nível de maturidade, são fatores determinantes para eficácia da liderança situacional.

Considerações finais

Compreender o processo de formação do professor implica em entender vários aspectos e diferentes contextos, que vão desde questões históricas e estruturais de ensino, até a figura do próprio professor, com suas características de identidade pessoal e da profissão, cujos aspectos exercem influência no processo formativo do professor e em sua prática em sala de aula. Gauthier *et al* (2013) e Marzano, Pickering e Pollock (2008) afirmam que existe evidência suficiente para afirmar que o professor é um importante fator determinante para o desempenho de seus estudantes. No entanto, os desafios do mundo competitivo, a economia globalizada e os avanços tecnológicos são imperativos que trouxeram novas demandas, que exigem novas posturas e habilidades no trato com o aluno. Estar atualizado, mais do que uma necessidade, é uma questão inadiável, uma vez que fatores sociais agem no cotidiano escolar e na interação com aluno conectado com o mundo virtual.

A formação continuada pode oferecer uma alternativa aos problemas que o professor enfrenta no seu cotidiano, pois, na medida em que ele tome consciência de que novos conhecimentos, competências e habilidades devem ser desenvolvidas e incorporadas ao seu cabedal formativo, ou nas palavras de Tardif (2012) aos seus saberes docentes. Nesse estudo, consideramos o professor um líder que, ciente de sua autoridade, deve conduzir seu grupo de alunos aos melhores resultados possíveis. Para que isso ocorra, o professor deverá incluir entre as competências a serem desenvolvidas, aquelas que lhe deem a capacidade de facilitar a integração do grupo, de influenciá-lo a aderir aos propósitos do trabalho, bem como estabelecer vínculos que garantam compromissos duradouros.

Além disso, ao desenvolver o estilo de liderança situacional, aquele que é capaz de lhe fornecer a capacidade de entender e agir conforme a necessidade demandada pela situação, ele irá contribuir no sentido de compreender o melhor comportamento a ser adotado frente às contingências: mais diretivo, quando o grupo de alunos for menos maduro e se for para cobrar as tarefas; mais democrático quando o grupo de alunos mostrar-se capaz de participar das decisões e mais liberal se for possível o grupo tomar suas próprias decisões. A virtude do conceito de liderança situacional está em evitar a opção *a priori* por determinado estilo. Adotando o princípio de que situações diferentes, em sala de aula, exigem ações diversas objetivando o ensino e a aprendizagem, abstém-se de categorizar um estilo como o único correto. É importante ressaltar, utilizando-se um raciocínio de Carvalho (2015), o objetivo final do professor, enquanto líder, é levar os alunos à autonomia intelectual.

A pesquisa evidenciou que o assunto não é de todo desconhecido pelo grupo de professores, apesar de reconhecerem a necessidade de um preparo maior para sua prática efetiva. Há casos em que alguns professores aplicam os conceitos da liderança situacional na sua rotina diária de trabalho, como ficou evidenciado na pesquisa. Portanto, presume-se que, neste grupo de professores, o referido estilo pode ser um elemento facilitador nas relações da sala de aula. Considerando que esse artigo procurou demonstrar que o professor, no exercício da liderança situacional, deve ter um comportamento que corresponda às reais necessidades dos alunos, então ele também deve ter um conhecimento maior e melhor sobre os alunos. No que se refere à aplicação eficaz de suas técnicas, se por um lado a pesquisa evidenciou não ser o assunto desconhecido por boa parte do grupo, as respostas não foram suficientes para afirmar que há um domínio pleno da técnica.

Assim, ao procurar compreender a variável liderança na ação docente, as reflexões propostas neste trabalho, bem como a pesquisa desenvolvida, procuraram contribuir no sentido de oferecer possibilidades e oportunidades para o professor aproximar seus objetivos de ensino ao efetivo resultado no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, novas pesquisas deverão ser realizadas no sentido de colocar à prova as evidências aqui apontadas.

Referências

- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BASCHET, Jérôme. *A Civilização feudal: do ano mil à colonização da América*.

São Paulo: Globo, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, out./dez., 2015, p. 975-993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000400975&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 07 jul. 2016.

CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria P. de. *Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

COMENIUS, J. A. (1887) [1685] *The Orbis Sensualim Pictus*. New York: C.W. Bardeen Publisher, 1887 [1685]. New York/London: Routledge, 2011.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em Psicologia Social*. Dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTIER, Clermont et al. *Por uma teoria pedagógica: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. *Psicologia para Administradores: A teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: EPU, 1986.

LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado*. Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MONTERO, María Lourdes. Comportamento do professor e resultado da aprendizagem: análise de algumas relações. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E. *Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OCDE. *Avaliações de políticas nacionais de educação: estado de Santa Catarina, Brasil*. Paris, OCDE, 2010.

ROGERS, Bill. *Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A (coord.) *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77 -92.

SCHEERENS, Jaap. *A Mensuração da liderança escolar*. Brasília: Inep, 2005.

SILVA, Fábio Luiz da; BATTINI, Okçana; KFOURI, Samira Fayez. A questão da identidade do professor. In: *Revista Travessias*, v.9, n. 1, 2015, p. 157-166. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11456>>. Acesso em 07 ago. 2016.

SOARES, José Francisco. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. de 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Data de recebimento: 23.01.2016

Data de aceite: 09.08.2016

SEXUALIDADE E AFETIVIDADE INFANTIS: ESTADO DA ARTE EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA

SEXUALITY AND CHILDREN'S AFFECTIVITY: STATE OF THE ART IN THE WORKING CONDITION OF PEDAGOGY COURSE FINAL PAPERS

Camila Alberto Vicente de Oliveira¹
Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa ²
Andressa Rodrigues de Freitas³

RESUMO: Esse artigo apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo principal identificar como as pesquisas realizadas na condição de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia discutiam as temáticas sexualidade e afetividade infantil. Considerando que as questões relativas à afetividade e sexualidade infantil estão presentes no trabalho do professor tínhamos como pressuposto que nos arquivos dos referidos trabalhos haveria número significativo de pesquisas envolvendo as temáticas. Para tanto, foi realizado um levantamento inspirado na pesquisa do tipo estado da arte e verificou-se que, dentre os trezentos e vinte trabalhos arquivados e disponíveis para consulta, havia apenas quinze que se referiam às temáticas. Após o levantamento, foi realizado um estudo dos trabalhos e a pesquisa sugere a ampliação no número de estudos sobre essas temáticas bem como a diversificação de orientações teóricas e linhas de pesquisa a fim de contribuir, de forma mais significativa, para a formação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade e afetividade infantil, estado da arte, trabalho de conclusão do curso, pesquisa em educação

ABSTRACT: This scientific article aims at presenting the results of an investigation whose main purpose was to identify how the researches conducted in the working condition of pedagogy course final paper discussed about sexuality and other thematic related to children's affectivity. Considering that the issues related to children's affectivity and sexuality are present in the work of kindergarten and fundamentals teacher, it is grounded that in the files of those referred final papers there would be a significant number of researches involving the theme. Thus, a survey inspired in the research of the type state of the art has been done and it has provided evidences that, among the three hundred and twenty final papers filed and available for consultation, there

¹ Doutora em Educação (FE/USP), Docente da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí – Goiás – Brasil. camilaoliveira.ufg@gmail.com

² Doutoranda em Educação (FE/UFG) .Docente da Rede Municipal de Jataí – GO,Jataí – Goiás –Brasil. dinarapereira@uol.com.br

³ Licenciada em Pedagogia (UFG/Regional Jataí).Jataí – Goiás –Brasil. andressafreitas@outlook.com

were only fifteen that related to sexuality and children's affectivity. After the survey, a descriptive-analytic study was conducted about those previous final papers and the research suggests the expansion in the number of papers on these topics as well as the diversification of theoretical orientations and research lines involving sexuality and children's affectivity in order to contribute, more significantly, for the formation of future teachers for children.

KEYWORDS: Sexuality and children's affectivity, state of the art, final papers, educational research

Introdução

O professor de educação infantil e séries iniciais, diariamente, precisa lidar com situações que mobilizam seus valores pessoais, ético-morais, culturais e sua formação teórico-prática. Observamos, durante nossa vivência, quer como estagiária quer como docentes da Universidade e da escola básica, que as manifestações de afetividade e da sexualidade infantis são algumas das expressões que exigem, por parte do docente, um posicionamento seguro e capacitado de modo a contribuir para a formação integral da criança. Partindo dessa premissa, acredita-se que a temática sexualidade e afetividade infantis precisa ser debatida e pesquisada no processo de formação inicial docente.

O objetivo deste artigo, portanto, é demonstrar como o assunto sexualidade e a afetividade é importante de ser tratado pelos professores e apresentar como o tema é discutido em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) já elaborados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, em anos anteriores, a fim de compreender como essa problemática tem sido abordada nas pesquisas do referido curso. Para tanto, aponta alguns aspectos da afetividade e da sexualidade infantis na infância, descreve o percurso metodológico de coleta de dados sua subsequente análise, e busca, finalmente, pontuar alguns elementos sobre a temática de estudo (afetividade e sexualidade infantis) e como ela foi desenvolvida no período compreendido entre 2001 e 2013.

A questão da afetividade e sexualidade infantis na escola

A construção da sexualidade relaciona-se ao que significa ser menina ou menino em nossa cultura, bem como às manifestações de sentimentos, às relações individuais e coletivas que vão sendo construídas pelos diferentes sujeitos. Esse processo de construção do ser humano sexuado inicia-se desde

o nascimento.

A curiosidade pela sexualidade acontece desde a infância, etapa na qual o primeiro contato que as crianças têm em relação a esse assunto é através da convivência com os pais ou responsáveis; os quais influenciam na sua formação. A família, como primeiro espaço de socialização infantil, por meios dos cuidados e educação, através do carinho ou desatenção, respeito ou ações desrespeitosas oportunizarão para à criança modelos de comportamentos que influenciarão na construção do seu corpo sexuado, de sua identidade sexual e nas relações que estabelecerá como o mundo.

A sexualidade se apresenta de diferentes formas, transformando-se ao longo dos anos. Não está conectada somente aos órgãos genitais nem tampouco à relação sexual, mas compreende uma série de processos psicológicos e físicos de sensações, sentimentos, trocas afetivas, necessidade de carinho e contato e necessidade de aceitação (ARCARI, 2006, p.4).

Para que a temática da sexualidade seja abordada de forma clara nas escolas, é importante que os professores trabalhem esse assunto de forma que os alunos se sintam à vontade para participar e discutir o mesmo de forma objetiva e sem constrangimentos.

Um espaço privilegiado é certamente a escola, já que a orientação sexual é uma intervenção pedagógica que favorece a reflexão mediante a problematização de temas polêmicos e permite a ampla liberdade de expressão, num ambiente acolhedor e num clima de respeito. Vínculos significativos entre alunos e professores podem originar, para além da aquisição de informações, efeitos psicológicos tais como uma maior consciência de sua autonomia pessoal e, ao longo do processo pedagógico, uma melhor compreensão dos movimentos políticos e culturais envolvendo a sexualidade (SUPLICY et al, 2000, p. 8 - 9).

Para que isso aconteça, faz-se necessário que estes conteúdos sejam incorporados na formação dos professores. Isso evitaria que os professores, ao chegarem à sala de aula, transmitissem aos alunos somente o habitual como, por exemplo, a diferença dos órgãos genitais, já que a sexualidade é muito mais ampla.

Segundo Suplicy *et al* (2000, p. 37):

Para a implantação de um trabalho de orientação sexual na escola, é necessário que, além dos responsáveis diretos por essa tarefa, os pais, equipe técnica e todos os professores conheçam a

proposta a ser desenvolvida (objetivos, princípios, metodologia) e colaborem com ela. Já seria um avanço se não agissem em sentido contrário.

Quando essa formação do professor é feita de forma abrangente, além do educador estar se transformando constantemente, ele também faz com que o aluno se transforme e passe a compreender mais sobre o conceito de sexualidade e suas manifestações na infância.

Portanto, todos os responsáveis pelas crianças devem estar bem preparados para que as manifestações da sexualidade não se tornem uma dificuldade que não consiga ser tratada, contando que a participação em conjunto da escola e da família em relação a esse assunto é de extrema importância para a formação da criança.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (PCN), a escola deve sempre informar aos familiares o porquê da inclusão e tratamento de alguns conteúdos relacionados à sexualidade no desenvolvimento do seu currículo. Na educação infantil, compreende-se que a sexualidade é o conhecimento do próprio corpo e as sensações de prazer e desprazer que este proporciona.

O trabalho de orientação sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar a educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de orientação sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. (BRASIL, 1997, p. 124)

De acordo com os PCN, a sexualidade é relacionada à cultura de cada local sendo constituída por regras que a sociedade determina a respeito de comportamentos considerados adequados ou não.

Para Ribeiro (2006, p. 35)

O conceito de família e seu papel dentro da sociedade, as funções paternas e maternas e a adoção de papéis, inclusive sexuais, constituem um aspecto importante da compreensão da sociedade. Os modelos masculinos e femininos fornecem os esboços para o esquema sexual, que possibilitam à criança agir? Agir e operar sobre o meio e denotam sua organização interna. Constroem os conceitos do que é ser homem ou ser mulher e a adoção de padrões de comportamento que combinam com um

ou outro esquema sexual. Mediante aprovação dos adultos, a criança saberá se esse padrão é apropriado ou não.

Nesse sentido, as crianças têm suas próprias opiniões e ideias diferentes a respeito da realidade em que elas vivem. Imersas nessas realidades, as crianças constituem-se enquanto indivíduos, atuando e recebendo influências dos diversos ambientes que freqüenta e nos quais é socializada.

Cada cultura oferece um tipo de informação às crianças a respeito da sexualidade. Segundo Ribeiro,

O contexto cultural do qual a criança participe as práticas sociais historicamente constituídas são incorporadas por ela, ativamente. Essa rica experiência acumulada pela humanidade possibilita a criança a aprender pela palavra do outro, organizando – os próprios processos mentais e suas ações. É por esse processo que se constrói o senso de si mesmo, como indivíduo único que esta em constante transformação – o seu projeto identificatório – que pressupõe o senso de si mesmo como menino ou menina, homem e mulher. (1996, p. 41).

É comum vermos crianças do sexo feminino e sexo masculino brincar juntas, mas quando atingem certa idade, em que começam a entender o sentido das diferenças de gênero, é comum vermos entre meninos e meninas maiores, a separação de seus objetos e brinquedos e não quererem mais fazer as mesmas atividades juntos. Este fato ocorre em função das regras que a sociedade impõe de que menino brinca com e como menino e menina brinca com e como menina.

Em relação a isso, Ribeiro ressalta,

[...] até dois anos as crianças brincam lado a lado, não importando se a outra criança é menino ou menina. Por volta dos três anos, às crianças já sabem que meninos brincam com carrinhos e armas, e meninas com bonecas. Na hora da brincadeira, entretanto, não se importam com quem faz o papel de mãe, pai etc. já aos quatro anos, elas representam o papel adequado a seu sexo, e com cinco anos já antecipam, na boneca- mãe ou no boneco-pai, a sua vida futura. (1996, p. 62).

Assim, é comum ver crianças brincando separadamente; menino brinca só com meninos e meninas brincam somente com meninas e com brincadeiras ou brinquedos relacionados a cada gênero.

É importante que um adulto reflita sobre essa situação para esclarecer às crianças que os dois gêneros podem brincar juntos e se relacionarem nas brincadeiras em conjunto, e que meninos podem brincar com brinquedos de meninas assim como meninas podem brincar com brinquedos de meninos.

Quando a criança começar a apresentar suas curiosidades, seja na sociedade ou no ambiente escolar, é necessário que um adulto, quer da família ou um profissional da educação, lhe explique de forma clara e objetiva, respondendo a essas curiosidades para que a criança entenda, de acordo com cada cultura e a partir de sua própria história sexual com seus valores e princípios, conforme apontam Camargo e Ribeiro:

A informação necessária e adequada, que possibilite a construção/autoria dessa informação, faz com que as crianças se sintam tranquilas com relação às questões relacionadas à própria sexualidade e possam desenvolver-se para tornar-se indivíduos conscientes dos valores e direitos. (1999, p. 54).

Quando uma criança manifesta sua sexualidade seja com perguntas ou expondo suas curiosidades é comum que os adultos sintam medo dessas manifestações e acabem imaginando que as crianças vivenciam a sexualidade como eles vivem.

No entanto, a sexualidade é desenvolvida a partir da curiosidade e personalidade de cada um, ou seja, cada pessoa tem sua maneira de expor sua sexualidade, e as posturas que os adultos têm em relação à sexualidade são diferentes da postura que a criança tem em relação a esse assunto. Segundo Nunes e Silva (2006, p.51).

Normalmente o adulto age como se só ele tivesse direito ao exercício da sexualidade, negando criminosamente a sexualidade infantil e também a do adolescente. Na maioria das vezes, os adultos que pensam e agem desta forma, sentem uma espécie de pânico quando alguma criança revela um certo entendimento e segurança a respeito de sua sexualidade.

Ainda nesse contexto, para Nunes e Silva (2006, p.51)

Quanto ao desenvolvimento da sexualidade infantil, estamos fazendo muito pouco para que, pelo menos, a criança aprenda a ler e assumir seu próprio corpo. O corpo que é ela própria constitui seu ser, que vai vivenciá-lo pelo resto da vida e que deverá ser um instrumento de trabalho e prazer. O perigo aliás,

está em negar este último. Frequentemente vemos atribuída a sexualidade, uma significação de zona proibida para as crianças. Muitas vezes o sexo é a linha divisória entre a “menoridade” e a maioridade como se somente os maiores e juridicamente emancipados tivessem sexo e fossem potenciais agentes sexuais.

De acordo com Nunes e Silva (2006) ainda, deixar de lado essas manifestações de sexualidade ou ignorá-las, faz com que as crianças deixem de conhecer seu corpo, suas possibilidades e limitações.

Quando se fala em esclarecer essas dúvidas, não quer dizer que se deva falar tudo de uma vez para a criança, pois isso a deixaria mais confusa, o que se deve fazer é satisfazer a curiosidade da criança de forma simples para que ela possa entender a partir de quando esses questionamentos forem aparecendo. Diante disso Nunes e Silva (2006, p.52) mencionam que,

A sexualidade infantil é muito mais autêntica porque as crianças em geral não precisam provar nada a ninguém e também não estão preocupadas com os padrões de “normalidade” que a sociedade impõe aos adultos. Reprimir a sexualidade da criança é reprimir seu corpo, que constitui na base real de seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade.

Relações entre sexualidade e afetividade na criança: o papel da escola

A criança, desde o seu nascimento, se desenvolve como um todo, constituída pelos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e físico. O aspecto afetivo assume uma importância crucial em seu desenvolvimento, pois a forma como os adultos cuidam das suas necessidades básicas, os cuidados que dispensam aos bebês mostram a eles o quanto são respeitados. O afeto é, pois, uma das formas de se relacionar com o outro.

Para sobreviver o bebê humano necessita estabelecer uma relação estável com um ou mais adultos em seu ambiente. Essa relação, em que determinados padrões afetivos são desenvolvidos, fornece a base a partir da qual podem ocorrer as transformações no comportamento da criança. É, pois, na relação com determinados adultos que o bebê inicia a construção dos seus esquemas (perceptuais, motores, cognitivos, lingüísticos) e de sua afetividade. (DAVIS e OLIVEIRA, 2012, p. 103)

A família tem um papel fundamental para a formação da afetividade

da criança, e é importante que a criança tenha segurança e relações afetivas saudáveis com seus familiares e responsáveis, pois são os maiores modelos de aprendizado relacional que a criança possa ter e, além disso, a família deve saber lidar com os sentimentos das crianças e fazer com que elas vivam num ambiente de estabilidade emocional.

Almeida (2005, p. 98) mostra que a família tem um papel fundamental para o desenvolvimento afetivo da criança.

Em ambientes infantis, *verbi gratia*, a família, as relações afetivas entre seus membros são fortes modelos de aprendizagem para a criança. Os adultos devem procurar saber lidar com seus sentimentos, emoções e paixões, porque suas figuras são espelhos de imitação e oposição infantil. Além disso, um ambiente equilibrado afetivamente proporciona à criança estabilidade emocional.

É na escola que as crianças vão ter oportunidade de expor mais seus sentimentos e o professor tem um papel fundamental para essa formação. O professor deve incluir no seu currículo atividades pedagógicas que ofereçam liberdade para as crianças exporem seus sentimentos. Para Almeida (2005, p. 101)

A escola, um dos meios de influência externa, é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a evolução da afetividade. De acordo com H. Dantas (1992), a vida principia com a afetividade e a cognição sincreticamente misturadas, mas no decorrer do desenvolvimento vão se diferenciando, se integrando, prevalecendo ora uma, ora outra.

Dessa forma, na escola o professor é o maior responsável pelos aspectos afetivos das crianças. Na escola deve saber lidar com as expressões e emoções das crianças e permitir que essas emoções se desenvolvam, intervindo de forma acertada para ajudar a criança a entender esses sentimentos.

Para um melhor desenvolvimento da aprendizagem da criança é importante que suas emoções sejam analisadas e percebidas. Os professores devem aproveitar essas emoções de forma produtiva para o desenvolvimento da aprendizagem e a interação nas aulas, pois as emoções fazem parte do conhecimento. É na escola que a criança vai ter oportunidade de expor seus sentimentos, pois além de ser um lugar amplo, e composto por diversidades de comportamentos, nesse espaço as crianças terão interações com crianças da mesma idade.

Para Davis e Oliveira (2012, p. 105)

Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode assim ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar.

Além de a escola propiciar relações de afeto entre as crianças, ela possibilita que as crianças tenham vários tipos de experiências que possibilitarão a formação de sua personalidade. Segundo Almeida (2005), o papel da escola começa onde termina o da família e o da família começa quando termina o da escola, mas enfatiza que a escola não deve usar um único modelo de família, pois a criança deve estabelecer vínculos e afetos de acordo com sua vivência e sua personalidade.

A sexualidade está ligada à afetividade, pois através da afetividade as crianças vão criando círculos de convivências em que se constroem relações de carinho, respeito e amizade. É por meio desse círculo que as manifestações de sexualidade vão se construindo. Para Camargo e Ribeiro (p. 48) “todos os conteúdos que podem ser abordados em um programa de Educação Sexual, em maior ou menor grau, tem um componente afetivo”.

Metodologia da pesquisa

Partindo do pressuposto de que a manifestação da afetividade e da sexualidade na infância é condição para o desenvolvimento pleno do indivíduo, e que a escola, e o professor como protagonista desse processo, deve estar atento e preparado para essas manifestações; nos preocupamos em levantar como essa temática tem sido abordada nas pesquisas realizadas como TCCs do Curso de Pedagogia, da Regional Jataí, da Universidade Federal de Goiás, a partir da metodologia do tipo “Estado da arte” a qual “tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39 - 40).

De acordo com as mesmas autoras, (as pesquisas do tipo estado da arte) “são recentes no Brasil e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (ROMANOWSKI, ENS, 2006. p.

39 - 40).

As principais contribuições dessa metodologia são descritas por Romanowski e Ens (2006) quando afirmam

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (p. 39).

O estado da arte permite uma visão ampla das produções de áreas específicas da educação com o mapeamento possibilitando perceber a evolução na área ou lacunas existentes. A partir desse tipo de estudo, faz-se “um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS 2006, p. 43).

Dessa forma, o estado da arte é um formato de pesquisa que possibilita uma visão geral do conhecimento pesquisado e do ponto de vista da apresentação dos dados “este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico” (ROMANOWSKI; ENS 2006, p. 43).

Essa metodologia de pesquisa, do tipo bibliográfica, pode ser definida como “uma exposição sobre o nível de conhecimento e desenvolvimento de um campo ou questão” (SPINK, 1996, p.167, citado por REIGOTA, 2007, p.35).

Considerando o objeto de estudo - afetividade e sexualidade infantis – e especificamente como este tema é discutido em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) já elaborados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, que elegemos esta como a metodologia de coleta e análise de dados mais pertinente.

Resultados e discussão

Primeiramente, buscou-se ponderar qual seria o recorte temporal sobre o qual seria realizado o estado da arte nos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCCs) do Curso de Pedagogia, da Regional Jataí. Um levantamento prévio nos fez perceber que – de pronto – o número de trabalhos sobre afetividade e sexualidade infantis nos referidos estudos arquivados era pequeno e, por essa razão, o levantamento compreendeu o período entre 2001 e 2013, visto que as pesquisas arquivadas correspondiam a esse intervalo, ou seja, os primeiros TCCs arquivados são de 2001 (de todos os temas) e os últimos do ano anterior ao desenvolvimento desse estudo.

O levantamento quantitativo dos TCCs revelou que havia, no início do ano de 2014, trezentos e vinte trabalhos arquivados⁴. Desses, apenas quinze versavam sobre a temática, ora sobre sexualidade infantil, ora afetividade infantil e, em alguns, ambos aspectos, como se pode observar no quadro a seguir

Quadro 1 - Quantidades de TCCs envolvendo a temática da pesquisa

Ano	Total de TCCs em geral	Total da Temática
2001	6	1
2002	53	1
2003	Não há arquivos	0
2004	10	1
2005	8	1
2006	3	0
2007	27	1
2008	37	2
2009	41	2
2010	47	2
2011	41	1
2012	23	3
2013	24	0

Fonte: Pesquisa de Campo- Análise documental (2014)

⁴Temos a hipótese de que o número de Trabalhos de Conclusão de Curso deve ser maior que trezentos e vinte, dado o número de formandos e formandas no mesmo período (entre 2001 – primeiro ano de realização de TCC por graduandas(as) em Pedagogia na UFG/Jataí e 2013), porém a política de arquivamento e sua organização, empréstimos, a falta de espaços nas bibliotecas e de pessoal especializado por essa catalogação podem ter influenciado no total de trabalhos encontrados em 2014.

Para selecionarmos os trabalhos pesquisados nesse período e incluímos no *corpus* analítico do estudo, foram observados e lidos na íntegra os títulos, os resumos ou introduções dos mesmos. Como podemos observar, apesar do tema ser de grande importância para a educação, quase não foram realizados estudos sobre a afetividade e sexualidade infantis durante a formação daqueles profissionais que atuarão diretamente com crianças pequenas.

Para a discussão do tipo de estudo realizado nesses quinze trabalhos, optamos por apresentar quadros analíticos destacando os principais objetivos, metodologias e conclusões dessas investigações, além do próximo quadro que destaca o título dos trabalhos e a área de atuação das respectivas orientadoras.

Quadro 2 - Título dos trabalhos e área de atuação das orientadoras

Ano	Título do Trabalho	Atuação da orientadora
2001	Dificuldades em trabalhar orientação sexual na escola	Estágio Supervisionado
2002	O lúdico e sua relação com a afetividade na educação infantil	Psicologia da Educação
2004	Orientação sexual: análise da práxis educativa	Metodologia de Ensino de Ciências naturais
2005	A concepção de sexualidade dos professores estaduais e suas práticas pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental de Jataí	Metodologia de Ensino de Ciências Naturais
2007	Informações e imagens que mães apresentam, em relação à orientação sexual de seus filhos	Psicologia da Educação
2008	A orientação sexual no ensino fundamental	Psicologia da Educação
	Meios auxiliares de ensino usados na orientação sexual nas escolas urbanas de Jataí /GO	Metodologia de Ensino de Ciências Naturais

2009	A importância da orientação sexual na escola	Psicologia da Educação
	Afetividade na relação professor-aluno	Psicologia da Educação
2010	Concepções de professores da cidade de Jataí – GO a respeito da sexualidade infantil	Psicologia da Educação
	A afetividade como mediadora no processo ensino-aprendizagem na educação infantil	Psicologia da Educação
2011	Afetividade e violência verbal: influência na aprendizagem da criança na educação infantil	Psicologia da Educação
2012	Sexualidade: o trabalho do educador frente à educação infantil	Psicologia da Educação
	A importância da afetividade na prática pedagógica	Psicologia da Educação
	A sexualidade da pessoa com deficiência: pesquisando uma escola especial	Psicologia da Educação

Fonte: Trabalho de campo – Análise documental (2014)

No exercício de examinar os títulos dos TCCs e a área de atuação no Curso de Psicologia das respectivas orientadoras foi possível perceber que a área de Psicologia da Educação ocupa posição de destaque, uma vez que dos quinze trabalhos observados, as professoras dessa área orientaram onze deles; a docente responsável pela área de Metodologia de Ensino de Ciências Naturais orientou três trabalhos e uma docente da área de Estágio Supervisionado orientou um TCC. Destacamos, especialmente, que o conteúdo sobre sexualidade infantil é abordado na disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências Naturais e que a predominância de trabalhos orientados pela perspectiva da Psicologia da Educação deve-se ao fato, possivelmente, da relação que os acadêmicos vêem entre essa disciplina e seu objeto de estudo, além da disponibilidade das docentes da área em investir em pesquisas sobre a temática.

Os títulos revelam também que, desses trabalhos, dez abordam a questão da sexualidade infantil, e cinco, a afetividade. Nenhum trabalho aborda os dois conceitos concomitantemente ou interdependentes. Nove desses trabalhos tratam diretamente da formação, concepções e práticas do docente em relação a diferentes espectros da sexualidade no ambiente escolar, quatro versam sobre a criança pequena, na educação infantil, especialmente aqueles sobre afetividade; um trabalho, por sua vez, discute o posicionamento das mães em relação a sexualidade de seus filhos e as manifestações da sexualidade nas pessoas com deficiência, apontando, claramente, para a compreensão do protagonismo do docente no tange a problemática da sexualidade e da afetividade na escola.

O quadro 3 destaca os objetivos dos trabalhos analisados.

Quadro 3 – Objetivos descritos nos TCCs

Ano	Objetivos principais descritos nos trabalhos
2001	O objetivo fundamental deste trabalho está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas bem como pais e responsáveis com a finalidade de melhorar o desenvolvimento da ação pedagógica em relação aos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando os direitos humanos.
2002	[...] o lúdico corresponde a este momento em que a criança além de interagir passa também a extravasar suas emoções e representar por imitações as situações vivenciadas por ela, de forma muito espontânea. Foi na minha prática de trabalho escolar em contato direto com as crianças de 0 a 6 anos que percebi a necessidade e importância das atividades recreativas, principalmente das que exigem movimentos corporais.

2004	O interesse por essa temática sexualidade se deu em função da dificuldade que tive tendo que assumir sala de aula frente a situações comuns como palavrões, crianças falando cedo sobre namoro “ficar”, beijar e outras com as quais não sei como lidar.
2005	O objetivo principal deste trabalho consiste em identificar qual a concepção de sexualidade dos professores que estão atuando na rede municipal de ensino.
2007	O objetivo desta pesquisa incide em buscar informações e imagens que as mães de alunos das primeiras e quarta séries do ensino fundamental de uma escola selecionada da rede municipal de Jataí possuem.
2008	Este trabalho tem como finalidade compreender como as professoras trabalham e lidam com a orientação sexual na sala de aula.
2008	O objetivo geral desse trabalho incide em investigar se nas escolas urbanas de Jataí – GO, tanto pública como particulares existem meios auxiliares de ensino para se trabalharem o tema transversal de orientação sexual.
2009	Este relatório tem por finalidade compreender e demonstrar como é o trabalho na orientação sexual na educação infantil.
2010	Investigar junto aos professores na educação infantil e das séries iniciais, das escolas de rede municipal e particular de Jataí/GO suas concepções e práticas a respeito das manifestações da sexualidade infantil em sala de aula, analisar suas dificuldades em lidar com esta temática com seus alunos.

	O objetivo é refletir sobre afetividade, como fator de relevância ao desenvolvimento da criança em educação infantil, mas, sobretudo, como ela pode auxiliar no processo ensino – aprendizagem; destacando se alguns conceitos, teorias e enfatizando – se sua importância nesse processo.
2011	Este trabalho tem como objetivo compreender sobre as influências da afetividade positiva e da linguagem verbal agressiva do educador para a aprendizagem das crianças, a partir, principalmente, de embasamento dos estudos científicos do filósofo e médico francês – Henri Wallon.
2012	Faz – se necessário trabalhar com as crianças a temática sexualidade com o objetivo de conscientizá-las das diferenças de sexo, cor, raça, cultura e religião, mas com o intuito de não inserir na criança valores pré-estabelecidos, ensinando – as a conviverem com o diferente, o real, e também mostrar que não existe diferença de trabalho, profissão, ou qualquer outra atividade devido ao gênero masculino e feminino que ambos possuem os mesmos direitos.
2012	Este trabalho tem como objetivo principal contribuir com a educação, refletindo o quanto é importante a compreensão dos aspectos afetivos para a formação e superação do fracasso escolar.
2012	O tema pesquisado tem como finalidade registrar observações e conceitos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência.

Fonte: Trabalho de campo – Análise documental (2014)

A leitura dos objetivos dos TCC, principalmente aqueles descritos nos resumos dos referidos trabalhos, mostraram – em um primeiro momento – a dificuldade na escrita acadêmico-científica, dificultando, portanto, em alguns casos, a compreensão do objetivo do trabalho, exigindo um maior esforço interpretativo sobre o trabalho.

Em relação aos objetivos, é possível considerar alguns elementos: o primeiro deles é que cinco dos TCCs tiveram como objetivo principal empreender reflexões teórico-bibliográficas sobre os respectivos objetos de estudos. Um segundo aspecto é que parte dos trabalhos buscou identificar concepções, o

que pensam, descrever diferentes formas de trabalho, as dificuldades presentes nas práticas dos professores na educação infantil e no ensino fundamental e, finalmente, alguns resumos manifestaram que o objetivo era “contribuir com a educação” e contribuir para que o professor supere possíveis dificuldades que teria ao lidar com a sexualidade infantil e, dessa forma, melhorasse sua prática.

Da ampliada gama de possibilidades de pesquisas envolvendo sexualidade e afetividade infantis, observou-se que os objetivos giram em torno das concepções docentes e seus reflexos na prática sob um viés da Psicologia.

Quadro 4 – Metodologias descritas nos trabalhos analisados

Ano	Metodologias
2001	A primeira parte do trabalho justifica a importância de incluir o tema Orientação Sexual. A segunda parte está constituída pelas fases do desenvolvimento sexual; fase oral, fase anal, fase fálica e fase genital, todas baseadas pelo psicólogo Sigmund Freud. A última parte discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo as referências necessárias e a melhor atuação ao se tratar do assunto.
2002	A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, através da qual foram pesquisados diversos autores para confirmar a importância do lúdico para a infância.
2004	A estrutura do trabalho se deu em duas etapas. Inicialmente faremos um estudo teórico, abordando o conceito de sexualidade e sua importância para educação. Na segunda etapa, como preocupação maior deste trabalho, está voltada para a prática, faremos análise da práxis educativa do trabalho desenvolvido pelos professores das series iniciais da escola campo.

2005	<p>O trabalho será desenvolvido em quatro etapas: na primeira faremos uma análise do projeto desenvolvido em 2002, denominado: “Conversando sobre a sexualidade na escola”, onde descreveremos os objetivos, o desenvolvimento e seus resultados. Na segunda etapa faremos um estudo bibliográfico sistemático das obras que tratam do tema. Em seguida será apresentado o resultado da pesquisa realizada na escola campo, com os professores das séries iniciais do ensino fundamental do turno vespertino. Durante a pesquisa campo, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevista com os professores das séries iniciais do ensino fundamental, do turno vespertino da escola campo que participaram do projeto desenvolvido em 2002; diálogo informal como trabalhar. Por ultimo, será apresentado na escola uma oficina sobre orientação sexual.</p>
2007	<p>Este trabalho seguira o método de pesquisa qualitativa. Segundo fontes de informação a pesquisa pode ser definida como bibliográfica e de campo. Bibliográfica, pois foi realizado um pequeno estudo teórico sobre a teoria das representações sociais e um aprofundamento sobre as concepções de sexualidade, a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos e periódicos, e material disponibilizado pela internet. É uma pesquisa de campo tendo em vista o levantamento de informação diretamente com as mães, exigindo do pesquisador um encontro mais direto, neste caso, ir ao espaço onde o fenômeno ocorre e reunir um conjunto de elementos a serem documentados.</p>
2008	<p>A presente pesquisa aborda qualitativamente os dados coletados. Para a coleta de dados realizamos entrevistas com três professoras pertencentes à redes públicas e duas professoras de rede particular do município de Jataí GO.</p>

2008	A metodologia empregada foi pesquisa bibliográfica com o objetivo de aprofundar teoricamente a respeito do ensino de orientação sexual bem conhecer as propostas atuais de ensino – aprendizagem e meios auxiliares para trabalhar com o tema sexualidade; e pesquisa exploratória com o objetivo de realizar um levantamento acerca dos meios auxiliares de ensino usados pelas escolas urbanas, publica e particulares, de Jataí – GO.
2009	Apresentando em suporte teórico, com opiniões de diversos autores, relatando a atual realidade, na concepção de professores (orientadores) e pais, mediante a divergência de opiniões.
2009	Pesquisa bibliográfica.
2010	Verificou – se por meio de análise descritiva e exploratória o trabalho desenvolvido pelos professores da educação infantil e séries iniciais sobre as manifestações da sexualidade das crianças em meio a pratica docente.
2010	Desenvolve se este estudo por meio de pesquisa bibliográfica, orientada por textos de Wallon, Vygostky, Piaget, Leite, Arantes e Almeida, entre outros.
2011	A metodologia utilizada foi feita com base em leituras e análises de conceito que abordam práticas, linguagens e tratamentos e afeto em sala de aula para a compreensão da afetividade e da dimensão dos estudos do autor para o desenvolvimento da criança no processo ensino – aprendizagem.
2012	Análise de questionários realizados com oito professores de duas instituições de educação infantil, sendo seis da rede pública e duas da rede privada.

2012	Esta é uma pesquisa bibliográfica que tem por base uma abordagem interpretativa e não experimental.
2012	O trabalho foi dividido em três capítulos, onde o primeiro faz uma breve introdução sobre educação formal, informal e educação sexual. No segundo capítulo, explica-se detalhadamente como ocorreu a pesquisa de campo e como a pesquisadora foi recebida na escola. Já no terceiro capítulo faz uma análise de dados detalhados com as perguntas e respostas obtidas em um questionário aplicado entre as professoras.

Fonte: Trabalho de Campo – Análise documental (2014).

Na descrição metodológica também foi possível observar problemas em relação à escrita acadêmica. Todos os resumos, em certa medida, apresentaram algum tipo de apontamento sobre como a pesquisa foi realizada. No que concerne às metodologias predominantes nos trabalhos envolvendo sexualidade e afetividade infantis percebeu-se que a pesquisa bibliográfica predominou. Dos quinze trabalhos, seis foram realizados exclusivamente a partir de pesquisa teórico-bibliográfica.

Nos outros trabalhos, foi possível perceber a realização de entrevistas, utilização de questionários, observação da prática, realização de oficinas para professores, conversa informal com pais (a leitura integral dos resumos permitiu verificar que havia dois trabalhos envolvendo os pais e não apenas professores, como apontam os títulos dos trabalhos), levantamento dos meios auxiliares para mediação sobre orientação sexual, análise de projetos de extensão. Algumas pesquisas utilizaram mais de uma técnica de coleta de dados.

Um dos trabalhos ampliou a abordagem metodológica quando descreveu que analisou um projeto de extensão realizado para professores da rede pública de ensino como um diagnóstico, posteriormente realizou entrevista com professores participantes desse curso e, finalmente, ofereceu uma oficina sobre o tema sexualidade infantil a partir daquilo que tinha sido levantando com as técnicas anteriores, sugerindo algo semelhante à triangulação dos dados, tão presente e necessária na pesquisa em educação.

Necessário frisar também que todas as pesquisas que envolveram coleta de dados foram realizadas em escolas localizadas em ambientes urbanos.

Quadro 5 – Principais conclusões das pesquisas analisadas

Ano	Principais conclusões
2001	Ao término deste trabalho, pude chegar a tal conclusão que a orientação sexual é indispensável e que deve ser trabalhado desde o início da vida do ser humano para que futuramente não tenha dificuldades em relação a sua sexualidade.
2002	Através da pesquisa se pode observar que o lúdico ainda é pouco utilizado para se trabalhar a afetividade no contexto escolar, mas existe um consenso entre os autores sobre os benefícios que uma atividade lúdica bem orientada pode trazer para o desenvolvimento infantil. Também foi possível compreender que as instituições da educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta protegida, acolhida e ao mesmo tempo segura para se arriscar e vencer desafios, possibilitando e ampliando o seu conhecimento acerca de si mesma e dos outros e do meio em que vive.
2004	Durante a pesquisa, ao analisar a práxis educativa do colégio conveniado [...], no que tange o trabalho e orientação sexual, compreendemos que este não se restringe apenas ao professor, mas, a todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, e percebemos também que o conteúdo referente à sexualidade continua sendo abordado na escola de forma preconceituosa e repassando tabus.
2005	Os professores ainda não perceberam a necessidade de questionar e buscar novas metodologias para sanar as dúvidas dos alunos e deixar de lado o modelo de educação sexual repressivo no qual muitas crianças têm acesso, e acabam absorvendo as informações erroneamente devido a desinformação.

<p>2007</p>	<p>No final das análises dos conteúdos de dados obtidos foi confirmado que a maioria das mães é favorável ao ensino de orientação sexual da escola, porque consideram que esta instituição está mais qualificada para esclarecer as dúvidas das crianças. E também consideram que a escola tem contribuído muito na formação das crianças a respeito de sua sexualidade, evitando assim, as consequências da falta de conhecimento em relação a este assunto.</p>
<p>2008</p>	<p>A partir das entrevistas constatamos as categorias de análise que emergiram nos discursos das professoras e constatamos que a sexualidade ainda esta voltada somente para os adolescentes, ficando a infância e a pré-adolescência com informações incompletas, fantasiosas, repletas de preconceitos e incompreensões.</p>
<p>2008</p>	<p>Após a coleta de análise de dados constatamos que as escolas urbanas de Jataí/GO que contribuíram para nossa pesquisa não possuem um acervo muito grande de meios auxiliares de ensino. Sendo que 16,66% das escolas investigadas não trabalham a orientação sexual com as crianças por entenderem que são muito pequenas; 41,66% das instituições pesquisadas se limitam a utilização livro didático e palestras ministradas por profissionais da área da saúde convidados, não diversificando os meios auxiliares de ensino. Apenas 41,66% das escolas que participaram da pesquisa dizem utilizar outros meios de ensino como jogos, filmes, livros paradidáticos, bonecas, debate, teatro, palestras fotografia, entre outros para trabalhar a sexualidade. Dos estabelecimentos comerciais que foram visitados encontramos apenas uma boneca grávida, alguns livros literários e nenhum jogo.</p>

2009	A orientação sexual na educação infantil é de grande importância como forma de ensino a criança deste cedo, oferecendo a ela um respaldo para as suas indagações, mediante todo desenvolvimento deste apresentou-se ao professor a maneira como ele deve trabalhar a sua orientação na educação infantil, de maneira clara e muito objetiva, demonstrando a ela o certo e o errado, preparando – a para que na adolescência ela possa tomar suas próprias decisões.
2019	Concluímos que a afetividade tem um papel fundamental na construção do conhecimento pelo aluno e que as relações embasadas no respeito mútuo e cooperação entre os iguais e entre professor e aluno, são imprescindíveis para atingir e qual meta. A pesquisa também nos possibilitou perceber o quanto à criança precisa de atenção e intervenções acertadas na sua socialização, possibilitando-a compreender sentimentos de prazer, desprazer, simpatias, emoções e vontades. A afetividade e inteligência são, portanto, indissociáveis.
2010	Confirmou – se o despreparo que o professor possui para aceitar e trabalhar a sexualidade de seus alunos. Os educadores que participaram da pesquisa declararam – se conhecedores da proposta de trabalho dos PCN’s sobre orientação sexual, e afirmaram a necessidade e disposição para participarem de cursos voltados para a temática. Pouco mais da metade da amostra afirmou se sentir apta e segura para esclarecer as duvidas e trabalhar esse tema.

<p>2010</p>	<p>Durante a graduação da autora deste trabalho, ela teve oportunidade de observar, em diferentes instituições de ensino, situações de conflito envolvendo professores e alunos. Nessas situações os educadores, ao invés de encontrar meios de minimizar conflitos, apenas incitavam os sentimentos e comportamentos contraditórios, deixando de enfatizar a importância do ambiente e do relacionamento agradáveis no favorecimento a construção do conhecimento.</p>
<p>2011</p>	<p>Percebemos que os educadores devem se libertar do uso das práticas destrutivas, sobre tudo no uso do autoritarismo verbal e mensagens humilhantes que desestrutura o aprendizado, coagindo as crianças a se sentirem menosprezadas. É possível educar sem punir, pois, no momento em que o educador, se dispõe a dialogar afetivamente com a criança, a indisciplina começa a ceder lugar às boas ações, a tolerância e a uma melhor atitude por parte da criança.</p>
<p>2012</p>	<p>Por meio deste trabalho, podemos perceber que diante das cenas de “descobertas” das crianças, muitos educadores se vêem paralisados, sem nenhuma reação, ou ainda tratam deste ocorrido como invisível aos seus olhos, não mostrando para a criança que isso faz parte dela, possibilitando o desenvolvimento infantil de forma saudável, sem que os pequenos excluam - se por vergonha ou por medo de estar fazendo algo errado.</p>
<p>2012</p>	<p>Não há dúvidas que os fatores afetivos como a emoção estão presentes no contexto escolar e exercem influencia no avanço cognitivo, na aquisição do conhecimento e conseqüentemente na eficácia do processo ensino – aprendizagem. Desta forma conclui-se que é necessário trabalhar as manifestações afetivas a favor do desenvolvimento, não desassociando o afetivo e racional, pois estes se encontram diretamente interligados.</p>

2012	Visto que foi alcançado o real objetivo da pesquisa: iniciar uma investigação sobre o comportamento sexual de pessoas com deficiência, lembrando que este é um universo vasto para se explorar, faz-se necessário retomar o assunto mais adiante e aprofundar mais sobre o assunto enriquecendo os conhecimentos sobre a presente linha de pesquisa.
------	--

Fonte: Trabalho de Campo – Análise documental (2014)

As pesquisas de cunho teórico- bibliográfico buscaram, de forma geral, abrir novos horizontes, ampliar o debate e o conhecimento das respectivas autoras sobre o assunto pesquisado.

Há outros resultados significativos, dignos de menção: alguns trabalhos (de acordo com seus objetos de estudo) destacam a importância da sexualidade e da afetividade para o desenvolvimento integral da pessoa e que a escola tem papel de destaque nesse processo formativo, desde a Educação Infantil.

Em contrapartida, alguns resultados apontam que a escola não trabalha essas questões a fundo (afetividade e sexualidade) e quando o faz, é de forma equivocada, quando não repressiva e reprodutora de tabus. As escolas, revela uma das pesquisas, também não tem materiais específicos para o trabalho com a orientação sexual. Ressalta-se, portanto, a importância das pesquisas sobre sexualidade e afetividade infantis, porém os resultados não vão ao encontro dessa relevância para o contexto escolar e, sobretudo, para a formação das pessoas visto que a escola e os professores não estão preparados para atuar diante dessas demandas.

Considerações finais

As manifestações da sexualidade infantil estão presentes no cotidiano docente, uma vez que se apresentam desde o nascimento e fazem parte do desenvolvimento pleno do ser humano.

A discussão bibliográfica apontou para o cuidado da escola e, especialmente dos docentes, para que as crianças possam envolver-se nas diferentes situações as quais se referem a sexualidade infantil e outras manifestações afetivas de forma natural, encorajada e desprovida de má interpretações.

O Estado da Arte, nesse sentido, foi importante, pois como afirmam Romanowski e Ens

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (2006, p. 39).

Visualizou-se um número muito pequeno de pesquisas envolvendo a temática em um curso que tem trinta anos de existência e de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no interior do Estado de Goiás.

Além disso, os títulos e problemática são – em alguma medida – recorrentes, pois, hipoteticamente, analisa-se que as pesquisas são realizadas na mesma área de concentração, sob os mesmos orientadores.

Desses, há um número de trabalhos que versam sobre o papel do docente em relação a afetividade e sexualidade infantis e outro número significativo de pesquisas bibliográficas, sem contato com escola, docentes, estudantes ou pais. Outros dois aspectos a serem considerados são: por um lado, o fato de que o número de pesquisas realizadas revela o espaço diminuto e, até mesmo, marginalizado, ocupado pelas discussões sobre sexualidade e afetividade infantis nos cursos de formação de professores e de Pedagogia, e os tabus que ainda rondam esses temas; e por outro lado, há que se considerar os limites de um trabalho de conclusão de curso; aspecto que não inviabiliza o debruçar-se atento, crítico sobre as temáticas da sexualidade e afetividade infantis ao final de um curso de graduação, especialmente nas licenciaturas.

Referências

ALMEIDA, D. S. O.; COSTA, R. L.; SILVA, T. M. *Chega de tabu! A sexualidade sem medos e sem cortes*. 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%201/ch>>. Acesso em: Out. de 2014.

ARCARI, C. Palavra - Sexualidade Infantil. *Caderno Escola*, Goiânia, p. 05 - 06, 01 maio 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual / Secretaria de Educação Funda-*

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 26, Ano 14, Nº 2 p. 51-77, jul./dez. 2016

mental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

DAVIS, C. ; OLIVEIRA, Z. M. R. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. 123p .

NUNES, César. SILVA, Edna. *A Educação Sexual da Criança: Subsídios Teóricos e Propostas Práticas para uma Abordagem da Sexualidade para além da Transversalidade*. Campinas, SP. Autores Associados. 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

REIGOTA, Marcos. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 2, n. 1 – pp. 33-66, 2007.

RIBEIRO, C. M.; CAMARGO, A. M. F. *Sexualidade(s) e Infância(s)*. 1. ed. São Paulo-SP: Moderna e Editora da UNICAMP, 1999. v. 3. 144p.

RIBEIRO, C. M. *A Fala da Criança sobre Sexualidade Humana*. 1. ed. Campinas -SP: Mercado de Letras, 1996. v. 2000. 136p.

RIBEIRO, C. M. (Org.). *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. 1. ed. Lavras - MG: Editora UFLA, 2012. v.1. 529p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

Data de recebimento: 06.06.2016

Data de aceite: 08.12.2016

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO BORJA-RS

EDUCATIONAL POLICIES AND SCHOOL PERFORMANCE: A CASE STUDY OF A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO BORJA-RS

Evandro Ricardo Guindani¹

Yáscara Michele Neves Koga Guindani²

Maiquel Jardel Schneider³

RESUMO: O trabalho resulta de uma pesquisa que teve como objetivo construir uma reflexão em torno das políticas educacionais em relação ao rendimento escolar dos alunos. O *lócus* de pesquisa foram alunos do 9º ano do ensino fundamental, matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart de São Borja-RS. A hipótese norteadora da pesquisa foi de que as políticas educacionais não conseguem cumprir seu papel, de solucionar um problema público. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e quantitativa por meio de um estudo de caso com dois alunos. A análise dos dados buscou construir uma relação entre as políticas públicas e as condições socioeconômicas dos alunos com foco no rendimento escolar. Os resultados demonstram que a configuração da política educacional possui limitações em proporcionar melhorias no rendimento escolar em alunos com maior vulnerabilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: política educacional, rendimento escolar, desigualdade social.

ABSTRACT: This paper is the result of a study that reflects on the effectiveness of educational policies in relation to students' school performance. The space of the study were 9th grade students in the municipal school of fundamental education Vicente Goulart de São Borja-RS. The hypothesis that guided the study was that educational policies are not able to fulfill their role of resolving a public problem.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2011). Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica/SP (2002). Graduado em Filosofia pela Unifai/SP (1995). Professor da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Campus São Borja/RS, Brasil. evandroricardo1@gmail.com

² Doutora, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade; e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus São Borja/RS, Brasil. yascara.koga@gmail.com

³ Especialista em Políticas Públicas e graduando em Ciências Humanas – Licenciatura na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Graduado em Filosofia pela Faculdade São Luiz (FSL). schneider_schnaida@hotmail.com

The methodology used was a qualitative and quantitative approach in a case study with two students. The data analysis sought to construct a relationship between the public policies and the socioeconomic conditions of the students with a focus on school performance. The results show that educational policy has limited ability to improve school performance in students with greater social vulnerability.

KEYWORDS: educational policy, school performance, social inequality.

Introdução

Nos últimos anos, verifica-se que a meritocracia vai adentrando no campo educacional principalmente nas políticas de valorização docente, conforme apontam os estudos de Koga (2009; 2013). De acordo com a autora (2013) no sistema capitalista o conceito de mérito vai adentrando nas esferas da sociedade e estruturando-se como um importante elemento na legitimação das disparidades econômicas e sociais entre pessoas e nações. Esta concepção provém do liberalismo, filosofia econômica segundo a qual, de acordo com Chauí (2001), os pobres que não se tornam proprietários são considerados fracassados e responsabilizados individualmente pelo seu fracasso. Assim de acordo com a autora, o burguês acredita que conseguiu uma propriedade graças ao seu trabalho; a riqueza é portanto resultado e mérito de empenho individual, conseqüentemente a pobreza é um demérito. A ideia da responsabilização individual defendida por Locke (1632-1704) na matriz teórica do liberalismo (CHAUÍ, 2001) aparece também no cenário educacional culpabilizando os professores, a escola e os alunos como os responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino.

Essa culpabilização direcionada para o aluno acaba por desconsiderar um contexto sociológico e político mais amplo onde o mesmo está inserido. Paralelo a essa lógica aparece a ideia do “mérito” (DUBET, 2008), onde o esforço pessoal é visto como o principal recurso e meio de alcançar um bom rendimento escolar, ou seja, o aluno que tem boas notas passa a ser visto como detentor de um dom, inteligente e dedicado, justificando e omitindo o papel determinante das questões sociais e culturais na esfera escolar. O papel do Estado é planejar e executar as políticas educacionais e as escolas bem como os indivíduos, seja eles alunos ou professores – nessa lógica do mérito - precisam se responsabilizar pela eficácia dessas políticas.

O atual sistema de avaliação da educação como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) acaba responsabilizando a escola pelo

aumento deste índice, pressionando a mesma para diminuir a repetência dos alunos e fomentar um maior rendimento escolar. A grande questão que se coloca é que as políticas educacionais não conseguem atingir a raiz dos problemas que estão no contexto sócio econômico e familiar dos alunos. Ela não consegue cumprir seu papel de política pública quanto ao enfrentamento do problema público (SECCHI, 2012) que na esfera educacional pode ser desdobrado em vários elementos tais como: dificuldade de aprendizagem, baixo rendimento escolar, evasão e abandono, repetência e distorção idade-série, dentre outros. Ao não conseguir enfrentar este problema, no interior da escola começa a vigorar o discurso e a lógica do mérito tais como: “o aluno não se esforça”, “não quer nada com nada”, “quem se esforça tem sucesso”...

Diante desse contexto esta pesquisa busca contribuir com um aprofundamento da reflexão em torno das políticas educacionais, buscando aproximar de forma mais intensa o campo das políticas com o campo da sociologia educacional. Essa reflexão vem ao encontro de Mészáros quando afirma que: “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). É importante observarmos que diante da crise de um sistema econômico faz-se necessário a renovação de um discurso de dominação e da busca de bodes expiatórios para a crise. O primeiro elemento que fortemente passa a compor esse bode expiatório é o indivíduo e sua capacidade de superação da crise, que deve se dar por meio da busca por qualificação profissional. Cabe a ele e somente ao seu talento, criatividade e caráter inovador, a possibilidade de conquistar um espaço nesta sociedade do conhecimento e ao mesmo tempo da incerteza.

Diante da crise de um sistema econômico, a educação passa a ser vista como a saída para a superação dos problemas individuais e sociais. E quem não consegue aproveitar as oportunidades educacionais acaba sendo visto como alguém culpado pelo próprio fracasso⁴, ou seja, o aluno com baixo rendimento, com notas abaixo da média passa a ser estereotipado como aluno ruim, desinteressado e culpado. Esta pesquisa busca problematizar esta realidade a partir de algumas questões tais como: Qual o papel das condições sócio econômicas no rendimento escolar dos alunos? Qual a influência dos pais sobre a escolaridade dos filhos? Como as questões de vulnerabilidade social podem diferenciar alunos de uma mesma escola, de uma mesma sala de aula, e aparentemente de um mesmo estrato social? E como essas diferenças no perfil familiar e cultural dos alunos podem determinar a forma como este aluno

⁴ Charlot (2000, p.16) afirma que “fracasso escolar” é um objeto “inencontrável”. Para o autor existem alunos em “situação de fracasso” ou em “situação de sucesso”.

valoriza a escola e o rendimento escolar? Estas reflexões serão desenvolvidas em três momentos, sendo que primeiramente buscar-se-á uma fundamentação conceitual de políticas públicas, e especificamente de política educacional. Num segundo momento apresentar-se-á o contexto da pesquisa: a escola e o perfil dos alunos, adentrando no terceiro momento com a apresentação das categorias de análise dos dois alunos estudados.

Políticas públicas: o que são?

Tratando-se de política públicas precisamos levar em conta vários aspectos que influenciam a política desde sua criação até sua extinção, quais os atores envolvidos, e de modo geral os interesses econômicos que influenciam na vida das políticas públicas. As políticas públicas influenciam diretamente sobre a vida do cidadão brasileiro, pois é através dos impostos e tributos pagos, que retornam em forma de soluções para os problemas ambientais, educacionais, sociais, econômicos e outras demandas enfrentadas pela sociedade.

Políticas públicas podem ser definidas como todas as ações de governo e podem ser divididas em atividades diretas de produção de serviços pelo próprio Estado e em atividades de regulação que influenciam as realidades econômicas, social, ambiental, espacial e cultural (LUCCHESI, 2004, p. 12).

De acordo com a autora políticas públicas são ações elaboradas para enfrentar problemas públicos, ou atingir um objetivo determinado, que tem no Estado o principal provedor de políticas públicas, pois concentra em suas mãos o capital econômico além de ter profissionais que elaboram todas as etapas das políticas. O Estado atua em diversas áreas para promover o bem estar social, e essas ações são conhecidas como políticas públicas, que atuam em diversos aspectos da sociedade como: saúde, educação, segurança, habitação, defesa nacional, transporte, saneamento, meio ambiente, gestão pública, desenvolvimento, assistência, cultura, entre muitas outras. Para Secchi (2012, p.2) “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Embora o Estado não seja o único promotor de políticas públicas, ele se destaca na promoção e elaboração, pois detém grande parte dos recursos financeiros, equipes de profissionais para atuar diretamente neste ramo, além de ser uma de suas razões de existir é a formulação de políticas públicas.

A essência conceitual de políticas públicas é o problema públi-

co. Exatamente por isso, o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisões tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo 'pública'. (SECCHI, 2012, p. 4)

Para Secchi (2012), um problema só se torna público quando os atores políticos o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade). Uma situação passa a ser um problema público quando afeta a vida de cidadãos e se percebe que se pode melhorá-lo. De acordo com o autor, as ações no campo das políticas públicas seguem um ciclo que precisa ser considerado para uma eficácia de suas ações e para um melhor controle das etapas a ser desenvolvidas.

De acordo com o autor, a primeira fase da política pública é a identificação do problema, esse problema pode surgir subitamente ou progressivamente. Uma situação passa a ser um problema público quando afeta a vida de cidadãos e se percebe que pode ser melhorado. A segunda fase é quando esse problema entra na agenda, ganha atenção e relevância. Para que um problema entre na agenda é preciso que ele seja um problema de responsabilidade pública, diversos setores precisam ver o problema como merecedor de intervenção e a solução precisa considerada necessária.

Neste aspecto, já considerando a questão da educação – objeto de nosso estudo – é possível perceber que vários aspectos da educação se tornam problemas públicos e entram na agenda do Estado e dos atores políticos, tais como a qualidade em educação, o analfabetismo funcional e o acesso à educação superior, dentre outros. São questões que se tornam problemas de responsabilidade pública, principalmente quando o Brasil fica internacionalmente conhecido como detentor de baixos índices educacionais.

Para Secchi (2012) existe a agenda política que são os problemas que a sociedade percebe como importantes para serem contempladas. A agenda formal são os problemas que o poder público decidiu solucionar. Por fim existe a agenda da mídia, que são os temas para os quais os meios de comunicação chamam a atenção. Nesse sentido apresentamos aqui uma matéria divulgada por um site de notícias onde consta a seguinte manchete: “Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países” (GLOBO, 2015). A matéria busca identificar nesta informação uma demanda para o poder público brasileiro quando afirma que os resultados decorrem do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o qual avalia conhecimentos de leitura, matemática e ciências dos adolescentes. O artigo destaca que é o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC), quem aplica a prova no Brasil. Mais adiante destaca-se que o Pisa “avalia alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.” (GLOBO, 2015). Encontra-se claramente aqui a denúncia de um problema público grave, de responsabilidade pública, e como dita por Secchi (2012) diversos setores precisam ver o problema como merecedor de intervenção e a solução precisa ser considerada necessária. É possível perceber, portanto, que as demandas de rendimento escolar se tornam um grande problema público que precisa ser enfrentado com uma agenda de políticas públicas.

De acordo com Secchi (2012) após os temas entrarem na agenda vêm a formulação de alternativas, essas estão diretamente ligadas ao poder e a tomadas de decisão.

A etapa de construção de alternativas é o momento em que são elaborados métodos, programas, estratégias ou ações que poderão alcançar os objetivos estabelecidos. Um mesmo objetivo pode ser alcançado de várias formas, por diversos caminhos. (SECCHI, 2012, p. 37.)

A formulação de alternativas pode ser de diversas formas: de premiação, quando se oferece alternativas que estimulam de forma positivas as ações; alternativas de coerção que buscam soluções através estímulos negativos; alternativas de conscientização, através de campanhas que visam influenciar o comportamento por meio do dever moral e por último, alternativas com soluções técnicas, que visam mudar o comportamento por meio de soluções técnicas.

Um dos quesitos necessários para obtenção de sucesso com as políticas públicas é realizar planejamentos estratégicos que avaliem tanto a complexidade quanto a relevância dessas ações. Sob o aspecto ético, não se deve aceitar que sejam planejadas e organizadas ações políticas que aumentem as diferenças socioeconômicas, esgotem os recursos naturais, poluam os espaços naturais e construídos ou não melhorem as condições de vida. Ao contrário, exige-se um planejamento estratégico de ações públicas que envolva o desenvolvimento sustentável em sentido amplo, que atenda as demandas sociais da população, inclusive a dos excluídos e melhore as condições de vida. (MENDES, et al. 2010, p. 4-5)

Aqui destacamos a questão das políticas públicas e da questão ética dessas políticas quanto ao fomento das diferenças socioeconômicas. As polí-

ticas públicas precisam melhor atender as demandas sociais, ou seja, buscar a equalização das diferenças, fomentar a igualdade e a justiça social. Na esfera educacional podemos aqui adiantar que alunos com baixo rendimento escolar não podem ser vistos como naturalmente incapazes, ou como culpados pela sua situação. Em que medida as políticas educacionais podem contribuir para amenizar as diferenças de rendimento escolar entre os alunos? É o que vamos discutir no próximo item deste trabalho.

A política educacional brasileira e seus desafios

Antes de iniciarmos a abordagem sobre política educacional cabe retomar á hipótese desta pesquisa que questiona o caráter político público das chamadas políticas educacionais executadas no Brasil. De acordo com Paro (2010) o acesso à educação ao longo da história brasileira se resumiu a poucos privilegiados, que dispunham de recursos financeiros e podiam dar-se ao ócio do estudo. Embora as diversas constituições federais abordassem o tema, sobre a universalização do ensino, ela ficou reduzida aos grupos das camadas sociais mais privilegiadas que a ela tiveram acesso e condições de se manter na vida escolar. Diante do exposto torna-se relevante apontar que qualquer debate sobre políticas públicas deve ser feito em diálogo com a dinâmica de processos sociais mais amplos.

Para Shiroma e outros (2007) compreender o sentido de uma política pública exige a transcendência de sua esfera específica para compreender o significado do projeto social do Estado na sua totalidade e as contradições do momento histórico em questão. Diante do exposto retomamos Mészáros (2005) quando considera uma indissociabilidade entre as questões educacionais e os processos sociais mais abrangentes. Para as autoras (SHIROMA et. al., 2007) as políticas educacionais, as vezes com um semblante humanitário e benfeitor, expressam contradições provenientes deste contexto sócio econômico mais amplo.

Ao fazer um retrospecto da política educacional brasileira as autoras destacam que as referidas políticas sempre buscaram se apresentar como políticas homogêneas, de caráter nacional e propenso a formar uma população integrada às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho. As autoras também destacam que na história da política educacional brasileira e mesmo latino americana não se pode deixar

de considerar a forte relação com a teoria do capital humano⁵. A essência da Teoria do Capital Humano consiste no argumento de que “o investimento em qualidade da população e em conhecimentos determina, em grande parte, as futuras perspectivas da humanidade” (SCHULTZ, 1987, p.11). As ideias da teoria formam a crença de que o investimento no ser humano e em sua produtividade tem como resultado o aumento de seus ganhos. A educação é capital humano, uma vez que se torna parte do indivíduo que a recebe. Schultz também afirma que todo tipo de instrução recebida pelo indivíduo, que tem a capacidade de elevar a sua renda, é considerada como investimento.

Nessa perspectiva do capital humano, as reformas educacionais brasileiras dos anos 1910 e 1920, de acordo com as autoras (SHIROMA et. al., 2007), viam na educação a salvação para os problemas sociais e econômicos do país. No final dos anos 1970 as autoras destacam que as políticas educacionais foram mais enfaticamente usadas como instrumentos para atenuarem a desigualdade social e regional do país e vários projetos foram desenvolvidos pelo governo tais como: Pólo Nordeste e Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL). Já no final dos anos 1980, a educação brasileira passa a ser pensada a partir de organismos multilaterais atendendo a demandas do mercado.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), os anos de 1990 registraram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena com relação a questões organizacionais e pedagógicas, marcadas por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. É importante salientar que esses eventos e documentos publicados precisam ser compreendidos dentro desse contexto em que se pretende criar e legitimar um consenso em torno da ideia de onipresença e onipotência do mercado. Para Shiroma e outros (2007) a prioridade das políticas nesta década foi assegurar o acesso e permanência na escola. No final dos anos 1990 e na década de 2000 há uma preocupação na questão da avaliação da educação, na melhoria da qualidade e dos índices educacionais. Nesta perspectiva o Ministério da Educação organiza um sistema

⁵Theodore William Schultz foi um autor que construiu as bases para a Teoria do Capital Humano. O referido autor ressaltou a importância do capital humano para o crescimento econômico de um país. Para Schultz (1987), a produtividade econômica e o progresso de um país se relacionavam com o bem-estar humano, o que o fez considerar que o investimento em conhecimentos, em instrução, em saúde, e nas experiências e habilidades do homem garantiria o seu bem-estar e o desenvolvimento econômico. Schultz (1967) considerou que o investimento na educação pelo Estado poderia reduzir as desigualdades sociais e que esse investimento aumentaria a produtividade do sujeito e, conseqüentemente, os seus rendimentos.

de avaliação nacional da educação básica e superior⁶, o qual pretende estimular as instituições de ensino a melhorarem a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Estudos sobre o impacto desta política de avaliação educacional para a qualidade de ensino revelam que a política não consegue dar conta das questões socioeconômicas que determinam o rendimento escolar dos alunos. De acordo com Freitas e outros (2011) numa pesquisa em 34 escolas da rede pública brasileira, observou-se que, à medida que o nível socioeconômico diminui, aumenta o nível de reprovação, contrariando assim o objetivo das políticas. Diante disso, pergunta-se: O Ideb está promovendo nas escolas um processo de amenização das diferenças de rendimento escolar principalmente entre os mais desprovidos de capital econômico e cultural? Sousa (2003) alerta para o fato de que a avaliação em larga escala das redes públicas de educação possui um potencial de condicionar os currículos e, desse modo, intensificar desigualdades escolares e sociais.

Em síntese, não foi nosso objetivo fazer uma contextualização histórica das políticas educacionais no Brasil, mas sim destacarmos aspectos que aproximam o debate das políticas educacionais às questões sócio econômicas mais amplas. No próximo item apresentaremos a pesquisa realizada.

A metodologia da pesquisa e o contexto dos alunos pesquisados

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart (EMEFVG) localiza-se no município de São Borja. No ano de 2015 a escola contava com 358 alunos matriculados. O último Ideb registrado da escola referente ao 9º ano do ensino fundamental foi de 2,5 pontos em 2011. Neste nível de ensino a escola apresentou o menor Ideb dentre as escolas municipais da cidade. Com relação aos dados do Censo Escolar de 2014, a Escola apresentou uma taxa de aprovação de 72,9, abaixo da média estadual (87,9) e municipal de São Borja (92,1). Estes dados demonstram que a referida escola possui alguns desafios no que tange ao rendimento escolar de seus alunos. Os dois alunos que fizeram parte da pesquisa pertencem a uma turma do 9º ano do ensino fundamental, e é composta por 10 alunos.

⁶Atualmente existem dois sistemas de avaliação da educação no Brasil. De acordo com o Inep (2015) O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

A metodologia de pesquisa fez uso da abordagem quantitativa e qualitativa, e a análise dos dados deu-se por meio de um estudo de caso de dois alunos que obtiveram o menor e o melhor rendimento escolar da turma. A opção metodológica pelo estudo de caso se deu pelo fato de que esta metodologia, de acordo com Yin (2001) é utilizada para examinar acontecimentos contemporâneos e possui a vantagem de poder lidar com uma variedade maior de evidências. Outras autoras como Lüdke e André (1986) ressaltam que o Estudo de Caso visa à descoberta de elementos novos que emergem durante o estudo e capta particularidades específicas que representam ou que expressam uma realidade historicamente situada. Outra vantagem desta metodologia ressaltada pelas autoras é que o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto. Para elas, um elemento fundamental dessa modalidade de estudo reside no fato de que, para uma apreensão mais completa do objetivo, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Foi essa preocupação que tivemos ao estudar estes alunos, o fato de situá-los dentro de um contexto, primeiramente escolar e depois familiar.

O estudo de caso se deu em dois momentos. Numa primeira etapa realizamos uma contextualização da turma do 9º ano do ensino fundamental com o objetivo de identificar o perfil sócio econômico e familiar desses alunos bem como o acesso das famílias às políticas públicas. Feito este panorama geral da turma partimos efetivamente para o estudo de caso e o desenvolvimento da hipótese desta pesquisa com dois alunos desta turma. Realizamos um segundo levantamento quanto ao rendimento escolar desses alunos, que foi calculado com base nas médias obtidas pelos alunos em todas as disciplinas durante o ano de 2015. Deste levantamento elegemos dois alunos, um com o menor e outro com o melhor rendimento. Com esses alunos realizamos uma entrevista aprofundando os dados obtidos no questionário e buscando adentrar mais intensamente no ambiente familiar dos mesmos.

As questões aplicadas a todos os alunos foram elaboradas com base na teoria do capital cultural de Bourdieu (2012) e das configurações familiares de Lahire (1997). Bourdieu utiliza-se da teoria do capital cultural para demonstrar como o indivíduo acumula conhecimento durante sua vida por meio de três dimensões do capital cultural: objetivado, institucionalizado e incorporado. De acordo com Bourdieu (2012) o capital cultural em estado incorporado explicita-se sob a forma de disposições duráveis no organismo, inferindo-se em seu estado fundamental ligado ao corpo. A acumulação do capital cultural necessita de uma incorporação, num trabalho de inculcação e de assimilação, com investimento pessoal de tempo, como por exemplo a quantidade de tempo

dedicado à leitura, à música, ao cinema. Referente ao capital cultural institucionalizado, Bourdieu (2012) define-o como algo que pode ser materializado, como por exemplo posse de diplomas e títulos. O capital cultural em estado objetivado refere-se à materialidade da cultura, como posse de livros, posse de obras de arte tais como quadros, esculturas, etc... Por configuração familiar Lahire (1997) define cinco categorias sendo elas: formas familiares de cultura escrita, condições econômicas, ordem moral doméstica, forma de autoridade familiar e maneiras de investimento pedagógico dos pais. Esses elementos que compõem a configuração familiar, para o autor, interferem diretamente no alcance do sucesso escolar dos alunos.

Após a aplicação do questionário a todos os alunos foi realizada uma entrevista com dois alunos, sendo um com o maior rendimento e o outro com o menor rendimento escolar. O objetivo foi aprofundar a investigação sobre a relação entre a condição socioeconômica e familiar desses alunos com a vida escolar dos mesmos.

Apresentaremos a seguir uma primeira análise dos dez alunos que compõem a turma do 9º ano do ensino fundamental, quanto ao acesso às políticas públicas, as condições de moradia, o perfil familiar e a expectativa em relação à escola.

Com relação à saúde pública todos os alunos declaram que já utilizaram o posto de saúde e hospital. Com relação ao uso deslocamento até a escola todos os alunos vão à escola a pé. Quanto ao acesso a políticas de assistência social, todos os familiares recebem algum tipo de auxílio como aposentadoria e auxílio doença, sendo que 70% recebem bolsa família. No que se refere a segurança pública, 50% dos alunos consideram que a segurança é ruim ou regular e 90% possuem casa própria. Com relação ao perfil familiar quanto à profissão e renda dos pais, 90% das mães são donas de casa. Quanto à renda das mães que trabalham fora, nenhuma delas recebe mais de um salário mínimo, e 60% dos pais recebem até dois salários mínimos, e 40% recebem menos de um salário mínimo. No que tange à composição familiar, em 50% das residências moram mais de 5 pessoas. Com relação ao uso e posse de tecnologias e meios de comunicação, 60% dos alunos possuem em sua casa um computador com internet, 40% possuem TV por assinatura. Sobre acesso à informação escrita, como a aquisição de livros e revistas, 90% respondeu que os pais não fazem assinatura de revistas nem mesmo adquirem livros. Quanto ao lazer cultural, 60% nunca foram ao cinema e ao teatro e 40% responderam que frequentam às vezes. No que se refere a atividades exercidas no tempo livre 60% utilizam a internet e 40% a televisão. Quanto à expectativa em continuar estudando,

90% pretendem dar continuidade aos estudos, almejando o nível superior.

No contexto dos alunos pesquisados foi possível perceber primeiramente que a grande maioria depende de políticas públicas, voltadas principalmente à saúde e a assistência social. Um aspecto também a se destacar é a baixa renda dos pais, o que conseqüentemente tem efeito sobre a questão cultural onde se destaca o baixo acesso à informação como revistas e jornais. O número de pessoas residentes na casa (maioria com 5 a 6 membros) também é um fator que pode dificultar as atividades domésticas de ensino.

Passamos agora a análise dos dados referente aos dois alunos estudados.

Análise dos dados

Os dois alunos que são o objeto direto do referente estudo de caso, são alunos, como já dito anteriormente, que possuem o maior e o menor rendimento escolar no grupo dos 10 alunos que compõem o 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart.

A metodologia utilizada com estes dois alunos, além de aplicar o questionário acima explicitado foi realizada uma entrevista com cada um deles. Utilizamos um roteiro semi estruturado de questões divididas nas mesmas categorias do questionário: acesso a políticas públicas, ou seja, maior ou menor dependência das políticas públicas; capital cultural de acordo com a concepção de Bourdieu (2012) e configuração familiar de acordo com a concepção de Lahire (1997). O aluno com menor rendimento será nomeado como aluno “A” e o portador do melhor rendimento, como aluno “B”.

Os alunos A (menor rendimento) e B (maior rendimento) estudam na mesma escola e na mesma turma, porém apresentam diferenças consideráveis quanto à sua realidade sócio econômica e cultural. Numa primeira análise sobre o acesso às políticas públicas é possível perceber que o aluno A, com menor rendimento, depende exclusivamente do poder público quanto à saúde, transporte e lazer. Já o aluno B percebe-se que a família faz uso da saúde paga, bem como de dentista particular. Quanto ao transporte, o aluno A somente utiliza o transporte público, sendo que a família do aluno B possui carro particular. Quanto às condições de moradia, o aluno A possui na frente de sua casa uma rua de chão enquanto o aluno B possui rua calçada o que lhe permite maior facilidade de locomoção principalmente em dias de chuva. Quanto ao lazer, o aluno B possui mais opções como viagens para fora do Estado.

Alguns estudos apontam que o baixo rendimento escolar é um refle-

xo das desigualdades de acesso e permanência na escola. Percebe-se que os alunos com maior êxito são os que possuem melhores condições sociais, neste âmbito são necessárias políticas públicas eficazes para os menos favorecidos socialmente, para que se eleve a qualidade da educação.

Em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros. (DUBET, 2008, p. 27)

Isso reflete diretamente na performance escolar, onde os alunos menos favorecidos socialmente almejam estudos mais curtos ou técnicos, que por sua vez são menos rentáveis. Há, portanto, uma seleção dentro da própria escola visto que “[...] a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares” (DUBET, 2008, p. 28). Reduzir as desigualdades sociais é um importante meio para reduzir as diferenças de escolaridade, pois a escola não consegue se livrar das condições sociais de seus alunos. Os grupos sociais que têm um maior capital social e cultural incentivam e desenvolvem nas crianças estímulos favoráveis a vida escolar, pois seus pais já têm uma vivência e cultura escolar sendo que as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais.

As desigualdades sociais geram as desigualdades escolares independente da igualdade de oportunidades. A igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados. Ainda que essa constatação seja desencorajadora, é melhor considerá-la um fato. Aliás, ela nos leva a pensar que, sozinha, a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, que a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares. (DUBET, 2008, p. 31-32)

Com a igualdade de oportunidades e acesso à educação, o que representa um progresso, porém o que precisa ser feito é um avanço para a igualdade de condições. Beneficiar os alunos mais carentes com bolsas é uma política que visa dar ferramentas para uma competição menos desigual.

Com relação ao perfil familiar, percebe-se que os pais do aluno A estão em condições menos favoráveis que o aluno B. Enquanto a mãe de A é empregada doméstica, a mãe de B trabalha em uma empresa com registro em carteira. O pai de A está preso enquanto o de B é um micro empresário. Com

esses dados é possível aprofundar a questão do fracasso escolar numa mesma turma de alunos, que acessam a mesma política educacional:

Uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que determinados grupos da população sofrem. Os estudos que analisam a influência social no acesso à educação demonstram que os alunos que vivem em piores condições sociais têm mais probabilidade de estar situados em grupos de alunos com avaliação mais baixa e grupos especiais ou sem qualificação final reconhecida. A porcentagem desses alunos que não terminam a educação obrigatória é muito mais alta que a média geral. (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 23)

Para os autores nota-se que existe uma relação entre o nível econômico e os resultados dos alunos e que essa influência é acentuada naqueles alunos que se encontram no contexto mais baixo. No entanto, é preciso fazer dois reparos importantes. O primeiro: nem sempre a menor riqueza tem relação com menor rendimento. O segundo: a maior renda *per capita* é apenas uma condição importante, mas não suficiente para conseguir melhores níveis educacionais. Para os autores existem outros fatores vinculados ao contexto familiar e ao contexto educacional que devem ser levados em conta. Nessa perspectiva é que faremos uma análise mais aprofundada em relação à questão do capital cultural familiar de cada um dos alunos.

Embora a universalização do ensino e sua obrigatoriedade são elementos que difundiram a escola e tenha proporcionado acesso a todos esse fator não fez com que a estrutura social mudasse, pois os alunos de baixa renda embora tenham alcançado níveis maiores de escolarização, ocupam os setores escolares mais desvalorizados. Os alunos com maior capital cultural e econômico continuam sendo os que mais tempo estudam e que se dedicam as carreiras mais bem remuneradas, ou de maior prestígio social. A universalização do acesso à escola é apenas a condição necessária, mas não suficiente, para assegurar o direito à educação. (FERRARO, 2004, p. 63)

A ação pedagógica docente pode reproduzir a cultura das classes dominantes e perpetuar o mito das aptidões naturais e dos dons. A falácia do “sempre foi assim”, vai naturalizando o sistema e engessando os alunos com renda e capital cultural inferior. Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural tanto institucionalizado, objetivado e incorporado

são aqueles que terão maiores dificuldades durante sua trajetória escolar. De acordo com Bourdieu o capital cultural e econômico familiar influencia no rendimento escolar.

Como se pode perceber em relação ao capital cultural familiar, fica evidente uma desvantagem do aluno A em relação ao aluno B. A família do aluno A é praticamente desprovida de capital cultural (na perspectiva de Bourdieu), ou seja, não tem posse de bens culturais, não possui diplomas e nem uma organização de tempo ou hábito de estudo. Já o grupo familiar do aluno B tem posse de livros, o pai possui diploma de ensino médio e curso em administração e o aluno possui uma rotina de estudos todos os dias. O capital cultural no estado incorporado, que é alcançado com o tempo gasto, só pode ser adquirido individualmente, não podendo ser transmitido de forma instantânea. É o tempo gasto com estudos, seja na escola ou fora dela, porém o capital cultural incorporado é muito desigual no contexto brasileiro, pois “[...] nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para propagar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 2012, p. 75-76). Um fator de destaque para a aquisição do capital cultural incorporado é o tempo livre, o *ócio*, tempo livre das necessidades diárias, tempo livre para se dedicar aos estudos, tempo para aprender. No caso estudado o aluno B estuda pela parte da tarde, faz as tarefas de casa enquanto o aluno A somente estuda para as provas.

Os alunos desprovidos de capital cultural são os que na escola precisam se esforçar mais, precisam dispender de mais tempo e recursos para entrar no mesmo nível dos alunos onde a família possui um bom capital social e cultural. Desde modo, Bourdieu (2012) formulou o conceito de capital cultural, para explicar que o êxito escolar e o fracasso tem variáveis externas ao aluno. De acordo com o autor este conceito busca explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” (isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe. Tal postura significa uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeitos das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’.

A escola trata todos os alunos como iguais em direitos e deveres, mas não leva em conta que eles trazem consigo diferenças sociais, culturais e econômicas. Na entrada da escola parece que “desaparecem” as diferenças

sociais, pois todos têm as mesmas oportunidades, de aprender e estudar, mas no interior da sala de aula – como nossa pesquisa revelou - se acentuam as diferenças de nível cultural.

Referente às configurações familiares é possível perceber alguns detalhes importantes com relação à autoridade familiar, no aluno A, esta autoridade está centrada na mãe enquanto que o aluno B, a autoridade é dividida entre pai e mãe. Ainda com relação ao investimento pedagógico, os dois alunos afirmam que seus pais incentivam a estudar, porém percebe-se que a mãe do aluno A não olha o caderno e ajuda apenas quando é solicitada, já no caso do aluno B os pais olham o caderno, o que indica que há uma atitude proativa dos pais em relação à vida escolar do filho.

Quando aquilo que é proposto na escola não entra em contradição com (não põem em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação as exigências e obrigações escolares. (LAHIRE, 1997, p. 65)

Os pais mais escolarizados mantem o domínio sobre os códigos escolares, tem maiores possibilidades de orientar e ajudar seu filhos, destacando-se um grande investimento. Por outro lado, o investimento escolar é fraco em famílias grandes e com remuneração econômica baixa, sendo a competição escolar mais favorável aos alunos que tenham uma experiência de estudos na família. Este fato é percebido na relação do aluno A com o aluno B, enquanto o os pais do aluno B acompanham e ajudam o filho nas tarefas escolares o aluno A apenas a mãe pergunta se este fez o tema, não ajudando o aluno nas tarefas. “O “fracasso”, ou o “êxito”, é produto da interação entre determinadas estruturas familiares, motivadas por contextos econômicos, sociais, culturais, e de formas de vida escolar em um dado período de tempo” (LAHIRE, 2004, p. 74). O simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras. Atualmente todos tem acesso à escola, porém a exclusão ocorre dentro do processo educacional, as diferenças iniciais se tornam maiores com o passar do tempo. Os resultados da pesquisa nos ajudaram a perceber que os processos educacionais estão ligados aos processos sociais. Não há como separá-los, a educação é um ato político, precisa estar em debate nas agendas das políticas públicas, a educação não pode ser pensada apenas no âmbito das políticas educacionais.

Considerações finais

A partir dessa análise focada em elementos sociológicos da educação, nem sempre percebíveis quando observamos uma sala de aula, cumpre retormarmos a hipótese deste trabalho sobre a efetividade das políticas educacionais no enfrentamento de um problema público que é a qualidade da educação. As políticas educacionais enfrentam grandes desafios com a universalização do ensino, a redução do analfabetismo, porém o campo da educação parece ser o mais justo, pois a grande maioria tem acesso a escola e tem as mesmas oportunidades de se desenvolver e mostrar o seu desempenho. Aprofundando as pesquisas neste sentido percebe-se que há vários fatores que influenciam sobre o desempenho escolar como o fator econômico, o capital social e capital cultural. O que fazer para a escola ser menos injusta, com tantas diferenças sociais? Importa aqui retomar o conceito de política pública de Secchi (2012) o qual considera que o caráter público de uma política está na sua capacidade de responder a um problema público. Se as políticas educacionais não conseguem dar conta de promover a qualidade no ensino de forma justa e igualitária, essas políticas educacionais podem ser chamadas de políticas públicas?

Ao fazer um estudo sobre a escola justa, Dubet (2008) faz uma crítica à prática meritocrática das escolas, no que se refere à avaliação dos alunos, ou seja, quando se aprovam alunos com as melhores notas, fica evidente que os alunos promovidos serão aqueles que já possuem melhores condições sócio econômicas, como revelou nossa pesquisa. A meritocracia não valoriza a igualdade de oportunidades, ela valoriza a competição e, além disso, a igualdade de oportunidades não leva em conta muitas coisas, que fazem a diferença na hora da competição dita meritocrática. “Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (DUBET, 2008, p. 10). A igualdade meritocrática das oportunidades dá oportunidades iguais a todos sem levar em consideração as desigualdades de riqueza, de nascimento. Todos os indivíduos são livres e iguais o que ocorre é que as posições sociais diferem, o que resulta em uma diferença de êxito entre as diversas categorias sociais, mesmo numa mesma escola e numa mesma turma de alunos, como foi o caso dos alunos A e B. Para Dubet é preciso desenvolver “a igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura” (DUBET, 2012, p. 12). Este modelo de políticas educacionais que vem sendo implantado no Brasil através de vários programas que

beneficiam os estudantes de baixa renda se tornam importantes e precisam ser ampliadas. A igualdade das oportunidades vem trazer justiça, uma verdadeira igualdade de oportunidades que pode facilitar que todos estejam nas mesmas condições de disputa ou pelo menos numa situação mais equânime.

Enfim, nosso estudo contribuiu para confirmar nossa hipótese de que as políticas educacionais não conseguem fazer o enfrentamento dos problemas públicos da educação, no caso estudado, o problema do rendimento escolar dos alunos e principalmente o problema da qualidade de um ensino para toda a população. E nessa linha, nosso estudo quer contribuir com a reflexão em torno das políticas educacionais e aqui retomamos as fases da política pública. De acordo com Secchi (2012) a primeira fase da política pública é a identificação do problema, ou seja, aprofundando a análise sobre o rendimento escolar identificamos outros problemas que estão fora da sala de aula e precisam ser considerados pela escola. O estudo também ajudou a compreender a importância de uma constante articulação entre as políticas educacionais e assistenciais.

O grande problema a ser enfrentado é a questão da desigualdade social, das diferenças econômicas e culturais, enquanto essa questão não for priorizada como o grande problema público pelo Estado, parece difícil que a escola promova a transformação da sociedade. De acordo com Dubet (2008) as desigualdades geradas em uma esfera geram automaticamente desigualdades em outras esferas. Para o autor, sem uma problematização da justiça no âmbito escolar, “os mais ricos sempre serão os mais cultos, os mais poderosos, os mais educados, enquanto os menos favorecidos são privados de todos os recursos e freqüentemente até mesmo de suas capacidades de ação” (DUBET, 2008, p. 96). As injustiças sociais são reforçadas na escola, embora se tenha igualdade de oportunidades, elas apenas legitimam a competição e o mérito.

As escolas não se responsabilizam pelo destino de seus alunos embora ela seja tratada como uma instituição justa. A igualdade de acesso, a igualdade das oportunidades não é o suficiente para uma competição escolar equilibrada. As políticas públicas precisam ir além do fracasso escolar, analisar suas possíveis causas e formular políticas públicas conjuntas com outras áreas, usando estratégias adequadas que contribuam para a redução do fracasso escolar. As altas taxas de fracasso e evasão escolar provocam graves consequências nos alunos e na sociedade. Não existe apenas um só fator responsável pelo fracasso escolar, da mesma forma as políticas educacionais não vão resolver os problemas, é preciso que haja uma rede de políticas públicas trabalhando para a eficácia dos problemas.

Conforme Secchi (2012) uma das funções da política pública é diminuir as desigualdades sociais, e como apontou nossa pesquisa, o aluno que encontra-se numa situação de vulnerabilidade social é aquele que está com baixo rendimento escolar. Diante disso evidenciamos que a política educacional da forma como está posta e executada está reproduzindo a desigualdade social em sala de aula e não contribuindo em atenuá-la. Esta pesquisa contribui, portanto, para pensarmos o planejamento das políticas educacionais numa perspectiva integrada e em rede.

Referências

BOURDIEU, P. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. *In*: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Editora Vozes, 13. ed. Petrópolis, RJ. 2012.

_____. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. *In*: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Editora Vozes, 13. ed. Petrópolis, RJ. 2012.

BRASIL OCUPA 60ª POSIÇÃO EM RANKING DE EDUCAÇÃO EM LISTA COM 76 PAÍSES. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em 20 jul 2015.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle, revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Editora Cortez. São Paulo, 2008.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão. *In*: MARCHRSI. Á.; GIL, C. H. & colaboradores. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (Tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R.; MALAVASI, M.; FREITAS, H. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOGA, Y,M,N. *Magistério e Distinção: um estudo de professoras premiadas*. Dissertação (Mestrado Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo-SP: PUC-SP. 2009

_____. *Meritocracia e Docência: um objeto multifacetado*. Tese (Doutorado: Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo-SP: PUC-SP. 2013

LAHIRE, B. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. & colaboradores. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (Tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do impossível*. (Tradução Ramon Américo Vasques; Sonia Goldfeder). Editora Ática: São Paulo, 1997.

LUCHESE, P. T. T. (coord). *Políticas públicas em saúde pública*. São Paulo: BIREME/OPAS/OMS, 2004. Disponível em: <<http://itd.bvs.br/public/upload/associated>>. Acesso em 20 set 2015

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. & colaboradores. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (Tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

MENDES, A. M. C. P. et al. Políticas públicas, desenvolvimento e as transformações do Estado brasileiro. In: SILVA, C. L. da; SOUZA-LIMA, J. E. de. *Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Sarai-va, 2010.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. (Tradução Isa Tavares). 2. ed. Boitempo editora. São Paulo: 2008.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: editora Cortez, 2010.

SCHULTZ, T. *Investindo no povo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SHIROMA, E; MORAES, M.C; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

SOUZA, S. M.; ZÁKIA L.. Possíveis impactos das políticas de avaliação no cur-

riculo escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em 02 jan. 2015

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Data de recebimento: 24.05.2016

Data de aceite: 18.07.2016

IDENTIDADE “DO CAMPO” OU DIFERENÇA? *ENTRE CAMPOS, ENTRE RIOS, ENTRE INFÂNCIAS*

“RURAL” IDENTITY OR DIFFERENCE? BETWEEN FIELDS, BETWEEN RIVERS, BETWEEN CHILDHOODS

Eulene Vieira Moraes¹

Maritza Maciel Castrillon Maldonado²

RESUMO: Este artigo apresenta experiências coletivas de crianças e suas infâncias nas artes de fazer seus cotidianos *entre* a escola e a comunidade a caminho da fronteira Brasil/Bolívia, município de Cáceres/MT. Os *Estudos Cotidianos* (Michel de Certeau, 2001, 2013) e as *Narrativas* (Walter Benjamin, 2002, 2012) constituíram-se em opções político-teórico-metodológicas que possibilitaram aproximar a força da narratividade e dos cotidianos em movimento, como maneiras de pensar uma, entre muitas possibilidades, de acontecer a educação de crianças que vivem no campo. Questionamos neste estudo: como as singularidades das crianças *ribeirinhas pantaneiras* são constituídas nos modos de viverem as infâncias nos/dos/com os cotidianos ribeirinho e escolar? Na inspiração e sensibilidade que marcaram o *espaçotempo* de entrelaçamentos com as crianças, juntamente com os interlocutores teóricos Hall (2000, 2006), Silva (2000), Deleuze e Guattari (1997), Foucault (1985b) e Veiga-Neto (2000), entre outros, dispusemo-nos a fazer a experiência de pensar a educação e o currículo escolar mergulhados no contexto de vida das crianças. Desse modo, foi possível vislumbrar as artes de fazer vidas, sonhos, encantos e desencantos entre crianças de seis a oito anos.

PALAVRAS-CHAVE: crianças *ribeirinhas pantaneiras*, currículo, cotidianos, educação do campo.

ABSTRACT: This paper presents collective experiences of children and their childhoods in the arts of making their daily lives *between* the school and the community in their way to Brazil/Bolivia frontier, in the city of Cáceres/MT. *The Practice of*

¹Mestre em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. eulenenomoraes@yahoo.com.br

²Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos – CNPq e do Ateliê de Imagem e Educação da UNEMAT, Campus Cáceres-MT/Brasil. maritzamcaldonado@gmail.com

Everyday Life (Michel de Certeau, 2001, 2013) and *The Storyteller* (Walter Benjamin, 2002, 2012) are the political-theoretical-methodological options that have enabled us to approximate the narrativity power and the moving daily lives as a means to conceive a possibility of education of rural children. In this study, we have questioned: how are the singularities of children living in riverain/marshy lands constituted in the ways they live their childhoods in/of/with riverain and school daily life? With the inspiration and sensitivity that have marked the *time-space* of articulation with the children, together with the theorists Hall (2000, 2006), Silva (2000), Deleuze e Guattari (1997), Foucault (1985b) and Veiga-Neto (2000), among others, we have aimed to carry out the experience of thinking about education and the school curriculum in the children's living context. It has been possible to perceive the arts of making lives, dreams, enchantments and disenchantments of six-to-eight-year-old children.

KEYWORDS: riverain children, curriculum, everyday life, rural education.

Introdução

Nasci em Cáceres e minha mãe logo me trouxe pro 'Limão'
Aqui é minha casa!
Eu gosto daqui porque tem muito espaço
E muitas gentes pra brincar

E o rio é a rua da gente também, sabia?
Sem ele, ia ficar ruim pra gente
Porque a gente vive do peixe, né...

A gente vive da bocaiúva,
Do pequi,
Da manga,
Do caju,
Das árvores,
Das águas,
Da BR

Ah... Também da criação de animais,
Ah... da escola também
E de muitas e muitas outras coisas!
(Diário de Campo, Rafael, oito anos).

Nesta narrativa, encontramos Rafael, criança moradora da comunidade do "Limão", entre a escola e as travessias da BR; considerando os momentos

de conversas, desenhos e suas histórias do lugar, iniciamos a composição deste texto, resultado de pesquisa do Mestrado em Educação desenvolvida entre os anos de 2013/2014 junto a uma comunidade *ribeirinhapantaneira*³ do município de Cáceres (MT). Procuramos problematizar a educação que acontece *entre* “campos”⁴, *entre* “rios”, *entre* infâncias, nos encontros com aquela comunidade. *Entre* campos de multiplicidades, este texto busca desenhar o chão das vivências cotidianas de crianças e dos adultos que “com” elas movimentam essas “muitas e muitas outras coisas” que nos diz Rafael. Os lugares narrados por ele ganharam, com os contornos dos lápis, do giz, das palavras, do olhar, a expressividade de quem conta sem receios o seu cotidiano nos *espaçostempos* desses *entre* campos. Como diz Certeau (2001, p.221), “[...] um lugar diferente de muitos outros, um lugar especial que não poderia excluir nem fazer esquecer a multiplicidade daqueles outros lugares que não podemos ocupar ao mesmo tempo que ele [...]”. Sendo assim, enfatizamos os sentidos das experiências coletivas priorizados aqui, “deste lugar, que constitui aquele de onde falamos da cultura [...]” (p. 222). Situamo-nos entre as multiplicidades de crianças e infâncias na sensibilidade de Certeau (2013), a partir do originário. No fazer balançar o outro que está em nós, *entre* caminhos, *entre* limites, *entre* novas direções a seguir, permitimo-nos nos encher de *saberesfazeres* de quem compartilha, aprende, ensina.

É por meio da convivência nesses lugares que destacamos a importância de tecer reflexões a partir do diálogo *entre* os Estudos Culturais e os cotidianos dos praticantes de nossa pesquisa. Desse modo, vemos a necessidade de trabalhar com a “diferença”, e não somente com a “identidade”, ambas constituidoras dos *praticantes dos cotidianos* nos/dos/com os campos. O propósito é trazer para discussão o que caracteriza a “identidade do campo”, a Educação do Campo apoiada nas bases legais dos documentos, diretrizes e legislações subsequentes que asseguram, às populações, respaldo legal para legitimar o direito à educação no espaço de vida do campo, problematizando-se alguns princípios a partir de autores dos Estudos Culturais e dos Cotidianos.

Os lugares de travessias diárias de crianças, adolescentes, jovens,

³ Faremos uso da junção de palavras, segundo as inspirações de Nilda Alves e dos Estudos nos/dos/com os Cotidianos, a fim de propiciar a construção de novos sentidos que derivam dessa formação. De acordo com Alves, “essa foi a melhor forma que encontrei, depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade” (ALVES, 2000).

⁴ Neste texto, por vezes traremos o termo “do campo”, “sujeitos do campo”, levando em consideração a nomenclatura utilizada nos documentos e estudos da Educação do Campo no Brasil e, ao enfatizarmos os termos “campos” e/ou “nos/dos/com os campos”, estamos adotando a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Cotidianos.

famílias, funcionários da escola, nas estradas, em pequenos ou longos trechos, com ônibus, a pé, de bicicletas, a cavalo ou de carroças, intensificaram diferentes encontros a cada novo dia. Assim, objetivamos problematizar este *espaçocampo* que dinamiza a composição em que foram compartilhadas as múltiplas experiências. É o campo da completude e da incompletude, e também o campo da complexidade em que nos situamos. Fazedor de *saberesfazeres* das pessoas, que, entre as multiplicidades de vivências outras, vão alinhavando as lutas, as resistências, os encantos e desencantos para conservarem a sementeira de vidas singulares nos/dos/com os campos.

Essas narrativas serão apresentadas neste texto, *entre* fragmentos de conversas no percurso do ônibus escolar com crianças e professores e conversas realizadas na comunidade e na escola, apresentando as dificuldades e/ou a satisfação de estudar ou trabalhar na escola, denominada “Escola do Campo”. Desse modo, esses *autoresautoras* de histórias, vidas e sonhos dialogam neste texto com Hall (2000, 2006), Silva (2000), Deleuze e Guattari (1997), Foucault (1985b) e Veiga-Neto (2000), entre outros. Inicialmente, trazemos um questionamento: em que rios e campos as crianças e os adultos cotidianamente articulam suas vidas, espaços coletivos de constituição de identidade(s)? De que *espaçotempo* estamos falando?

Saberesfazeres dos praticantes dos cotidianos entre a perspectiva dos Estudos Culturais

A questão inicial que permeia nosso diálogo requer de nós passos primordiais para problematizar os sentidos e as conexões fundamentais que articulam os movimentos de se pensarem o(s) campo(s) de vida dos *praticantes dos cotidianos*, o lugar, o espaço geográfico e humano, dinamizadores da pesquisa aqui apresentada. Indo além de conceber o campo como um lugar de “identidade” já estabelecida, apostamos na perspectiva da “diferença”. Diante das multiplicidades presentes, existem outros campos que vão se constituindo, outros e outros modos de constituição dos praticantes e do *espaçocampo* como lugar de vida. Em consonância com os Estudos Culturais e Estudos Cotidianos, compomos esta ideia. Nosso intuito é instigar a pensar não o “campo de”, mas, sobretudo, os *entre* campos, estabelecendo diálogos e agenciamentos que nos passam diariamente nas experiências *dentrofora* da escola.

Para isso, destacamos o panorama conceitual que a Política Nacional de Educação do Campo hoje orienta, enquanto marco de afirmação da identidade do campo, lugar de riquezas culturais, sociais, política e econômica.

Educação do Campo é uma composição contemporânea, proveniente das lutas dos movimentos sociais em defesa das populações do campo⁵. Segundo o Decreto nº. 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo (BRASIL, 2010), são denominados povos do campo: *agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural*.

Dessa forma, o que caracteriza a Educação do Campo parte do entendimento de que ela nasce dos *saberes-fazer*s que os sujeitos do campo protagonizam: as aspirações, dificuldades, experiências de vida, construídos coletivamente. Trata-se de espaço onde se exerce a autonomia, a construção das identidades locais e a participação coletiva, no intuito de integrar os saberes da comunidade e escola como ambiências de produção social do conhecimento e desenvolvimento humano. A permanência na terra marca a presença de territórios pensados a partir das vivências de luta pela autonomia, a fim de garantir os direitos de viver e pensar o espaço constituído nas multiplicidades de pessoas, “[...] pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura” (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p.5). Nesse sentido, a Educação do Campo deve contemplar os conhecimentos produzidos nas experiências coletivas, colocando-se a serviço das aspirações e necessidades dos povos do campo, no respeito às identidades culturais, como também da construção de propostas pedagógicas que atendam às singularidades das populações do campo.

O Decreto nº. 6040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, aponta:

Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturais diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; e os Territórios tradicionais, os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicio-

⁵ Populações do campo, definidas segundo o Decreto nº. 7.352, em seu inciso I, do parágrafo 1º., do artigo 1º., de 4 de novembro de 2010, assinado pelo ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (BRASIL, 2010).

nais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2007).

Dentre as populações do campo, encontramos as comunidades ribeirinhas, cuja dimensão geográfica é definida diante da Política de Educação do Campo como uma de suas especificidades. Este reconhecimento dos diferentes modos de vida presentes na organização dos povos do campo marcam as maneiras peculiares de organização social, os modos como lidam com as tradições culturais, a identificação com a natureza e outros espaços da multiplicidade das relações construídas nos cotidianos da vida. Trazemos, a seguir, a ideia de “campo”, definido conforme dispõe o Panorama da Educação no Campo (MEC, 2007):

[...] A expressão ‘do campo’ é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como ‘parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades’. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, *identidade cultural* própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (MEC, 2007, p.8, grifo nosso).

Ao enfatizarmos que o campo é concebido como espaço social com vida e identidade cultural própria, questionamos: é possível encontrarmos nessas realidades uma identidade cultural particular? Se voltarmos nossos olhares aos cotidianos das pessoas, seus modos de vida e práticas culturais, veremos movimentos de outros modos de viver e pensar que vão muito além do que a identificação pode captar, pois tanto a “identidade” quanto a “diferença” se encontram intrinsecamente latentes em meio aos *saberes-fazeres* das pessoas, *praticantes-pensantes* dos cotidianos.

Hall (2006), ao conceituar o termo “identidade”, ressalta:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.12-13).

Para o autor, somos constituídos, continuamente, com identidades

contraditórias, o que nos leva a não sermos identificados com um “isto” definidor. Estamos em contínuo processo de constituição e (des)constituição, somos formados e (de)formados nos *entremeios*, *entrelínguas*, em novas maneiras de concebê-las. Aqui se encontra a fragmentação do indivíduo moderno, deslocado para uma nova categoria, que Hall (2006) chama de “sujeito da história”, como produção dos discursos. O autor parte da concepção de que, ao longo dos processos históricos, o sujeito passa por três concepções de identidade: o primeiro denomina de *sujeito do iluminismo*, na esfera cartesiana, centralizado em si mesmo e consciente do meio em que vive, nascido para “isso” ou “aquilo”; o segundo passa a ser um *sujeito sociológico*, visto como aquele em que a identidade se firma mediante a sua prática cultural, estabelecendo vínculo com todas as posições da sociedade, para manter-se no movimento entre o interior (eu) e o exterior (outro); e o sujeito *pós-moderno*, com identidades provisórias, cambiantes, que facilmente é movido, deslocado, segundo as condições da sociedade.

É no *espaçotempo* presente, constituído por marcas históricas que balançam os paradigmas da modernidade, que nos situamos nesta pesquisa. Sujeitos que vivem em um tempo pós-moderno, constituídos de identidades múltiplas. Identidades que se movimentam em classes, nacionalidades, religiões, etnias, gêneros e tantas outras classificações e que, diante dos processos de convívio ao longo da vida, são transformadas. Se o sujeito é formado social e historicamente, para Hall (2006), a identidade também o é. Entre dispositivos de saber e poder, ela é constituída; com isso, assumimos frente às nossas relações, identidades diferentes em momentos diferentes, situando-nos no *meio* e nos *entremeios*.

Nesta maneira de pensar a(s) identidade(s), construídas por meio de processos inconscientes movidos pela história, o sujeito é interpelado a assumir diferenciados papéis ou posições sociais em conformidade com os discursos, estabelecidos sistematicamente nas relações de poder. Para Foucault, a sociedade é mediada por relações de saber e poder, e, nesse sentido, os sujeitos são também por elas movidos, regulados, assim constituindo diversas identidades em um mesmo “si”. Logo, “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas [...]” (SILVA, 2000, p.109). Dispositivos diversos, ou práticas discursivas e não-discursivas, ou histórias encadeadas e enredadas entre si, agem na formação dos sujeitos até que outros dispositivos, discursos e histórias constituam outros regimes

de verdades, constituindo em nós outros sujeitos. Veiga-Neto (2000) destaca:

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encaixadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade [...] este regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade (VEIGA-NETO, 2000, p.56-57).

Sim! É isso que os Estudos Culturais pretendem provocar. “Remexer” as concepções de identidade, sujeito, representação, em especial, no campo da educação e das práticas educativas. Hall, Foucault, Deleuze, Silva, Veiga-Neto e demais interlocutores, com seus escritos, inspiram-nos a pensar a educação como lugar da constituição de sujeitos, de subjetividades, de processos de significação e das relações por elas estabelecidas. Podemos nos perguntar, com isso: o que compreendemos por Educação do Campo? Educação das Infâncias do Campo? O que está em jogo? Como compreendemos as Infâncias a partir do lugar que as define como Crianças do Campo ou Ribeirinhas? O que significa ser criança e viver a infância *entre* fronteiras, *entre* etnias, *entre* classes sociais, *entre* gêneros, *entre* o currículo escolar, *entre* narrativas de cotidianos?

Esses questionamentos levam-nos a refletir, entre muitas outras possibilidades de pensamento, que a educação acontece nos espaços de lutas, de resistências, *entrerrios* e *entrecampos*, e que a escola está nesse *entremeio*. Em vista disso, é muito caro dizer que “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000, p.82). O autor critica esta discussão que, de modo geral, busca fixar a identidade. Nesse *entre* espaço, estão os sujeitos. Foucault (1985b) tem um posicionamento bastante preciso ao pensar o sujeito constituindo múltiplas maneiras de convivências. Parte do princípio de que, nas “práticas de si” e do “cuidado de si”, os indivíduos se tornam sujeitos; com isso, há a possibilidade de estender-se ao cuidado dos outros. É pertinente esta constatação por não considerar uma prática individualista de um sujeito ensimesmado, não valendo “um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985b, p.57). Um cuidado que remete ao sentido plural.

Pensar a respeito deste cuidado marca precisamente dois movimentos: a “identidade” e a “diferença” dos sujeitos em questão. A “identidade”, vista como o idêntico, encontra-se em contraposição à “diferença”, ao outro e

às suas relações. Quando se pretende cimentar a identidade, necessariamente desvela-se um modo de ser que não é o outro. Este outro é a “diferença”, e ambos estão na dinâmica da interdependência, entre conexões transitórias e em constantes lutas de verdades que tentam fixá-las. Para Silva (2000, p.81), “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social [...] sujeita a vetores de força, a relações de poder” produzidas em um processo simbólico e discursivo que determina quem pode estar dentro e quem pode estar fora. Hall (2000) acrescenta que:

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. [...] Toda identidade tem, à sua ‘margem’, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo ‘identidade’ assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p.110).

A identidade cultural que Hall problematiza, sujeita à representação e à homogeneização, faz pensar a própria construção histórica. Aproximando-nos do pensamento benjaminiano, são identidades que possam ser escovadas a contrapelo (BENJAMIN, 2012), ao reportar as constantes transformações histórico-culturais e suas diferentes maneiras de os indivíduos se posicionarem diante das relações. O descentramento do sujeito pós-moderno (HALL, 2006) rompe com a visão de identidade única, coerente. Frente aos discursos em que os sujeitos estão mergulhados, as identidades são reprimidas e/ou intensificadas nas relações com as culturas e suas mobilidades. Assim, procuramos enfatizar a potencialidade de pensar por meio da “diferença” os movimentos dos *entrecampos* e *entrerrios*, no contato com diversas maneiras de mergulhar *entre o cotidiano dos praticantespensantes*, indo além do sentido de “diversidade”. Em conformidade com Silva (2000),

[...] a diferença está no múltiplo e não no diverso [...] A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

Multiplicidades remetem-nos a novas e outras experiências, com identidades que se difundem no entrelaçamento da diferença, uma vez que, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p.75), produtos e produtoras das relações culturais e sociais.

Aproximamo-nos, também, do olhar da “diferença”, como ressaltam Deleuze e Guattari ao pensarem a ontologia da diferença. Os filósofos apresentam o ser humano que se assume em todas as diferenças, além do que é limitado, já estabelecido, escapando ao que é idêntico. Uma diferença que contrapõe o sentido de representação. O que Deleuze e Guattari trazem com olhar problematizador é que a diferença não pode ser subordinada às relações de representação de igualdades, pois o que está em jogo aqui é a diferença das diferenças. Uma força motriz produtora de singularidade(s) em que

[...] cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individualizada. O plano de consistência da Natureza é como uma imensa Máquina abstrata, no entanto real e individual, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que agrupam, cada um, uma infinidade de partículas sob uma infinidade de relações mais ou menos compostas (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.39).

Indivíduos *entre* as multiplicidades e hibridizações é o que a “diferença” é capaz de potencializar, criando novas composições a partir dela. Por conseguinte, identidades e diferenças tornam-se multiplicidades que se intensificam, ultrapassando fundamentos que aludem ao que é semelhante. Tornam-se aquilo que precisa ser produzido, e isso implica reciprocidade, em um plano de imanência e em constante devir. Ao referirmo-nos à realidade do campo, queremos trazê-la, neste texto, numa perspectiva de *multiplicidades de vivências cotidianas* que se afirmam enquanto devir. Encontros potencializados *entre* dois, *entre* duas pessoas, *entre* duas coisas... É a afirmação da vida em toda a sua dinamicidade e proporção. Vidas em imanência, inventadas e (re) inventadas.

Outro movimento interessante para nosso diálogo diz respeito às “culturas híbridas” ou “hibridizações”. Hall (2006, p.89) considera que “as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia”. Por que trazemos esta discussão? Por termos a oportunidade de “cruzar fronteiras”, estar *entre* fronteiras e, com isso, encontrar uma comunidade que vive nesse *entremeio*

de cotidianos. Para Silva (2000, p. 88), isso “[...] significa não respeitar os sinais que demarcam – ‘artificialmente’ – os limites entre territórios das diferentes identidades”, encontradas também “[...] nos interstícios” (p.89). O autor reforça que “o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras” (p.87). Remete, portanto, à força política que vai além de estabilizar identidades, aquela que as originou. Encontra-se metamorfoseando, embora guarde traços delas.

De acordo com Hall (2006, p.62), “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”, e o papel do hibridismo justamente questiona quaisquer meios de imposições culturais, de relações de poder que demarcam, dominam, padronizam identidades. Ao considerarmos “identidade” e “diferença” como construções culturais, precisamos também considerá-las como um campo a ser discutido dentro de nossas práticas escolares, dentro dos *espaçostempos* dos *praticantes dos cotidianos*. Hibridizações tecidas na escola, na família, na comunidade, entre tantos modos de participação social, haja vista que “[...] a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas” (SILVA, 2000, p.87). Os cotidianos na escola e a escola nos cotidianos *ribeirinhopantaneiros*, entre as hibridizações culturais, tornam-se espaços de *descentramento*, de *intermezzo*, mobilizadores de intercâmbios *entre* pessoas, lugares, experiências – noções primordiais para se compreenderem as concepções da(s) diferença(s) como elementos indispensáveis na construção cultural das identidades.

Cotidianos da escola *entrecampos*: espaços coletivos *entre* encantos e desencantos

Apresentar o movimento da escola, dos *praticantespensantes*, partícipes da composição nas múltiplas maneiras de produzirem seus cotidianos, é trazer nesses *entremeios*, na expressividade narrativa, as multiplicidades das experiências, das vozes, das organizações de vida, das dificuldades que a educação das crianças da escola pesquisada manifesta: *entre* a fluidez das fronteiras, do *lugar* das práticas cotidianas (CERTEAU, 2013), *entre* os sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, Art. 2º parágrafo único) afirmam:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, RES. nº. 01/2002, Art. 2º).

Importantes definições são estabelecidas como princípios normativos para que as escolas do campo sejam pensadas, por meio de ações conjuntas entre a sociedade civil organizada e governos, a partir das peculiaridades inerentes às formas de vida de seus sujeitos. Políticas públicas tentam assegurar, às escolas do campo, conquistas resultantes de lutas pelos direitos à educação para todos, gratuita, laica e de qualidade, garantida desde a Constituição Federal de 1988.

Segundo conversa com a diretora da escola, o Projeto Político-Pedagógico da instituição está em processo de elaboração e procura atender às exigências dos documentos específicos para a Educação do Campo. A escola pesquisada, situada em área rural, é considerada “no campo”, no entanto, apresenta característica que não a identifica como “do campo”, tendo em vista que seu calendário oficial segue o mesmo calendário das escolas da cidade. Instituíram-se algumas especificidades que caracterizam, ou identificam, a “escola do campo”: lugar geográfico, turmas multisseriadas. O Projeto Político-Pedagógico em construção na escola sinaliza que:

A educação deve ser discutida coletivamente pelos povos do campo, com toda a especificidade de seu cotidiano, expressando as necessidades e interesses destes para que não sejam protagonistas da educação distorcida de seu dia a dia. A inquietação tida com o tipo de educação tem procurado buscar uma interpretação dos caminhos percorridos pelos sujeitos sociais na construção de um projeto de educação básica do e no campo. O porquê destes projetos e legislações não está sendo aplicado *in loco*, o que seria de direito daqueles que o necessitam diretamente. Atender e respeitar suas vivências, suas histórias de vida e a construção da emancipação e autonomia em um sentido amplo da vida. [...] Colocar em primeiro lugar os interesses dos alunos, assumir enfrentamentos de ideologias que tendem a homogeneizar a distribuição das políticas públicas da educação. Destaca-se a adaptação dos conteúdos, os calendários e o material didático, as condições de vida do meio rural, a contextualização que proporcione uma escola para o campo. O que se tem visto é uma

escola urbano/cêntrica, que se aproveita do mesmo material didático, das mesmas formações e, conseqüentemente, do mesmo currículo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, ECSC, p.18-19).

Tais afirmações são continuamente problematizadas em conversas com a comunidade escolar, na intenção de se estabelecerem metas que possam aproximar-se das concepções de escola do campo como caracterizam os documentos oficiais. Como podemos perceber, quanto maiores as representações dadas a uma educação “verdadeiramente” do campo, maiores são os enfrentamentos, principalmente na tentativa de homogeneizá-las. Um desses enfrentamentos encontrados refere-se à proposta curricular para atender às peculiaridades locais. Questionamos: como essa proposta foi construída? Reflete as realidades dos *praticantes pensantes* dos cotidianos que ali tecem suas histórias? Que identidade(s) está(ão) presente(s) na organização curricular? Apresenta(m)-se identidade(s) dos fazedores de cotidianos da escola? Ou são identidade(s) idealizadas(s)? Esses emaranhados sinalizam importantes meios para problematizar

[...] como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p.17).

Partimos da concepção de uma escola, tecendo essas redes nas diferenças culturais, nos processos de hibridizações, nas tomadas de decisões frente às singularidades e pluralidades de experiências constituidoras do fazer escola juntos, produzindo currículo com as interações das realidades vividas por crianças, jovens, professores, pais, que seguem os ritmos dos *espaçotempos* de uma educação reconhecida e protagonizada por todos. Destacamos, a seguir, algumas situações partilhadas em diálogos com professores, realizadas no trajeto de ônibus para a escola e espaços da escola, ressaltando as dificuldades e satisfação de estudarem ou trabalharem na instituição, concebida como “Escola do Campo”, região rural do município de Cáceres (MT).

Entre a cheia e a vazante dos rios: a escola do campo é para todos?

O início do ano letivo coincide com o período da cheia dos rios, por volta do mês de fevereiro. Para quem mora longe da comunidade pesquisada,

é um tempo sem escola, pois os ônibus escolares ficam impossibilitados de adentrarem as estradas e de passarem sobre as pontes. A cheia do pantanal inunda pastos, plantações, fazendas, sítios e até moradias. Para essas crianças e adolescentes, o período de férias acompanha até a vazante⁶ dos rios, aproximadamente no final do mês de maio a junho, dependendo do período das chuvas. Somente após os leitos dos rios baixarem e de haver possibilidade de os ônibus adentrarem esses locais, três meses após o calendário oficial da escola, acontecem as primeiras tentativas de passar em determinados trechos.

Acompanhamos esses dias de encontro com a escola dos *praticantes dos cotidianos* dos sítios e fazendas, entre dificuldades nas estradas, atoleiros, sorrisos, cansaços, saudades, recomeços, inúmeros impasses, sabendo que o retorno para a cidade teria um tempo mais longo a partir dali. Professora Kelly, nesse trajeto, expressa:

Kelly, pedagoga: *No tempo da cheia dos rios, o ônibus só entra até uma parte dos sítios e fazendas. Até uma parte da estrada de terra. Os outros alunos ficam sem poder ir à escola por três a quatro meses até o rio baixar. Este ano, está sendo assim. Ano passado, não choveu tanto, fez mais seca. Eles vieram pra escola todos os dias. Mas era triste de ver os pastos secos e os animais magros. Era a vista que tínhamos todas as manhãs e tardes.*

Conversando sobre o ano letivo, que começa entre maio e junho para os moradores em localidades mais distantes, e sobre como fazem para acompanhar as atividades com os demais colegas que estão frequentando regularmente as aulas, a professora Michele, responde:

Michele, pedagoga: *Eis a questão! O que fazer para que acompanhem as atividades? Não têm como repetir tudo, porque a gente tem um calendário a cumprir. Eles levam algumas tarefas pra casa e vão fazendo, depois corrijo. Perderam um bimestre, agora resta acompanhar os outros colegas da comunidade. No final do ano, não pode reprovar. Vão passando de carteira em carteira. É o jeito! A gente faz o que está ao nosso alcance.*

No diálogo com José, oito anos de idade, morador de fazenda dis-

⁶ Após grande período de cheia nos rios do Pantanal, agora é a vez da vazante, período no qual os leitos dos rios baixam e começam a se formar “corixos” ou baías que retêm grande quantidade de peixes, fenômeno conhecido pelo nome de “lufada”, que servem de banquete às aves aquáticas concentradas na região. Disponível em: <<http://www.pantanal.ecoturismo.tur.br/noticia-1723-pantanal+++tem+inicio+periodo+da+vazante>>. Acesso em: 08 out. 2014.

tante, diz:

José, 3º ano: *Professora, não via a hora de ir pra escola, de estudar, brincar com meus amigos de pega-pega e nas árvores. Eu gosto da escola, de fazer continhas e muitas coisas. É ruim quando não dá de ir pra escola quando o rio está cheio, daí eu fiquei ajudando meus pais em casa e na roça.*

Maria, sete anos de idade, criança moradora da comunidade próxima à escola expressa:

Maria, 2º ano: *Gosto de ir pra escola. Pra mim e meus irmãos, é só atravessar a BR. Aqui a gente tem muita gente. Estava com saudade dos meus amigos que moram longe da escola e só agora vieram. Ficaram um tempão na casa deles. O rio estava muito cheio esse ano, professora!*

Optamos por apresentar, em princípio, os fragmentos das narrativas dos *praticantespensantes* dos cotidianos para, em seguida, problematizar uma questão cara à Educação do Campo: as políticas públicas tentam garantir, como mencionamos acima, que a educação aconteça respeitando as peculiaridades locais. Alves (2012) ajuda-nos a pensar que existem várias políticas públicas educacionais que geram impactos também diversos em escolas que são diferentes, mas que o cotidiano, esse sim, é sempre único. A autora, respaldando-se em Michel de Certeau, diz que é preciso entender que as políticas públicas são partes do que podemos chamar de “as artes de governar” e modos de “inventar cotidianos”. Nesse sentido, segundo Alves (2012):

No caso específico da educação, nas pesquisas com os cotidianos, percebemos que essas articulações não se dão apenas antes e durante a formulação de uma política de Estado, mas, também, nos modos como são recebidas nas escolas pelos inúmeros *praticantespensantes* que nelas estão, bem como docentes e discentes a fazem acontecer diariamente, nas relações que mantêm com as inúmeras redes educativas a que pertencem (ALVES, 2012, p.3-4).

Como nossos *praticantespensantes* recebem as Políticas Públicas de Educação do Campo? Eis a nossa questão. Percebemos com as narrativas acima que, embora a lei garanta um tempo distinto, que não seja regulado pelo calendário escolar hegemônico, mas pelo tempo da chuva, na efetivação

cotidiana, não é assim que se faz. A escola identificada no discurso legal como “do campo” é regulada, ordenada, controlada pelo calendário “da cidade”, tentando fazer com que a diferença se torne uma identidade impossível de se consolidar. Assim, as crianças que não conseguem chegar à escola no tempo certo acompanham o ano letivo em uma condição de desigualdade da qual as legislações vigentes nem sequer se dão conta. Elas criam formas no tempo escolar e aparecem *entre*. Não começam no início do tempo linear traçado pelo e para o currículo escolar. Elas entram do meio e inventam formas de continuar. *Entre... Sempre entre...*

Talvez o *ajudar em casa* ou *na roça*, de José, traga para a escola aquele fora tão necessário à educação integral. Talvez o passar *de carteira em carteira* nos mostre que as políticas públicas da Educação do Campo são, ainda, utopia. No entanto, além delas, existem táticas que se efetivam no ir ou não ir para a escola, no passar de carteiras, no fazer exercícios em casa, as quais nos mostram que as políticas acontecem nos cotidianos de formas distintas, porque o cotidiano é sempre único, inovador e se (re)inventa a cada novo encontro.

Invenções e (re)invenções foram presenciadas neste tempo dos primeiros encontros entre os sítios e fazendas. Lá estavam as crianças e adolescentes chegando aos pontos de espera do ônibus: a cavalo, em carroças, carros e motos; quem não tinha nenhuma dessas conduções ia a pé mesmo, nos pequenos ou longos trechos das estradas alagadiças. Adentravam o ônibus trazendo nas mãos uma sacola. Afinal, o que havia dentro dessas sacolas, além da mochila da escola? Vitória, criança de seis anos de idade, ansiosa por querer chegar logo à escola e com um olhar contente de quem parecia ir pela primeira vez, narra:

Vitória, 1º ano: *Professora, nessa sacola tem meu uniforme limpinho, minha sandália e a escova de cabelo. Mamãe disse pra chegar na escola, ir no banheiro, trocar as roupas e o meu chinelo, que ficou todo sujo de barro de casa até a porteira. Me arrumo pra ir pra sala bem limpinha. Quero logo encontrar meus amigos e estudar. Estava com saudade!*

Entre a narrativa de Vitória, vemos que muitas crianças criam condições para ir à escola no período das chuvas, a despeito das adversidades colocadas por questões de transporte escolar. O ir para a escola sem condições (e condução) para fazê-lo mostra-nos como os cotidianos podem ser inventados todos os dias, por táticas, como nos inspira Certeau, garantindo que “[...] as relações entre o Estado, as forças organizadas e os cotidianos das escolas – de

todos os seus *praticantespensantes* – permitem a reprodução e a transmissão de conhecimentos e de significações, também sua criação” (ALVES, 2012, p.3).

Continuamos pensando com Alves quando nos pergunta o que são Políticas Públicas e quem as produz. Compreendemos com ela que as Políticas Públicas

[...] não são somente aquelas produzidas por agentes governamentais, mas sim que são criadas em múltiplas relações desses diferentes e inúmeros ‘praticantespensantes’ – personagens colocados, eventualmente, em algum posto governamental, ou aqueles que estão dentro de escolas ou, ainda, os que organizam movimentos sociais variados. [...] surgem de confronto de soluções dadas – ou apenas sugeridas – por todos esses ‘praticantespensantes’ em qualquer instância em que estejam colocados (ALVES, 2012, p. 3).

Assim, concebemos que os *praticantespensantes* dos cotidianos da comunidade ribeirinha do “Limão” estão entre as multiplicidades daqueles que criaram a Política da Educação do Campo. No entanto, nada para por aqui. Além das Políticas Públicas, a realidade continua a pulsar com suas adversidades e os *praticantespensantes* dos cotidianos precisam continuar praticando, lutando, criando outras possibilidades de resistência, outras possibilidades de fazer acontecer a Educação dos/nos/com os campos.

Com as narrativas acima, é possível também problematizarmos a complexidade das relações entre o pensado e o praticado, entre o praticado e o pensado e entre, somente, o praticado pelos *praticantespensantes* nos processos de “reprodução, transmissão e criação, sincronicamente presentes em nossos cotidianos” (ALVES, 2012, p.11). Como falar em Políticas Públicas e seus impactos nos cotidianos das escolas sem colocar sentimentos e significações nos acontecimentos de nossas vidas? Essa questão é problematizada por Alves e inspira-nos a pensar que as narrativas “permitem mostrar as relações múltiplas entre redes educativas cotidianas, [...] que os movimentos, dentro dessas, são feitos em todos os sentidos, já que vão sendo encarnadas nos seus múltiplos *praticantespensantes*, em processos cotidianos” (p.12-13).

Na composição de multiplicidades e devires, encontramos, no decorrer da pesquisa, as crianças *entre* campos. Percebemos que, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de que todas as crianças brasileiras, sem distinção de etnia, grupos ou classes sociais, têm direitos à educação de qualidade, há também o reconhecimento de que essa qualidade só será alcançada se levar em conta as peculiaridades das infâncias.

Mesmo que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, considere a criança *sujeito de direitos*, assim como o Estatuto da Criança e do adolescente, lei 8069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), documentos e demais legislações subsequentes da/para a Educação do Campo (2002, 2007, 2010), observamos, com a imersão na pesquisa e com as narrativas selecionadas para este texto, que nesses espaços de convivialidade das crianças, dos professores, dos pais, tidos aqui como *praticantes pensantes* em seus cotidianos, ainda se tem muito a lutar para se constituir aquilo que Foucault chama de “ética do cuidado de si”:

[...] o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2004a, p.11).

O autor nos dá pistas de que é possível olhar para nós mesmos sentindo as dores de sermos o que somos. Olhar para nós mesmos sempre nos cutucando, nos fazendo pensar a nossa existência, as nossas práticas, as nossas vidas. Isso caracteriza, para o filósofo, a inquietude necessária ao curso da existência. Essa inquietude deve mover a nós, adultos, educadores, pais e mães para que, além das Políticas Públicas, a vida digna seja garantida; a vida em que conquistas e direitos sejam legitimados; a vida em que a resistência nos inquiete e nos faça movimentar, gritar, mudar.

As crianças, ah... Essas, como vimos, ainda não tiraram o agulhão de suas existências. Elas vivem em movimento do agora. São inquietas e devem assim permanecer para que aquele “cuidado de si” não saia dos múltiplos modos de ser criança nas experiências de infâncias. E nós, enquanto adultos, como possibilitamos seu protagonismo, seus direitos de *proteção, provisão e participação* (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), como *autores autoras* na materialidade de seus cotidianos? Oportunizamos que a escola seja pensada para as crianças, como *espaçostempos* de afirmação de direitos, lugares de culturas infantis, de múltiplas linguagens? Compreendemos, assim, que as escolas para as crianças devem contemplar as multiplicidades de infâncias: seja na cidade, no campo, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, caçaras, trabalhadoras, abrigadas, cumprindo penas com suas mães presas, nos hospitais, acampados, assentados, nos grandes centros urbanos e periferias. Entre essas e em tantas outras ambiências, as encontramos.

Referências

ALVES, N. *A aula: redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (tese de titular).

_____. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Políticas e Cotidianos em redes educativas em escolas*. XVI ENDIPE, UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervos/docs/0004m.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

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

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]*. Brasília, DF: Ministério da Educação Assessoria de Comunicação Social, 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Panorama da Educação no Campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 7.352*, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de novembro de 2010.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CERTEAU, M. de. *A cultura do plural*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. *A Invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a.

DECRETO N° 6040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007, ART. 84, INCISO VI: Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 23 jul. 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Leite Garcia. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

HALL, S. A identidade cultural na *pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MACHADO, Ilma F.; VENDRAMINI, Célia Regina. *Políticas Públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v. 8 n. 1, UNESP, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

Data de recebimento: 25.07.2016

Data de aceite: 09.12.2016

EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA NA PREVENÇÃO AO CONSUMO DE ÁLCOOL NA ADOLESCÊNCIA

POPULAR EDUCATION AND SOCIAL ECONOMY IN THE PREVENTION OF ALCOHOL CONSUMPTION IN ADOLESCENCE

Antônio Armando Ulian do Lago Albuquerque¹

Betânia da Mata Ribeiro Gomes²

Lucila Castanheira Nascimento³

RESUMO: O objetivo deste artigo é explorar a literatura acerca dos principais fatores de risco quanto ao uso de álcool na adolescência, discutindo o conceito de vulnerabilidade social e apresentando categorias a partir dos riscos levantados. O estudo consiste em uma reflexão teórica que aponta a educação popular e a economia solidária como ferramentas potentes na utilização em atenção primária para alterar os sentidos e práticas juvenis quanto ao consumo de álcool.

PALAVRAS-CHAVE: adolescente; bebidas alcoólicas; vulnerabilidade social, educação; economia solidária.

ABSTRACT: This article aims to explore the literature about the major risk factors for the use of alcohol in adolescence, discussing the concept of social vulnerability and presenting categories according to the risks posed. The study is a theoretical reflection that highlights popular education and social economy as skilled tools for use in primary care to change adolescents' meanings and practices regarding alcohol consumption.

KEYWORDS: adolescent; alcoholic beverages; social vulnerability; education; solidarity economy.

¹ Doutorando em Ciência Política pelo IESP-UERJ. Especialista em Pesquisa Sobre Álcool e Outras Drogas pela EERP/USP. Mestre em Teoria e Filosofia do Direito pela UFSC. Professor Assistente da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, Mato Grosso, Brasil. lagoalbuquerque@hotmail.com

² Doutora pelo Programa Interunidades da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil, Centro Colaborador da OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem. Professora da Faculdade de Enfermagem da Universidade de Pernambuco, Recife, Brasil. Recife, Pernambuco, Brasil, CEP 50100-130.betaniadamata@hotmail.com

³ Doutora da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Centro Colaborador da OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem, Capítulo Rho Upsilon da Sociedade Honorífica de Enfermagem, Sigma Theta Tau International. Professora da EERP-USP. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. lucila@eerp.usp.br

Introdução

O consumo de álcool entre adolescentes pode ser compreendido como uma prática sociocultural (SANTOS, 1997), não obstante a criminalização de sua venda a menores de dezoito anos. As raízes desse processo podem ser encontradas na influência da tradição cultural greco-romana. Vários fatores de risco, associados a esse legado, se desenvolveram socialmente em conjunto com as transformações socioculturais, econômicas e históricas, evidenciando crescimento do quadro de morbidade e mortalidade, principalmente na população juvenil (GOMES; ALVES; NASCIMENTO, 2010).

Corolário desses apontamentos realizados pelas pesquisas que identificam a vulnerabilidade social juvenil ao uso de álcool tem sido a elaboração de políticas públicas de atenção primária e secundária que a enfrentem e a ultrapassem (BRASIL, 2004).

Essa reflexão justifica-se, primeiramente, devido à ausência na literatura da correlação entre educação popular e economia solidária com a finalidade de prevenir o uso de álcool entre adolescentes. Em segundo lugar, os marcos legais e de políticas públicas, no Brasil, definem e indicam a aproximação entre essas práticas em atenção primária, muito embora ainda não tenha sido efetivada. Este trabalho objetiva promover a associação teórica da educação popular com a economia solidária para a promoção de ressignificações dos fatores de risco quanto ao uso de álcool por adolescentes. Primeiramente contextualizamos o consumo de álcool entre adolescentes, posteriormente refletimos sobre o conceito de vulnerabilidade, indicando o conceito de educação popular e de economia solidária e, finalmente, analisamos as categorias de fatores de risco para a sua ressignificação. O método utilizado pauta-se pela reflexão sobre a literatura referente aos fatores de risco e aos usos da educação popular e da economia solidária na saúde mental em atenção primária.

O contexto acerca do uso de álcool na adolescência

O uso de álcool pode ser caracterizado como fenômeno social. Considerado a substância mais largamente consumida, respondendo por 95% dos resultados de morbidez e mortalidade relatados devido ao seu abuso (SOUZA, 2005). Nos Estados Unidos, 19% dos estudantes universitários entre 18 e 24 anos possuem transtornos relacionados ao uso de álcool; abuso ou dependência (NIAAA, 2005). No Brasil, 12,3% da população, na faixa etária entre 12 e 65 anos, é dependente de álcool (CARLINI; GALDURÓZ; NOTO, 2005). Ainda

de acordo com outro levantamento nacional, em 2004, 65,2% dos estudantes relataram uso de álcool na vida; 44,3%, nos 30 dias anteriores à pesquisa; 11,7% fizeram uso frequente; e 6,7%, uso pesado, ou seja, vinte ou mais vezes no mês que antecedeu a investigação (CARLINI; GALDURÓZ; NOTO, 2005). No mais recente levantamento sobre o consumo de drogas entre estudantes universitários de 27 capitais brasileiras (BRASIL, 2010), 86,2% (N=12.673) relataram ter usado álcool em algum momento da vida. A alta prevalência de consumo de álcool “nos últimos 30 dias”, tanto entre homens como entre mulheres (67% e 56%, respectivamente), demonstra que grande parte faz uso recorrente dessa substância.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) há tendência mundial de uso cada vez mais precoce de substâncias psicoativas, incluindo o álcool (WHO, 2004). Um uso problemático muitas vezes com graves consequências na vida futura desses jovens. Para o Ministério da Saúde, o uso e o abuso de álcool e outras drogas têm sido uma das principais causas desencadeadoras de vulnerabilidade na adolescência, a exemplo dos acidentes, suicídios, violências, gravidez não planejada e a transmissão de doenças por via sexual e endovenosa nos casos das drogas injetáveis. (BRASIL, 2005) Além da vulnerabilidade do(a) adolescente e da facilidade de acesso - apesar da proibição da venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos - o consumo de álcool por essa população tem sido prática comum. A influência de outros fatores associados ao uso também tem sido estudada, por exemplo: o grupo de pares, a escola, a comunidade e a mídia.

A relação com os pares pode ser considerada fator consistente a influenciar não apenas o início, mas a permanência do uso de substâncias por adolescentes. Fatores individuais, familiares e sociais combinam-se acarretando aumento ou proteção quanto à probabilidade do uso e abuso de álcool e outras drogas. Os estudos para entender as experiências e necessidades dessa clientela são importantes, pois podem proporcionar subsídios a influenciar comportamentos mais saudáveis e níveis de saúde com qualidade. (SCHENKER & MINAYO, 2005)

No Brasil, a idade de início para o consumo de álcool dá-se antes dos 16 anos. Dado alarmante, pois quanto mais precoce o consumo de álcool maiores as chances de ocorrer dependência na fase adulta, sendo na adolescência o desenvolvimento do sistema nervoso central e da personalidade. Entre os jovens declarantes de uso de álcool, nos 12 meses anteriores à investigação, havia diferenças quanto ao estilo de vida (modo de viver) comparado aos declarantes não usuários. Aqueles tinham maior tempo disponível nos finais

de semana; nos instantes livres se ausentavam mais do lar; possuíam uma vida social intensa; participavam mais das atividades políticas estudantis, dos esportes e lanchonetes; estudavam menos; com pouca frequência à biblioteca e maior índice de evasão escolar, além de possuírem vida sexual mais ativa e procurarem consultas psiquiátricas mais frequentes (BRASIL, 2010).

A população de adolescentes não é homogênea. Há fatores de risco que necessitam ser esclarecidos e contextualizados, objetivando elaborar estratégias de intervenção eficazes. Esses fatores associam-se às características do desenvolvimento psicológico e social da pessoa e daquelas do meio em que vive, particularmente quanto às condições gerais de oferta e disponibilidade de álcool e outras drogas. Em relação às características pessoais de gênero, entre os estudantes universitários masculinos, o consumo de álcool é feito para melhorar o suporte e a interação social, enquanto entre as mulheres objetiva-se aliviar as insatisfações gerais da vida (BRASIL, 2010). O início do consumo de álcool entre adolescentes se associa a propicia maior diversão e auxiliar no aumento da sociabilidade (BONOMO; PROIMOS, 2005).

A prevenção do uso indevido de drogas por adolescentes e sua vulnerabilidade servem de base para os diversos contextos sociais e devem permear o contexto familiar e outros ambientes importantes para a atenção primária ao uso indevido de drogas, como o grupo de amigos, escola, comunidade e a mídia. A política do Ministério da Saúde dispõe que o tema álcool e outras drogas necessitam de ação não apenas ampliada, mas composta por diferentes saberes e aportes teórico-técnicos. Significa a definição de diretrizes, ações e metas de forma integrada e diversificada quanto às estratégias terapêuticas, preventivas, reabilitadoras, educativas e promotoras de saúde (BRASIL, 2004).

O uso de álcool e outras drogas constitui desafio complexo a ser enfrentado pelos gestores e profissionais de saúde (BRASIL, 2005), porque também se caracteriza como processo cultural (SANTOS, 1997) em que a permissividade - impulsionada pela mídia e a construção do imaginário sobre o álcool realizadas por um *marketing* de qualidade e criativo - expõem adolescentes e jovens adultos, sendo estes o público-alvo (PINSKY; SANCHEZ; ZALESKI; LARANJEIRA; CAETANO, 2007).

Se o consumo de álcool pode ser considerado como prática cultural, uma abordagem teórica diversificada - de acordo com a política ministerial brasileira - deve tentar promover a alteração dos significados dados pelos adolescentes ao consumirem álcool. Significa proporcionar condições satisfatórias para ocorrer a ressignificação do sentido buscado pelos próprios adolescentes ao consumirem álcool. A cultura pode ser compreendida também como um

conjunto de mecanismos de controle, aptos a direcionar ou governar a conduta humana. Mecanismos de controle são o uso das palavras, dos gestos, dos desenhos, dos sons musicais, dos objetos ou qualquer meio utilizado para impor um significado à experiência, estabelecendo uma teia de significados tecidos pelos próprios protagonistas. A cultura representa essas teias de significados. Sua modificação é dependente da alteração dessa teia produzida pelos protagonistas e sociedade. A cultura não é uma ciência experimental em busca de generalizações, mas uma ciência interpretativa em busca do significado (GEERTZ, 1989).

O alcoolismo se desenvolve na fase adulta, porém é na adolescência que se inicia o hábito de beber, sendo, portanto, o instante de prevenir. Para estruturar uma intervenção ou estratégia preventiva aos adolescentes é preciso compreender o significado do uso de álcool para eles (SOUZA; CARVALHO; SILVA; GOMES; SOUZA, 2010). Essa compreensão ganha prestígio com a abordagem sociocultural ou antropológica interpretativa, porque possibilita refletir sobre a construção de caminhos interventivo-preventivos e integrativos que os modifique substancialmente. Antes de refletir sobre a prevenção por meio da educação popular e da economia solidária é preciso revisar algumas discussões sobre a vulnerabilidade dos adolescentes quanto ao uso de álcool.

O sentido de vulnerabilidade quanto ao uso de álcool na adolescência

Os cidadãos brasileiros, por um lado, condenam o abuso de álcool pelos jovens, por outro, a sociedade estimula o uso por meio da cultura e mídia (PECHANSKY, 2004). Por isso é importante delinear o universo de significados dos adolescentes em relação ao consumo de bebidas alcoólicas indicado pela literatura, evidencia as suas vulnerabilidades, auxiliando no desenvolvimento de políticas preventivas. A vulnerabilidade insere-se num contexto social e histórico e enfatiza a importância de atentar e analisar o estilo de vida dos jovens. (LUZ E SILVA, 1999; AYRES, 1996; NETO, 2000; PAULINO & JEOLÁS, 2000; MELO, 2001).

O conceito de vulnerabilidade não é homogêneo. Existem vários fatores que podem aumentar o grau de vulnerabilidade dos jovens. O gênero, o estilo de vida, as condições de saúde, o acesso ou não à informação, a ausência de serviços de saúde voltados para os adolescentes, dentre outros (LUZ E SILVA, 1999). A vulnerabilidade compreende o uso de álcool inter-relacionado a aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos (PAULINO & JEOLÁS, 2000; ADORNO, 2001). Na adolescência esses fatores se constituem como a transi-

toriedade da fase (a pessoa não é criança, mas também ainda não se constitui como adulto); autonomia e responsabilização pelos atos relativizados; crítica e oposição aos adultos para se individuar e se autoafirmar; transformação corporal; formação de nova imagem sobre si mesmo; descoberta da sexualidade; ansiedade frente às exigências familiares, laborais e consumistas (PAULINO & JEOLÁS, 2000).

Em razão dos diferentes contextos sociais e históricos e vivenciais, de desenvolvimento do adolescente, essas características, aparentemente comuns, se manifestam de modos também diversificados, expondo variados graus de vulnerabilidade (PAULINO & JEOLÁS, 2000). Não cabe, por isso mesmo, considerar o uso de álcool e outras drogas como ato de vontade individual das pessoas. Os usuários inserem-se numa complexa teia de significados tecidos pela sociedade, familiares e diretamente associados aos seus pares. Funda-se numa base socioeconômica e histórica, num pertencer, muitas vezes sub-rep-tício, que necessita de seu desvelamento.

O comportamento de consumo de álcool enraíza-se nas experiências compartilhadas com a sociedade, orientando as relações das pessoas entre si e com o mundo derredor, inserindo-se em sua dinâmica e transformação (SOUZA, 2009). Possui um significado social construído a partir de um aprendizado sobre tais usos. Por isso essas pessoas precisam ser ouvidas e apreendidas para a posterior modificação de significância cultural dada ao uso de álcool. Em períodos de festas populares, o consumo de álcool acarreta maior sociabilidade, desinibição, expondo os jovens a maior experimentação, elevando os danos como, por exemplo, acidentes (SOUZA, 2009). Essas ocasiões representam uma teia de significados, um nível de socialização inserido na experiência do adolescente. Muito embora muitos jovens não percebam o uso de álcool como droga, a facilidade de acesso e a propagação dos *mass media* acabam, culturalmente, despotencializando o impedimento legal de sua venda (art. 243, ECA). Também, a culpabilização, como consequência da criminalização e repressão, não contribui para a reflexão do modo como os usuários vivem e existem no mundo.

Para os adolescentes, o uso de álcool representa agregação social, pois promove autoimagem de maior importância no pertencimento ao seu grupo social, posto ser atitude de um adulto (SORTE, 1998). Há uma multiplicidade de fatores inter-relacionados formadores de sentidos ao consumo de álcool pelos jovens, comumente associados ao prazer transitório do consumo e seu significado de mediar a sociabilidade ou desinibir, bem como estimular a relação entre seus grupos de pares, naturalizando uma cultura do “beber

socialmente” (ABRAMOVAY, 2005).

A ilicitude da venda de álcool aos adolescentes não tem sido impeditivo para que essa prática ocorra reiteradamente. Em uma fase de desenvolvimento em que ocorrem várias transformações físicas, mentais e sociais, a proibição, se não efetiva, como ocorre no Brasil, acarreta o impulso à curiosidade. A facilidade de acesso à droga e a possibilidade de transgressão à ordem estabelecida favorecem o uso de álcool. Para alguns autores, a facilidade de acesso dos adolescentes para comprarem bebidas alcoólicas associa-se à ineficácia da aplicação da lei que proíbe essa venda. (ROMANO; DUALIBI; PINSKY; LARANJEIRA, 2007)

Discordamos desses autores, pois a alteração de sentidos não ocorre pela sua institucionalização criminógena, via repressão e eficácia dos aparelhos coercitivos na observância da norma jurídica penal, mas por meio dos fatores psicossociais, contextuais, histórico-econômicos nos quais os protagonistas se inserem. A cultura repressiva confere à sociedade a culpabilidade dos sujeitos envolvidos para proporcionar sensação de segurança jurídica e pública, na realidade, inexistente (ANDRADE, 2003).

Os contextos familiares desarmônicos, em razão da ausência de controle dos pais sobre os hábitos juvenis, ou a falta de diálogo favorecem o consumo de álcool e outras drogas. Outros fatores como, por exemplo, afastamento de uma religião, ausência de atividades escolares e pressão social dos amigos, também caracterizam o uso de álcool na adolescência. O uso associa-se aos sentidos de prazer imediato, transgressão, fuga por meio do prazer solitário, jogo com a morte, necessidade de poder, inconformismo, necessidade de liberdade, aceitação e respeito com colegas/amigos (GALDURÓZ, 2010).

São vários os fatores de riscos associados ao consumo de álcool e outras drogas na adolescência. Ante essa multiplicidade orientar-se-á a reflexão a partir da construção, teórico-didática, de categorias de vulnerabilidade associadas às características defendidas pelos pesquisadores aqui apresentados, de modo a propiciar a alteração dos sentidos atribuídos. Antes, porém, apresentar-se-ão os conceitos de educação popular e de economia solidária.

Educação popular

A educação popular pode favorecer a alteração de significados que os adolescentes constroem em suas vivências, porque promove o solidarismo comunitário e a ética da alteridade. Esses dois pressupostos perpassam pelo desenvolvimento e consolidação de políticas públicas fundadas na reflexão

com ação, pois o diálogo se coloca como um “caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto sujeitos e conquistam o mundo para a sua libertação” (ALVIM & FERREIRA, 2007, p. 317). Consiste numa ética da alteridade, orientada pela solidariedade que contrarie as práticas repressivas conjugadas na relação dominação-submissão (LUIS, 2008).

A educação popular pode ser tomada como ação preventiva formadora de um espaço construtor de novos laços existenciais, a partir do protagonismo dos próprios atores envolvidos e evoluídos. “Evolver deriva etimologicamente de *evolvo*, *evolvere*, com o sentido de rolar de cima, arrojado, despenhar; rolar para fora, estender, desdobrar, desenrolar; tirar de, fazer sair, desembaraçar; relatar” (MATTOS, 2008, p. 64). Essa educação se orienta pela construção social das *pessoas* em organizações coletivas unidas para a produção e a utilização social dos bens necessários para o desenrolar da vida saudável, conduzindo a uma prática econômico-solidária agregadora e comunitária das pessoas que se inter-relacionam (VYGOTSKI, 1998; BAKHTIN, 1997).

O conceito de pessoa se diferencia de indivíduo ao considerar as relações e os contextos em que o ser humano se constitui. As pessoas formam sua personalidade na relação com o outro, no coletivo (VYGOTSKY, 1998). Um processo educacional preventivo em relação ao álcool e a outras drogas não pode se dissociar da narrativa histórica e socialmente contextualizada das pessoas envolvidas. Essa descrição deve permitir a todos os outros reconhecerem sobre o que se descreve (CARVALHO, 1987), capacitando ao evolver. Por oposição a essa educação popular, a educação formal pode ser caracterizada por centralizar-se numa ordem rígida de leis e procedimentos restritivos da flexibilidade curricular (DIB, 2008). Na educação popular, pode e deve ocorrer uma imersão, em conjunto com as pessoas, na atribuição de sentidos sobre a própria construção de conhecimento que se manifesta na relação com os outros e a sociedade (BAKHTIN, 1997).

A maioria dos espaços educativos segue um ideal em que se afirmam a mentalidade de disciplinamento, a docilidade dos corpos e a fragmentação e individualização dos espaços, pela inserção de jovens e adultos numa sala pretensamente homogênea que classifica e rotula as pessoas a partir de seus comportamentos e pertencimentos existenciais (FOUCAULT, 2008; BECKER, 2009). Com Freire (2006) entende-se que a educação popular arrasta consigo um procedimento incentivador da participação, um caminho de busca da cidadania em seu sentido participativo, crítico e criativo e não como uma posição social que precisa ser ocupada (ANDRADE, 1993).

A educação popular traduz uma filosofia, uma epistemologia que

afirma o sentido do fazer história e construir autonomia (FREIRE, 2007). Resumidamente, compreende-se educação popular como um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria do conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeados por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade (INCUBES, 2003).

Economia solidária

A economia solidária articula-se diretamente com essa concepção de educação, porque não se centra no capital como seu modo de organização. É complexa, pois abrange uma multiplicidade de dimensões que objetivam apreender a existência humana em sua integralidade, inter-relacionada com todas as formas de vida (BOFF & ARRUDA, 2002). Constitui-se em “um ato pedagógico em si mesmo na medida em que propõe uma nova prática social e um entendimento novo dessa prática” (SINGER, 2005, p. 19). Ela sugere um desenvolvimento vinculado à comunidade como um todo, um desenvolvimento realizado não apenas para, mas pela comunidade toda (MASCARENHAS, 2010). Por desenvolvimento entende-se a superação das privações de liberdade, tais como: a pobreza extrema, a fome coletiva, a marginalização social, a privação de direitos básicos, a carência de oportunidade, a opressão e a insegurança econômica, política e social (SEN, 1999).

Conceituar a economia solidária constitui-se tarefa complexa, pois inexistente uma delimitação conceitual clara. É um conceito em construção por diversos participantes, atividades e críticos. Todos contribuem para a atribuição de significados que contêm semelhanças e discrepâncias entre si (MASCARENHAS, 2010). A economia solidária, aqui tratada, contextualiza-se no desenvolvimento de uma educação popular. Estão diretamente vinculadas. É notório o impedimento legal ao trabalho para os menores de 18 anos, salvo em situação de aprendizes. Mas a teoria e a prática de princípios e valores da economia solidária, por meio de uma educação popular, não conduzem a uma situação de trabalho juvenil, mas à ressignificação do mercado e dos produtos capitalistas tão (in)acessíveis.

Dentre os princípios e valores nos quais a economia solidária substancia seu conceito e atividades e vincula-se à educação popular destacam-se:

a) a satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica, b) o reconhecimento do lugar fundamental da mulher e do feminino numa economia fundada na solidariedade, c) a busca de uma relação de intercâmbio respeitosa com a natureza, d) os valores da cooperação e da solidariedade (FBES, 2006).

A construção de uma política de economia solidária na democracia brasileira orienta-se por um projeto de desenvolvimento integral, objetivando a sustentabilidade, a justiça econômica, social, cultural e ambiental e a realização da democracia participativa. Estimula as alianças entre as organizações populares para o exercício da cidadania, favorecendo a erupção de novos atores sociais autônomos capacitados ao desenvolvimento de regras de direitos sociais em benefício da própria sociedade (FBES, 2006). Resumidamente, a economia solidária consiste numa prática social, coletiva, educativa e econômica em uma colaboração mútua solidária das pessoas, nutrida por valores culturais que colocam o ser humano na centralidade da vida.

Os Ministérios da Saúde e do Trabalho instituíram o grupo de trabalho de saúde mental e economia solidária indicando várias atribuições, dentre as quais: a) propor e estabelecer mecanismos de articulação entre as ações das políticas de saúde mental e economia solidária; b) propor atividades de formação, capacitação e produção de conhecimento na interface saúde mental e economia solidária, bem como do marco jurídico adequado; c) propor mecanismos de apoio financeiro para as experiências de geração de renda e trabalho [...] (BRASIL, 2016a). É um desafio para todas as áreas vinculadas ao espaço público incluir tais princípios em sua prática efetiva, porque o sistema capitalista atribui o sentido de ocupação dos espaços para obtenção de satisfações lucrativas tão apenas pessoais. A educação popular e a economia solidária podem ser instrumentos de intervenções breves, propositadas a esse deslocamento de sentidos.

Prevenção na adolescência pela educação popular e economia solidária: ressignificando sentidos

Há um contexto brasileiro de atribuição de sentido depreciativo às transformações pelas quais os(as) adolescentes passam em suas trajetórias existenciais, sobre suas ideias e ações. Comumente são tidos como irresponsáveis, inconsequentes e incompreendidos. Por essa razão merecem atenção dos setores públicos, desenvolvendo políticas públicas específicas (BRASIL, 2005). A abordagem de risco, como, por exemplo, o uso de drogas, aparece

circunscrita negativamente a essa trajetória existencial do(a) adolescente, comumente também associada à violência. Trata-se de não generalizar as atribuições de sentidos sobre o comportamento do(a) adolescente, e razão da diversidade de suas trajetórias. Homens e mulheres se constituem numa pluralidade de significações tecidas por suas próprias práticas e vivências. Por isso mesmo deve-se evidenciar uma abordagem num contexto diferente do universal e homogêneo, mas plural, tomando como parâmetro “adolescentes” e não adolescente no singular (BRASIL, 2005).

A vulnerabilidade social (ADORNO, 2001) na qual os(as) adolescentes estão circunscritos(as), pode ser, para fins didáticos, categorizada para facilitar a promoção de sua alteração de sentido. Reflete-se a partir de cinco categorias, construídas com fundamento nos fatores de risco já delineados: a) vulnerabilidade quanto ao contexto familiar; b) vulnerabilidade quanto ao contexto ético; c) vulnerabilidade quanto ao contexto socioeconômico; d) vulnerabilidade quanto ao contexto sexualidade; e) vulnerabilidade quanto ao contexto dialógico-educativo. São categorias didáticas, e os riscos inseridos em cada uma delas não são estáticos, porque as condições sociais e históricas dos adolescentes os flexibilizam em relação às categorias citadas.

No contexto quanto à *vulnerabilidade familiar*, inserem-se todos os riscos que traduzem uma relação de poder hierárquica estabelecida entre pais, filhos e aparentados, docilizando o corpo juvenil e promovendo redução do âmbito da autonomia e restrição de sua participação efetiva sobre os problemas e soluções que afligem a todos os membros, desfavorecendo a construção de um novo imaginário para e pelo(a) próprio(a) adolescente (ADORNO, 2001). Neste contexto, incorporam-se os riscos de maior ausência do lar, ansiedade frente às exigências da família, fuga de problemas, formação de uma nova imagem sobre si, perda da autonomia, desagregação dos pais e necessidade de liberdade. Em relação ao contexto *ético*, incluem-se todos os riscos associados à incapacidade da sociedade compreender que os significados existenciais das pessoas são tecidos a partir das relações com os outros, consistindo numa ética da alteridade. Dentre os riscos que traduzem esse sentido estão as festas populares, a necessidade de representar um poder perante os outros, a curiosidade pelo proibido, a facilidade de acesso ao álcool, o inconformismo perante a sociedade adultocêntrica, a transgressão, o prazer imediato, a fuga pelo prazer solitário, o jogo com o desconhecido, o afastamento da espiritualidade e o aliviar as insatisfações da vida. Por espiritualidade compreende-se a dimensão da vida que visa a favorecer a harmonia da pessoa com o universo (NASCIMENTO; OLIVEIRA; MORENO; SILVA, 2010). A *vulnerabilidade quanto ao*

contexto socioeconômico caracteriza-se pela dominação do capital em relação à centralidade da vida, despersonalizando e mercantilizando as relações pessoais e as próprias pessoas. Incluem-se como riscos o anseio por inserção social, a pressão social dos amigos, a ausência de serviços de saúde específicos aos jovens e uma vida social mais intensa. A *vulnerabilidade quanto ao contexto sexualidade* traduz toda a transformação corporal pela qual os adolescentes passam, bem como suas dificuldades de dialogar para além de sua função reprodutiva, tal como imposta pela sociedade sexista e adultocêntrica que atribui um sentido preconceituoso e dominador em relação à sexualidade (ADORNO, 2001). Os riscos associados a essa categoria indicam uma capacidade maior dos adolescentes se desinibirem com o uso de álcool, propiciando ampliação da diversão, maior interação social, tempo maior nos finais de semana, vida sexual ativa, a descoberta da sexualidade, a transformação corporal, e período de transitoriedade e afirmação da sexualidade. A categoria de *vulnerabilidade quanto ao contexto dialógico-educativo* vincula-se ao desenvolvimento de uma educação formal na qual a pessoa pouco se expressa nos mais diferentes espaços sociais disponibilizados, entendida apenas como caminho necessário para inserção no mercado e desenvolvimento do papel de cidadão passivo (DIB, 2008; ADORNO, 2001). Inscrevem-se nessa categoria os riscos como a ausência de informações ou do acesso a elas, a permissibilidade pelos *mass media* quanto ao uso de álcool, as atividades políticas estudantis como processo de individuação, a prática de esportes, a frequência a lanchonetes, menos tempo para os estudos, pouca ou ausência de frequência à biblioteca e uma maior evasão escolar.

Uma educação popular motivada à prevenção ao uso de álcool e outras drogas subsistirá permeada por uma teoria que exige a compreensão do processo complexo das relações e das interdependências presentes na sociedade, na educação, nos fenômenos físicos e culturais. Além de perceber as relações sistêmicas, compreendê-las também em termos de contradições dialéticas, portanto, dos movimentos e das possibilidades transformadoras (MORIN, 2001). Por essa razão, as categorias se desenrolam como um tecido de significações inter-relacionadas dinamicamente com os contextos nos quais são construídas.

Há poucas discussões a respeito da integração entre educação popular e saúde mental e ausência em sua interface com a economia solidária. Os resultados encontrados, em sua grande maioria, evidenciam que ocorrem transformações na vida das pessoas devido à garantia de um espaço para o encontro de subjetividades, desejos e experiências (CARNEIRO; OLIVEIRA;

SANTOS; ALVES; CASAI; SANTOS, 2010). Esse espaço educativo-econômico-solidário não se caracteriza tão apenas para informar, mas, principalmente, para transformar saberes já existentes. Primeiramente, a apreensão dos sentidos do processo de uso de álcool pelos adolescentes é importante para conhecer o processo saúde-problema-cuidado, objetivando, coletivamente, decidir sobre as melhores estratégias para preservar a saúde e prevenir os riscos (ALVES, 2005). Os próprios adolescentes se constroem, comunitariamente, como protagonistas do processo de alteração de significados de vulnerabilidade delineados pela sociedade.

A prevenção por meio da educação popular e economia solidária apta a alterar os sentidos dos contextos de vulnerabilidade pode se desenvolver por meio das diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF, criado para orientar a formação de equipe em rede de trabalho na saúde mental, composta por ações e serviços na Atenção Primária, Centros de Atenção Psicossocial, Ambulatórios, Residências Terapêuticas, Leitos de Atenção Integral em Saúde Mental, Programa de Volta para Casa, Cooperativas de Trabalho e Geração de Renda, Centros de Convivência e Cultura, entre outros (BRASIL, 2016b). A educação popular e a economia solidária inscrevem-se no âmbito das diretrizes do NASF e habilitam à defesa da formação de um espaço de convivência e cultura em que a equipe dos CAPSs e a dos PSFs estejam integradas (Brasil, 2016b), a partir dos referenciais de educação popular e economia solidária, objetivando a intervenção primária, preventiva, de modo a alterar os sentidos das vulnerabilidades atribuídas aos comportamentos dos adolescentes. As diretrizes indicam o suporte às equipes de saúde da família por meio do apoio matricial em saúde mental, promovendo uma corresponsabilização entre as equipes de saúde da família e saúde mental, por meio da organização permanente de uma educação orientada às ações de saúde mental na Atenção Primária (BRASIL, 2016b). Por isso mesmo, uma educação-econômica-solidária constituída preventivamente pode se dar no espaço de convivência e cultura. É nesse espaço preventivo que a equipe integrada promoverá suas ações para a ressignificação dos sentidos de vulnerabilidades. Há, portanto, diretrizes para essa construção. Entretanto, alguns obstáculos devem ser ultrapassados, dentre os quais: a necessidade constante de capacitação da equipe da rede integrada, bem como um rastreamento dos resultados obtidos para motivar a continuidade das ações preventivas.

A ressignificação dos riscos que compreendem a categoria da vulnerabilidade familiar demandará a qualificação da equipe para a promoção de habilidades que ofereçam potencialidades reflexivas com os adolescentes,

bem como alternativas em oficinas econômico-solidárias para elevação da autoestima dos familiares. Na impossibilidade de capacitação dos profissionais da equipe, o NASF poderá promover convênios com setores da organização civil (ONGs) ou com o Ministério do Trabalho e a Secretaria Nacional de Economia Solidária.

A dinamicidade do diálogo, pela equipe, sobre os riscos à saúde dos adolescentes deverá refletir as suas realidades e cotidiano, propiciando que possam expressar suas reivindicações, sentimentos e inconformismo ante o contexto familiar (ADORNO, 2001) e, ao mesmo tempo, instrumentalizando-os nas suas potencialidades e canalizando-os para novas práticas como, por exemplo, clubes de serviços, criação de brinquedotecas, clube de livros, criação de jogos de estratégias. Por outro lado, aos familiares, as oficinas educativo-econômico-solidárias podem, por exemplo, favorecer alternativas de agregação de renda, porque motivarão o compartilhamento do conhecimento sobre seus próprios afazeres. Podem ser educados a realizar, por exemplo, frutas secas e caramelizadas, velas decorativas, sabonetes aromáticos, desde que não se associem apenas no âmbito de suas próprias famílias - impedimento legal pelas diretrizes normativas da economia solidária. Essas iniciativas não apenas promovem maior presença em suas localidades, mas estimulam a cooperação comunitária, agregando familiares e elevando sua autoestima.

As ações a serem desenvolvidas pela equipe em relação à categoria de vulnerabilidade quanto ao contexto ético podem promover ressignificação de pertencimento comunitário em relação ao e com o Outro. Porque caracterizada por um trabalho desvelador do significado de trajetórias pretéritas das pessoas formadoras, por exemplo, de festas populares como representação de agregação comunitária, muitas das quais eram jovens motivados à promoção de espaços de convívio com encontros para fruição de emoções. Pode concentrar-se em incentivar a curiosidade apta a edificar novos espaços com essa atribuição de sentidos originários, em que a criação seja o instrumental contrário à transgressão.

A vulnerabilidade quanto ao contexto socioeconômico, comumente associa-se à população pertencente a classes sociais menos privilegiadas, talvez porque as pesquisas levantem dados junto ao serviço público de saúde mais utilizados pelos hipossuficientes. Entretanto, o levantamento realizado entre jovens universitários em vinte e sete capitais brasileiras apresentou um quadro mais próximo da realidade, porque identificou o público-alvo pertencente às classes mais favorecidas (BRASIL, 2010) que, provavelmente, puderam frequentar bons ensinos médios e cursinhos preparatórios para ingressarem

nos respectivos vestibulares em instituições públicas e privadas.

Se pertencente ou não a padrões socioeconômicos diferentes, a ressignificação das práticas juvenis deve se associar aos seus contextos. A alteração de sentido provocado pela utilização da economia solidária pode proporcionar uma descoberta do conhecer, fazer e refazer na ação concreta para outras formas de inserção social, cooperativa e solidária, afirmando a pessoalização/individuação (TOURAINÉ, 1998).

Uma prática popular em saúde mental para prevenir os riscos ocasionados pela condição socioeconômica liga-se às atividades desenvolvidas por vários movimentos sociais que orientam sua atenção para ações efetivas dos jovens, como, por exemplo, as Organizações Não Governamentais “Lua Nova” (Sorocaba/SP) e o “AfroReagge” (Rio de Janeiro/RJ). Consistem em iniciativas que possuem a missão de promover a inclusão e a justiça social, servindo-se de várias práticas vinculadas à educação e à cultura como ferramentas para unir as diferenças, oferecendo fundamentos para a sustentabilidade e o exercício da cidadania participativa.

O contexto de sexualidade juvenil demanda grande esforço para ultrapassar os obstáculos da moralidade e sexismo, ainda presentes na sociedade brasileira, e que colaboram para os riscos associados à categoria. O enfrentamento a esses riscos pode se dar por meio do acesso a informações sobre saúde sexual contextualizada com a formação histórica e política das relações de dominação e subjugação pela qual a sociedade brasileira se constituiu. A ressignificação dos sentidos sobre a sexualidade juvenil deve-se dar a partir da apreensão histórica do sentido de sexismo (ADORNO, 2001).

A vulnerabilidade quanto ao contexto dialógico-educativo perpassa como eixo por todas as outras categorias, pois significa construir um espaço e circunstâncias favoráveis para que os jovens possam ressignificar criticamente sua própria condição existencial. Constitui um esforço da equipe em desenvolver atividades concretas promotoras da defesa dos direitos humanos, da reciprocidade e da solidariedade (ADORNO, 2001) como, por exemplo, a elaboração de rádios comunitárias dirigidas pelos(as) adolescentes, a criação de mídias alternativas enfocando a realidade juvenil, por meio de dramatização e minisséries; a teatralização no palco da vida.

A utilização da educação popular e da economia solidária em atenção primária aos (às) adolescentes pode promover alteração de atribuição de sentidos indicados pelos jovens para o consumo de álcool, porque favorecem uma contracultura associada ao desenvolvimento de vida juvenil saudável, propiciando o lúdico, o dialógico, a prática concreta de ações que podem agregar renda à família, acarretando um solidarismo entre o grupo de pares e familiares.

Considerações finais

A alternativa de desenvolver políticas públicas que reflitam, no âmbito da atenção primária, o uso de álcool entre os adolescentes, integrando a educação popular e economia solidária como fundamentação e instrumental teórico-prático para promover a alteração de sentidos sobre a cultura juvenil do beber e abusar do álcool, está referenciada nas diretrizes político-normativas brasileiras.

Essas disposições habilitam à execução de ações integradas entre educação popular, economia solidária e saúde mental. Não obstante ao exposto, obstáculos como a falta de qualificação dos profissionais quanto ao assunto podem ser ultrapassados, promovendo-se convênios com organizações não governamentais e Ministérios do Trabalho e Educação que já realizam tais políticas preventivas em outros setores da vida pública como, por exemplo, as áreas de assentamentos rurais.

Evidenciou-se que as investigações apontam a necessidade de contextualização socioeconômica, histórica, cultural e política para a compreensão do uso de álcool entre adolescentes. A partir dos referenciais bibliográficos, criaram-se, didaticamente, cinco categorias de vulnerabilidades para promover a alteração de sentido que os próprios adolescentes atribuem aos riscos nos quais estão inseridos para com o uso de álcool, apontando concepções e iniciativas teórico-práticas para a eficácia da prevenção.

A fim de promover essa ressignificação de sentidos da própria existência juvenil, faz-se necessário desenvolver um espaço dialógico de atuação em que a horizontalização das relações, o diálogo, a autonomia, o fazer e criar viabilidades sustentáveis econômicas, agregando renda à família e elevando a autoestima dos envolvidos, sejam potencializados nos(as) e pelos(as) adolescentes e seus familiares. Uma prática educativa e solidária popular a partir dos referenciais dos próprios atores sociais, orientados a fruição da vida com saúde.

Considera-se de fundamental importância a soma de esforços do poder público e das demais iniciativas associadas ao terceiro setor, para o desenvolvimento de ação preventiva por meio da integração da educação popular, economia solidária e saúde mental, referenciadas em valores e princípios solidários, educativos e cooperativos que propiciem a formação de uma contracultura aos sentidos manifestados pelos fatores de risco quanto ao consumo de álcool na adolescência, de modo a promover a sua urgente e necessária ressignificação social.

Referências

ABRAMOVAY, M; Castro M. G. *Drogas nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.

ADORNO, R. F. C. *Capacitação Solidária*. Um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. São Paulo: AAPCS, 2001.

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o programa saúde da família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 9, n. 16, 2005.

ALVIM, N. A. T. & Ferreira, M. A. Perspectiva problematizadora da educação popular em saúde e a Enfermagem, *Texto e Contexto Enfermagem*, v. 16, n. 2, 2007.

ANDRADE, V. R. P. *A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência do controle*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

_____. *Cidadania: do Direito aos Direitos Humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

AYRES, J. R. C. M. *Vulnerabilidade e avaliação de ações preventivas*. HIV/AIDS e abuso de drogas entre adolescentes. São Paulo: Fac. de Medicina da USP, 1996.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BECKER, H. *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Século XXI, 2009.

BOFF, L. & ARRUDA, M. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONOMO, Y.; PROIMOS, J. *Substance misuse: alcohol, tobacco, inhalants, and other drugs*. *British Med J*, v. 330, 2005.

BRASIL. Lei n. 9069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 jun. 2016a.

_____. Ministério da Saúde e do Trabalho. Portaria n. 353, de 7 de março de 2005. Disponível em:<<http://www.inverso.org.br/index.php/content/view/11953.html>>, Acesso em: 17 jun. 2016a.

_____. Ministério da Saúde. *A Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Ministério da Saúde. *Cadernos de Atenção Básica. Diretrizes do NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família*. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_atencao_basica_diretrizes_nasf.pdf>, Acesso em: 17 jun 2016b.

_____. Ministério da Saúde. *Marco Legal Saúde, um direito de adolescentes*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras*. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. GREA/IPQ-HCFMUSP. Brasília: SENAD, 2010.

CARLINI, E. A.; GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R., Nappo SA. *II Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas*. Departamento de Psicobiologia. Universidade Federal de São Paulo, 2006.

CARNEIRO, A. C.; OLIVEIRA, A. C. M.; SANTOS, M. M. S.; ALVES, M. S.; CASAIS, N. A.; SANTOS, A. S. Educação popular em saúde mental: relato de uma experiência. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2010.

CARVALHO, A. S. *Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

DIB, C. Z. Como promover a necessária transição da educação formal para educação não-formal em sala de aula: uma efetiva estratégia no ensino de ciência. In: LUIS, M. A. V (Org.). *Os novos velhos desafios de saúde mental*. Ribeirão Preto: DEPCH/EERP/USP, 2008.

INCUBES. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: www.prac.ufpb.br/.../Incubes%20_%20EDUCACAO%20POPULAR.doc, Acesso em: 16 jun 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA (FBES). *A experiência de gestão e organização do Movimento de Economia Solidária no Brasil*. Brasília: Secretaria Executiva do FBES, 2006. Disponível em: http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=109&Itemid=216> Acesso em: 13 ago 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALDUROZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; FONSECA, A. M.; CARLINI, E. A. *V levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas: UNIFESP, 2005.

GALDURÓZ, J. C. F.; SANCHEZ, Z. M.; OPALEYE, E. S.; NOTO, A. R.; FONSECA, A. M.; GOMES, P. L. S.; CARLINI, E. A. Fatores associados ao uso pesado de álcool entre estudantes das capitais brasileiras. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 44, n. 2, 2010.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, B. M. R.; ALVES, J. G. B.; NASCIMENTO, L. C. Consumo de álcool entre estudantes de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, 2010.

LUIS, M. A. V. A enfermagem psiquiátrica e de saúde mental: os desafios em direção a uma prática solidária. In: LUIS, M. A. V (Org.). *Os novos velhos desafios de saúde mental*. Ribeirão Preto: DEPCH/EERP/USP, 2008.

LUZ, M. T. M.; SILVA, R. C. Vulnerabilidade e adolescências. *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*. São Paulo, n. 1, 1999.

MASCARENHAS, T. S. *O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis*. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MATTOS, A. M. P. *Universidade Popular Comunitária: é possível uma outra educação*. Cuiabá, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

MELO, F. R. Gravidez Adolescente e Vulnerabilidade Social nas Grandes Metrópoles: O Caso das Comunidades de Praia da Rosa e Sapucaia. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, 2001.

MORIN, E. *O método: habitat, vida, costumes e organização*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

NASCIMENTO, L.C.; OLIVEIRA, F. C. S.; MORENO, M. F.; SILVA, F. M. Cuidado espiritual: componente essencial da prática da enfermeira pediátrica na oncologia. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 23, n. 3, 2010.

NETO, O. C. Um país de desigualdades. *Boletim ABIA*. Boletim Especial sobre Violência Estrutural, Desigualdade Social e Vulnerabilidade ao HIV/AIDS, n. 44, 2000.

NIAAA. *A Call to Action: Changing the Culture of Drinking at U.S. Colleges*, National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 2005.

PAULINO, M. A. S.; JEOLÁS, L. S. Jovens, drogas, risco e vulnerabilidade: aproximações teóricas. *Serviço Social em Revista*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, v. 3, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v3n1_jovens.htm>, Acesso em: 17 jun.. 2016.

PECHANSKY, F; SZOBO, C. M.; SCIVOLETTO, S. Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 26, n. 1, 2004.

PINSKY, I.; SANCHEZ, M.; ZALESKI, M.; LARANJEIRA, R.; CAETANO, R. Exposure to alcohol advertising among youngsters in Brazil: results from the 2006. *Brazilian national survey. Alcohol Clin Exp Res.*, v. 31, n. 6, 2007.

ROMANO, M.; DUAILIBI, S.; PINSKY, I., LARANJEIRA, R. Pesquisa de compra de bebidas alcoólicas por adolescentes em duas cidades do Estado de São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, v. 41, n. 4, 2007.

SANTOS, R. M. S. *Prevenção de droga na escola: uma abordagem psicodramática*. São Paulo; 1997.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. Fatores de risco para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 3, 2005.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, S. M. P. (Org.). *Educação de adultos e economia solidária*. Brasília: INEP, 2005.

SORTE, N. F. B. *O imaginário do adolescente sobre o consumo de álcool e o processo de construção da identidade: implicações na educação e prevenção*. Salvador, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 1998.

SOUZA, D. P. O., et al. Álcool e alcoolismo entre adolescentes da rede estadual

de ensino de Cuiabá, Mato Grosso. *Revista de Saúde Pública*, v. 39, n. 4, 2005.

SOUZA, S. L.; CARVALHO, F. M. G.; SILVA, M. A. I.; GOMES, R.; SOUZA, T. C. A representação do consumo de bebidas alcoólicas para adolescentes atendidos em uma Unidade de Saúde da Família. *Ciência & saúde coletiva*, v. 15, n. 3, 2010.

SOUZA, S. L. *Compreendendo o consumo de bebidas alcólicas através do olhar d@s adolescentes*. Ribeirão Preto, 2009. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2009.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos?* Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global status report on alcohol 2004*. Geneva: World Health Organizations, 2004.

Data de recebimento: 29.06.2015

Data de aceite: 01.12.2016

COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE EM CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I FORA DO ESPAÇO ÁULICO

THE STUDENT'S ENGAGEMENT IN THE DIFFERENTIAL AND INTEGRAL I CALCULUS OUTSIDE OF CLASS SPACE

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹
Dirléia Fanfa Sarmiento²

RESUMO: Este artigo decorre de um estudo de caso de abordagem quantitativa com objetivo exploratório teve como cerne investigativo analisar o fazer de estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária antes das aulas de Cálculo Diferencial e Integral I. Os sujeitos de pesquisa foram 47 alunos dos cursos de graduação de uma IES da Região Metropolitana de Porto Alegre investigados no segundo semestre letivo de 2013. A coleta dos dados ocorreu mediante aplicação *in loco* de questionário com questões fechadas e sociodemográficas. A análise dos dados se deu por meio da estatística descritiva. Como principais resultados da pesquisa, constatou-se que os estudantes não estudam Cálculo I diariamente e quando fazem gira em torno de 30 a 60 minutos uma vez por semana em casa e sozinhos. Espera-se que este texto contribua para novos estudos acerca da temática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Aprendizagem, Cálculo Diferencial e Integral I.

ABSTRACT: This article derive from a quantitative approach of case study with exploratory objective was to investigative core analyze the making of undergraduate students from a Higher Community Education Institution before the Differential and Integral I Calculus classes. The research subjects were 47 students of undergraduate courses of the Metropolitan Region of Porto Alegre investigated in the second semester of 2013. Data collection occurred *in loco* by applying a

¹ Doutorando em Educação - UNILASALLE, com bolsa pela mesma instituição. Realizou Estágio de Pesquisa Doutoral na Universidad La Salle México (ULSA). Mestre em Educação pelo UNILASALLE com período sanduíche na ULSA. Cargo: Professor de Educação Superior – Assistente I. Departamento: Matemática. Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas) Av. Victor Barreto, 2288, Canoas, 92010-000, Rio Grande do Sul, Brasil. mendes.guilherme234@gmail.com / guilherme.santos@unilasalle.edu.br

² Pós-Doutora em Ciências da Educação – Universidade de Algarve. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Cargo: Professora de Educação Superior – Titular. Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas) Av. Victor Barreto, 2288, Canoas, 92010-000, Rio Grande do Sul, Brasil.dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

questionnaire with closed and sociodemographic questions. Data analysis was done through descriptive statistics. The main results of the survey, it was found that students do not study Calculus I daily and when they do revolves around 30-60 minutes once a week at home and alone. It is hoped that this paper will contribute to further studies on the theme.

KEYWORDS: Higher Education, Learning, Differential and Integral I Calculus.

Introdução

O Cálculo Diferencial e Integral I é um componente curricular do campo da Matemática que está presente nas matrizes curriculares de diferentes cursos de graduação, como por exemplo, os das áreas de Engenharia e Ciências Exatas e da Terra, por sua aplicabilidade nestes campos – cálculo de área de figuras (ir)regulares, determinação de quantidade máxima de produção de uma empresa, entre outras (CAVASOTTO, 2010; BARUFI, 1999). No entanto, ao longo dos anos, esta disciplina vem somatizando algumas problemáticas – falta de pré-requisitos, evasão, reprovação, ausência de comprometimento – que acabam por caracterizá-la como difícil e de propensa reprovação na percepção discente (VITELLI, 2012; SANTOS, 2014).

O que se constata nas produções científicas sobre o Cálculo I, presentes em Molon (2013), Rezende (2003) e Vitelli (2012), é que a reprovação somada com a evasão ao longo do semestre faz com que os índices de insucesso sejam superiores ao de sucesso estudantil, seja por fatores supracitados, seja por uma questão epistemológica, o que, por vezes, ultrapassa os 70%. Isso parece significar que algo passa nesta disciplina e que se justifica que sejam realizadas investigações e intervenções, de modo a identificar as problemáticas em determinados contextos e, por extensão, reduzi-las.

Nesse sentido, no que tange à identificação de causas sobre o insucesso discente, Santos (2014) percebeu que uma das situações enfrentadas no Cálculo Diferencial e Integral I é o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem ou a falta dele. Felicetti e Morosini (2010) entendem que o comprometimento do estudante é tudo o que ele faz para atingir o seu objetivo, para assim, obter sucesso na disciplina.

Já Santos e Felicetti (2014), ao realizarem uma pesquisa com estudantes da Educação Profissional, identificaram que o comprometimento pode ser considerado também como dedicação, esforço e empenho pelo estudante para ser aprovado em uma disciplina. Cabe destacar também que o compro-

metimento, de acordo com Harper e Quaye (2009) e Pascarella e Terenzini (1991; 2005), se dá em todo o contexto e processo educacional, não cabendo somente ao aluno, mas em suma, a toda a instituição e o ambiente familiar, pois faz com que ele tenha um sentimento de pertencimento e, deste modo, se comprometa para com as disciplinas que realiza.

Deste modo, Pace (1982) diz que para um estudante ter sucesso com a sua aprendizagem é importante ter dedicação *antes, durante e depois* de cada aula, pois assim o estudante ao se preparar antes para a aula, consegue durante as aulas tirar dúvidas e aprofundar o conhecimento na sala com o professor e depois pode revisitar o que foi aprendido.

Partindo destes pressupostos e embasado principalmente na perspectiva de Pace (1982), este artigo apresenta um estudo sobre a preparação do discente antes das aulas para cursar a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, pois este pode ser um dos fatores para que os acadêmicos sejam aprovados na disciplina e tenham uma aprendizagem significativa.

Metodologia

Este artigo é decorrente de um estudo de caso de abordagem quantitativa com objetivo exploratório e teve como questão problema: Qual o comprometimento dos acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária com a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, no período de contra turno das aulas?

Assim, teve-se como objetivo de investigação, analisar o fazer de estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária antes das aulas de Cálculo Diferencial e Integral I focalizando o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem.

De acordo com Gil (2012), o estudo de caso é uma tipologia de pesquisa que pode contemplar apenas um sujeito, grupo, instituição, entre outros, que reúnam características específicas e imbricadas com o objetivo do pesquisador, neste caso, uma turma de graduação que cursou a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. Já Marconi e Lakatos (2009), afirmam que a abordagem quantitativa refere-se aos estudos que se apropriam de cálculos matemáticos e estatísticos para representar e analisar os resultados, que neste estudo faz-se do uso de representação gráfica e tabular, mediante apresentação percentual e absoluta dos dados.

Nesse sentido, Creswell (2010) diz que o objetivo exploratório geralmente é utilizado para ampliar a área de conhecimento em virtude de baixa

produtividade sobre uma determinada temática, além de estudos deste tipo servirem de embasamento e referência para futuras pesquisas. No artigo em tela, o objetivo exploratório se justifica visto que ainda há poucos estudos científicos sobre o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem na disciplina em questão, o que potencializa a realização do mesmo (SANTOS, 2014).

O contexto da pesquisa referiu-se a uma Instituição de Ensino Superior Comunitária (IES) localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre. A IES foi selecionada por conveniência, o que conforme Gil (2012) é possível devido a liberdade que o pesquisador tem para verificar onde melhor terá facilidade na obtenção dos dados para elaboração de resultados, bem como a proximidade geográfica, entre outros fatores. Os sujeitos partícipes desta pesquisa foram 47 estudantes de uma turma de graduação desta IES que estavam cursando a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I no segundo semestre letivo no ano de 2013 no período noturno.

Para a coleta dos dados para este trabalho foram utilizadas as respostas dos 47 questionários respondidos *in loco* pelos estudantes, baseando-se nas questões sociodemográficas e que contemplaram o bloco denominado de antes da aula (tempo e locais de estudo). Os dados foram tabulados no *software Microsoft Excel*® versão 2013. Para a análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva para a interpretação de tais resultados.

Análise dos dados

Na perspectiva de Marconi e Lakatos (2009) e em consonância com Prodanov e Freitas (2013), a análise dos dados é o cerne de uma pesquisa científica visto que é por meio dela que se faz (re)significações e novas compreensões acerca de uma realidade. Neste sentido, apresentam-se nesta seção, duas subseções referentes aos sujeitos de pesquisa e os resultados emergentes dos questionários.

Na primeira, trataremos sobre a caracterização sociodemográfica dos estudantes de graduação em 2013/2, apresentada na tabela 1, na qual apresentamos o número total de alunos matriculados na disciplina no final do período letivo analisado divididos por sexo.

Tabela 1 – Alunos matriculados em Cálculo Diferencial e Integral I no final de 2013/2 de acordo com o gênero

Sexo	Alunos (%)
Feminino	13 (27,66)
Masculino	34 (72,34)
Total	47 (100,0)

Fonte: Os autores (2016)

De acordo com a tabela 1, pode-se observar que a turma de Cálculo Diferencial e Integral I tinha no final do semestre um número maior de estudantes do sexo masculino do que o feminino. Tais dados parecem denotar uma característica das carreiras das Ciências Exatas e Engenharias, que é a baixa presencialidade das mulheres nos cursos de graduação destas áreas de conhecimento.

Segundo Vargas (2010), essa realidade na área das Ciências Exatas e Engenharias ainda é comum, ou seja, a maioria de alunos homens, devido a cultura de que tais profissões são masculinas. Todavia, de acordo com a autora, se percebe que ao longo dos anos o número de alunas mulheres está aumentando, devido o prestígio social da profissão e aumento da população feminina na sociedade civil.

Na sequência apresenta-se a tabela 2 em que mostra o total de alunos por área de conhecimento e curso de graduação no período em questão.

Tabela 2 – Alunos que cursaram a disciplina de CDI conforme a área do conhecimento e curso de graduação

Distribuição dos alunos matriculados em CDI por área e curso		
Áreas	Cursos	Alunos Matriculados (%)
Engenharias	Eng. Ambiental	3 (6,38)
	Eng. Civil	7 (14,89)
	Eng. da Computação	9 (19,15)
	Eng. de Produção	6 (12,77)
	Eng. Química	8 (17,02)
	Eng. de Telecomunicações	2 (4,26)
	Parcial	35 (74,47)
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	5 (10,64)
	Química – Bacharelado	7 (14,89)
	Parcial	12 (25,53)
	Σ	47 (100,00)

Fonte: Os autores (2016)

Conforme dados presentes na tabela 2, pode-se notar que na turma investigada os sujeitos da pesquisa estavam concentrados em duas grandes áreas do conhecimento – Ciências Exatas e da Terra e Engenharias. Na área das Engenharias percebe-se que se tinha um total de 35 alunos que cursavam Cálculo I e na área de Ciências Exatas e da Terra, 12 alunos, ou seja, em percentual representavam 74,47% e 25,53%, nessa ordem.

No que consiste aos dados, observa-se que as especialidades das engenharias que mais tiveram alunos no semestre em tela foram a Computação, Química e Civil. Isso pode denotar a realidade social e econômica da época, uma vez que o investimento em tecnologia e produtos industriais no país, a expansão das operações imobiliárias e de construção civil, bem como aumento do Produto Interno Bruto (PIB), entre outros fatores, contribuem para o aumento de alunos nessas áreas, em virtude também do número de IES que

oferecem estes cursos (OLIVERA et al, 2013)

Nessa direção, tais dados parecem evidenciar o que autores como Barufi (1999), Cavasotto (2010), Rezende (2003), entre outros, afirmam sobre o Cálculo Diferencial e Integral I – que é um componente curricular do núcleo da Matemática que está concentrado predominantemente nos cursos de engenharia e de ciências exatas.

Além disso, pode-se observar que, na turma pesquisada, o número de alunos das Engenharias é maior que o da outra área, o que retrata neste contexto a realidade do aumento da procura destes cursos nos últimos anos e isso, por conseguinte, repercute na presença destes estudantes no espaço áulico (VARGAS, 2010). Entretanto, se analisarmos em relação à proporcionalidade, percebe-se que o número de alunos das Ciências Exatas em percentual é maior que a da outra área. Ademais, destaca-se que a discussão sobre a escolha pelas Engenharias e/ou a satisfação com o curso e retorno financeiro atrelado ao prestígio social da profissão poderia ser tema de um estudo, todavia não é o que se objetivou neste artigo.

Partindo-se de tais dados e buscando verificar a faixa etária dos estudantes matriculados na disciplina, apresenta-se a tabela 3. Ressalta-se que subdividiu-se esta tabela em três estratos – menos de 18 anos, de 18 a 24 anos e mais de 24 anos – baseado na meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014-2024 que busca elevar a taxa bruta e líquida de alunos matriculados na Educação Superior (BRASIL, 2014).

Tabela 3 – Faixa etária dos alunos da turma de CDI I do segundo semestre letivo de 2013

Faixa etária	Alunos (%)
Menos de 18 anos	5 (10,64)
De 18 a 24 anos	31 (65,96)
Mais de 24 anos	11 (23,40)
Σ	47 (100,0)

Fonte: Os autores (2016)

Como visto na tabela 3 e de acordo com os estratos utilizados para tabulação dos dados, constata-se a turma pesquisada possui a maioria de seus alunos na faixa etária dos 18 aos 24 anos. Por conseguinte, os maiores de 24 anos também possuem uma representatividade neste contexto. Assim, pode-

se concluir que, neste quesito, a IES pesquisada estava corroborando com os objetivos da meta 12 do PNE para com a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. É dizer que o maior número de alunos que cursava tal componente curricular tinha de 18 a 24 anos de idade, o que potencializa os indicadores de avaliação externa no que tange ao processo de escolarização de jovens nesta faixa etária.

A seguir, mostra-se a semestralidade dos discentes em 2013/2.

Tabela 4 – Semestralidade dos alunos da turma de CDI I do segundo semestre letivo de 2013

Semestre	Alunos (%)
1º semestre	4 (8,51)
2º semestre	34 (72,34)
3º semestre	3 (6,38)
4º semestre ou mais	6 (12,77)
Σ	47 (100,0)

Fonte: Os autores (2016)

Em relação à semestralidade dos estudantes pode-se constatar que os alunos que estavam cursando Cálculo I no primeiro semestre já haviam sido aprovados na disciplina de Matemática Elementar, o que parece denotar que tais alunos não realizaram todas as matérias no primeiro semestre, ou seja, está no seu primeiro ano de curso, mas legalmente no primeiro semestre, pois não integralizou todas as disciplinas do referido período.

Na tabela 5, apresenta-se os dados referentes ao trabalho discente concomitantemente com a realização do Cálculo I no período noturno.

Tabela 5 – Exercício ou não de atividade remunerada dos alunos da turma de CDI I do segundo semestre letivo de 2013

Semestre	Alunos (%)
Atividade remunerada na área	14 (29,79)
Atividade remunerada fora da área	18 (38,30)
Não exerce atividade remunerada	15 (31,91)
Σ	47 (100,0)

Fonte: Os autores (2016)

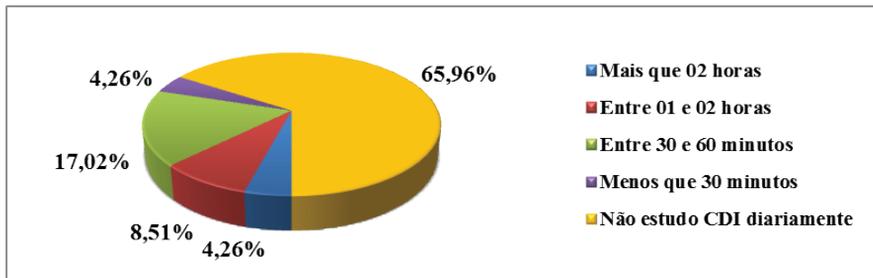
De acordo com a tabela 5, percebe-se que os alunos em sua maioria eram trabalhadores quando da realização do Cálculo I, totalizando 32 alunos dos 47, ou seja, representava um total de 68,09% da turma, sendo que destes, 14 estavam ligados a atividades em sua área de formação universitária e 18 não – correspondendo a 29,79% e 38,30%, nessa ordem. Os 15 que não trabalhavam na época, equivalem a 31,91% da turma. A identificação dos alunos trabalhadores no grupo é relevante, pois a demanda de seu trabalho pode ser um fator que contribua para a falta de comprometimento com a sua aprendizagem (SANTOS, 2014).

Na subseção seguinte são apresentados os dados referentes ao fazer discente antes das aulas de Cálculo Diferencial e Integral I no que tange ao tempo dedicado à disciplina e os locais de preferência de estudo.

O fazer discente antes da aula pode contribuir para com a sua aprendizagem, refletindo assim o comprometimento do estudante (PACE, 1982; SANTOS; FELICETTI, 2014).

No gráfico 1, apresenta-se o tempo diário que os alunos se comprometem para o componente curricular.

Gráfico 1 – Tempo diário despendido para o estudo de Cálculo Diferencial e Integrall



Fonte: Os autores (2016)

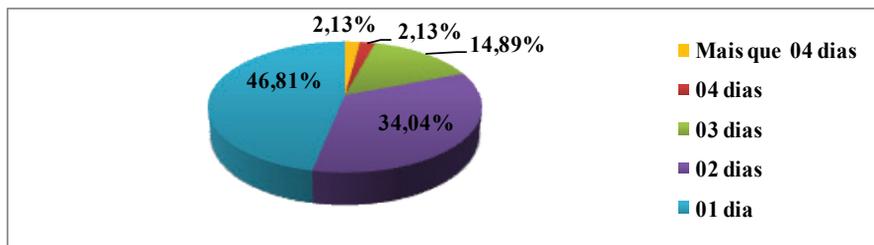
Em relação ao gráfico 1, evidencia-se que os estudantes da disciplina em tela dedicam-se pouco à disciplina no que tange ao tempo. É dizer, que eles não a estudam diariamente, e quando seguem uma linha de estudo diária extraclasse, dedicam-se cerca de 30 minutos a 60 minutos. Este dado pode contribuir para a compreensão acerca do desempenho do Cálculo I, uma vez que é exigido dos alunos tempo para que possam resolver os exercícios foram

do ambiente áulico, assim como revisitar conteúdos prévios e necessários para a matéria – álgebra, trigonometria, entre outros – (SANTOS; 2014). Assim, se os mesmos não conseguem dedicar-se fora da aula, isso reflete não somente no seu desempenho, mas também na sua aprendizagem, visto que terão dificuldades em acompanhar o que está sendo desenvolvido com o grupo (REZENDE, 2003; BARUFI, 1999).

Vários podem ser os fatores contribuintes destes resultados, como por exemplo, o tempo dedicado ao trabalho, a realização de outras disciplinas ao longo da semana, entre outras (PACE, 1982). Contudo, foi identificado que os alunos que estudam o Cálculo I fora da aula ainda dedicam-se um tempo pequeno ao estudo.

Identificamos a importância de verificar quantos dias na semana isso ocorre, pois se pode ter uma ideia para possíveis intervenções visando atividades extraclasse ou não, neste sentido, apresenta-se o gráfico 2 que refere-se aos dias de estudo para o Cálculo.

Gráfico 2 – Quantidade de dias semanais dedicados para o estudo de Cálculo Diferencial e Integral I fora da aula propriamente dita



Fonte: Os autores (2016)

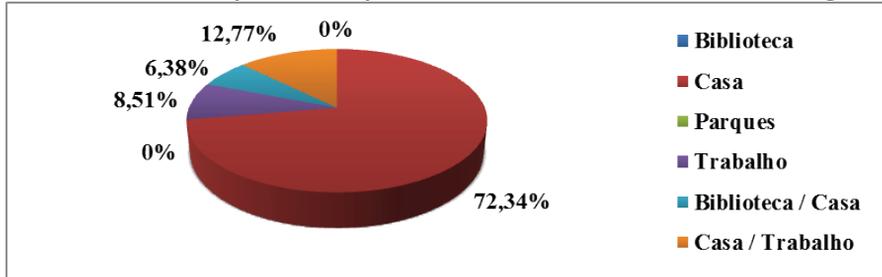
De acordo com o gráfico 2, identifica-se que a preponderância em relação ao número de dias dedicados ao estudo de Cálculo I referiu-se a apenas 1 dia, o que representou um total de 22 alunos, ou seja, 46,81% da turma. Também se verificou que 16 alunos estudavam 2 dias, 7 por 3 dias, 1 por 4 dias e 1 por mais de 4 dias, o que correspondeu a 34,04%, 14,89%, 2,13% e 2,13%, nessa ordem.

Segundo Pace (1982) e Santos (2014), a intensidade de estudo antes e depois da aula, pode repercutir no desempenho discente na disciplina. Pensando-se nesta afirmação, é possível pensar que quanto maior for o tempo despendido pelos estudantes, parece denotar que este pode contribuir para

o processo de aprendizagem, desde que haja uma mediação docente visando complementar a formação discente.

No gráfico 3 são apresentados os locais de preferência para estudar o componente curricular.

Gráfico 3 – Locais de preferência para o estudo de Cálculo Diferencial e Integral I

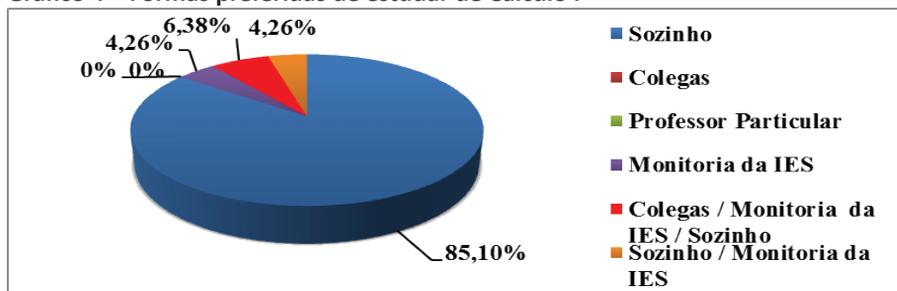


Fonte: Os autores (2016)

Observando-se o gráfico 3, constata-se que dos 47 alunos dos cursos de graduação da IES pesquisada que estavam na turma de Cálculo I 34 preferiam estudar em casa, 6 em casa e no trabalho, 4 estudavam no trabalho, 3 na biblioteca e em casa. Isso representou em percentual, respectivamente, a 72,34%, 12,77%, 8,51% e 6,38%.

Pode-se notar que o estudar em casa tem predominância na escolha dos estudantes ao elegerem uma forma preferida de estudar. Esta perspectiva pode ser influenciada por alguns fatores, como por exemplo, a rotina de trabalho, a dificuldade de trabalhar em grupo, entre outras (PACE, 1982; PASCARELLA; TERENZINI, 2005). Ademais, percebe-se que dentro dos espaços institucionais, como a biblioteca, por exemplo, há uma baixa procura pelos acadêmicos. Isso não significa que por não utilizar este ambiente eles não terão sucesso na disciplina, mas que poderia potencializar não somente ao estudo individualizado, mas também ao estudo em grupo, de modo a ampliar o rol de estratégias de aprendizagem destinadas ao Cálculo I (PERREAUDEAU, 2009).

Já no gráfico seguinte, apresenta-se a forma preferida de estudar a disciplina.

Gráfico 4 – Formas preferidas de estudar de Cálculo I

Fonte: Os autores (2016)

Por fim, como observado no gráfico 4, percebe-se que em relação às formas preferidas de estudo dos alunos, a principal consiste no trabalho individualizado, ou seja, costumam e gostam mais de estudar sozinhos. Este estrato foi representado por 40 alunos, o que corresponde a 85,10% do corpo discente. Apenas 2 disseram que buscam o serviço de monitoria da IES – espaço de reforço dos conteúdos das disciplinas com profissionais especializados e por alunos de semestres mais avançados – 3 afirmaram estudar com os colegas.

Considerações finais

O comprometimento do estudante com a sua aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I é uma temática que necessita de maiores estudos, visto que a teoria ainda é recente no contexto nacional (SANTOS, 2014). Nesse sentido, no âmbito deste artigo se intentou *analisar o fazer de estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária antes das aulas de Cálculo Diferencial e Integral I focalizando o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem*.

Nesta direção e em resposta ao problema de pesquisa: Qual o comprometimento dos acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária com a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, no período de contra turno das aulas? Pode-se concluir que o comprometimento discente no contra turno é baixo, por diversos fatores. Dentre eles destacam-se o percentual de 68,09% de alunos que trabalham, o que pode dificultar a dedicação para a disciplina; o percentual de 65,96% de estudantes que não estudam diariamente, assim como os 72,34% que estudam somente em casa e 85,10% que estudam sozinhos, o que pode contribuir para a ausência da utilização de diferentes estratégias de aprendizagem quando trabalhadas colaborativamente (PERREAUDEAU, 2009;

SANTOS, 2014).

Também se percebeu que a turma em tela era composta por 72,34% de estudantes do sexo masculino, o que reforça, no contexto analisado, a predominância dos cursos destas áreas do conhecimento serem profissões masculinas (VARGAS, 2010). Tais profissões consistem mais nas engenharias civil, química e de computação devido sua expansão no Brasil nos últimos anos (OLIVEIRA et al, 2013).

Destarte, obteve-se como resultados da pesquisa que os estudantes investigados, a maioria com idades de 18 a 24 anos, em geral, não estudam Cálculo I diariamente e quando fazem gira em torno de 30 a 60 minutos uma vez por semana em casa e sozinhos. Além disso, percebeu-se que há a necessidade de estimular hábitos de estudo para os alunos fora do espaço áulico, visto que a predominância são hábitos isolados e com pouca intensidade no que diz respeito ao tempo (PERREAUDEAU, 2009). Também se constatou que o grupo, na sua maioria, é formado por trabalhadores, o que de certo modo pode justificar a dificuldade para despender tempo para a preparação para a disciplina antes da aula.

À guisa de uma conclusão, com esta pesquisa intentou-se verificar o comprometimento fora do espaço da sala de aula. Pode-se perceber a complexidade da temática, uma vez que tantos os caminhos para poder analisar e compreender a realidade da aprendizagem em Cálculo I, não só como uma disciplina, mas como um componente de indicador de qualidade da educação superior que reflete nos resultados de avaliação interna e externa. É dizer, o comprometimento discente é muito mais do que uma preocupação docente, mas das instituições universitárias como um todo, em prol de melhor impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, finaliza-se este artigo com a perspectiva de que este possa servir de embasamento teórico para futuras pesquisas no que tange à compreensão do fazer discente fora do espaço áulico, como no aspecto do comprometimento e para o processo de ensino e aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I. Ademais, destaca-se que a necessidade para novas investigações é iminente para a expansão desta área de pesquisa.

Referências

BARUFI, M. C. B. *A construção/negociação de significados no curso inicial de Cálculo Diferencial e Integral*. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DF: *Diário Oficial da União*, 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em 17 de out. 2015.

CAVASOTTO, M. *Dificuldades na aprendizagem de Cálculo: o que os erros cometidos pelos alunos podem informar*. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto*. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*. n. especial 2. Curitiba: PUCPR, 2010. p. 23-44.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HARPER, S. R.; QUAYE, S. J. *Student Engagement in Higher Education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLON, J. *Cálculo no Ensino Médio: uma abordagem possível e necessária com auxílio do software GeoGebra*. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

OLIVEIRA, V. F. et al. *Um estudo sobre a expansão da formação em engenharia no Brasil*. *Revista de Ensino em Engenharia*. São Paulo, v. 32, n. 3, set-dez, 2013, p. 37-56.

PACE, C. R. Achievement and the Quality of Student Effort. *National Commission on Excellence in Education (ED)*. Washington, DC, 1982. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=robert+pace&searchtype=basic&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&pageSize=10&eric_displayNrtreiver=false&eric_displayStartCount=91&_RecordDetails&objectId=0900019b80047798&acno=ED227101&_nfls=false>. Acesso em: 17 de out. 2015.

PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, v. 1. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, v. 2. São Francisco: Jossey-Bass: A Wiley Imprint, 2005.

PERREAUDEAU, M. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de saberes*. Porto Alegre: 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, W. M. *O ensino de Cálculo: dificuldades de natureza epistemológica*. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS, G. M. T. *O comprometimento do estudante com a sua aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I*. 217 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

SANTOS, G. M. T.; FELICETTI, V. L. *Discursos de alunos e professores sobre o comprometimento do estudante na educação profissional*. Competência (Porto Alegre), v. 7, p. 31-48, 2014.

VARGAS, H. M. *Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil*. Estudos de Sociologia. Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VITELLI, R. P. *Evasão Em Cursos De Graduação: Fatores Intervenientes No Fenômeno*. In: Jesús Arriaga García de Andoaín y otros. (Org.). // *CLABES*. Segunda conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. 1. ed. Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012.

Data de recebimento: 01.05.2016

Data de aceite: 17.07.2016

O QUE DIZEM AS COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NO USO RACIONAL DE MEDICAMENTOS?

WHAT THEY SAY THE SCIENTIFIC COMMUNICATIONS ON THE ROLE OF SCHOOLS AND TEACHERS IN THE RATIONAL USE OF MEDICINES?

Nelson Machado do Carmo Júnior¹
Jackson Ronie Sá-Silva²

RESUMO: O Uso Racional de Medicamentos (URM) é um tema que deve ser problematizado nas instituições sociais. A escola e as práticas docentes potencializam o elo saúde-educação. Este artigo apresenta uma pesquisa documental realizada em comunicações científicas que informam sobre o URM. Procurou-se analisar se tais comunicações citam o papel da escola e dos professores na divulgação dessas informações. A análise dos documentos demonstrou que o tema, quando abordado, é de forma superficial, simplista ou mesmo inexistente. Percebeu-se que, a escola é um local de promoção da saúde, ainda com visão restrita e curativista. Compreende-se ser necessário que, a temática do URM seja discutida nas escolas de maneira problematizadora, como uma ferramenta de promoção da saúde, potencializando as práticas de atenção primária.

PALAVRAS-CHAVE: comunicações científicas, uso racional de medicamentos, educação em saúde, escola.

ABSTRACT: The Rational Use of Medicine (RUM) is a topic that must be discussed in social institutions. The School and the teaching practices development strengthen the link between health and education. This article presents a documentary research conducted in scientific communications that inform about the RUM. One should analyze whether such communications mentioning the role of the school and teachers in the dissemination of this information. The analysis of the documents showed that the topic, when approached, is so superficial, simplistic or

¹ Especialista em Saúde Pública pela Faculdade Pitágoras. Bacharel em Farmácia-Bioquímica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Maranhã, Brasil. nelsonjuniorisz@hotmail.com

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutorando em Saúde Pública na Universidad Tres Fronteras. Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bacharel em Farmácia-Bioquímica (UFMA) e Licenciado em Ciências Biológicas (UEMA). Professor Adjunto do Departamento de Química e Biologia da Universidade Estadual do Maranhão. jacksonronie@ig.com.br

even non-existent. It was noticed that, the school is a place of health promotion, even with restricted vision. It's understood to be necessary that the subject of the RUM is discussed in schools of problematical way, as a tool for health promotion, primary care practices.

KEYWORDS: scientific communication, rational use of medicines, health education, school.

Introdução

Esta pesquisa versa sobre o tema do Uso Racional de Medicamentos (URM) e sua discussão dentro do contexto escolar. Essa proposta é construída sob a ótica de um marco teórico educacional que proporciona uma discussão sobre a promoção da saúde na escola, a partir de uma leitura crítica e problematizadora, tomando como base, principalmente, a teoria materialista histórico-dialética para elucidar alguns conceitos e termos que relacione essa discussão com outro modelo de saúde e educação, na perspectiva de construção de outra sociedade.

O desafio a que este trabalho se propõe é o de tematizar as importantes conexões entre os campos da Saúde e da Educação, no intuito de fazer perceber as relações produtivas desses campos com a discussão do uso de medicamentos.

Nosso olhar sobre a Educação em Saúde não permite pensar a Saúde apenas como ausência de doença. Enxergamos a complexidade deste tema a partir de uma perspectiva transformadora em que os aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos devem ser o pano de fundo do processo saúde-doença (LAURELL, 1982). Principalmente, por se tratar de temas que as instituições sociais com lógica positivista insistem em segregar. Porém, precisamos fazer enfrentamentos discursivos e problematizadores, porque pensá-los de forma interdisciplinar é produtivo e necessário, pois se tratam de temas e discussões contra hegemônicos, como os que envolvem a saúde pública, a saúde do trabalhador, as questões de gênero, etnia e sexualidade, que, se apresentadas e discutidas dentro da sala de aula, cumprem um papel de extrema importância na educação transformadora.

Pretendemos informar que existem concepções teórico-políticas transformadoras que podem ser debatidas nas licenciaturas das Ciências Naturais e que, ao introduzir o tema do uso racional de medicamentos e a relação do mesmo com a escola e os/as professores/as, ampliam-se as possibilidades

de discutir o processo saúde-doença numa visão crítica e de empoderamento dos sujeitos sociais.

O que seria o uso racional de medicamentos? Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1985) para efetivar ou promover o uso racional de medicamentos é preciso estabelecer a necessidade do uso do medicamento; que se receite o medicamento apropriado. Além disso, é necessário que o medicamento seja prescrito adequadamente, na forma farmacêutica, doses e duração do tratamento; que esteja disponível de modo oportuno, a um preço acessível; que se dispense em condições adequadas com a necessária orientação e responsabilidade, e, finalmente, que se cumpra o regime terapêutico já prescrito.

Porém, nessa sociedade o alto lucro que a indústria farmacêutica tem a cada ano e o modo com o sustenta, impedem que o trabalhador saia do consultório e tenha acesso ao tratamento terapêutico medicamentoso (como continuação do cuidado), pois em geral, são muitos os medicamentos prescritos para solucionar ou minimizar os problemas de saúde da maioria da população que sofre com problemas crônicos ou agudos, soma-se a isso a carência no acesso aos mesmos. Muitas considerações precisam ser feitas, pois essa abordagem é parte de um todo, parte de um contexto social que ultrapassa a esfera da saúde, onde precisamos considerar os fatores e a soma de elementos históricos que colocam o homem a não ter acesso aos serviços básicos de saúde.

Sendo entendida da forma como a OMS e como as agências reguladoras de saúde no Brasil e no mundo tentam demonstrar, configura-se como mais um processo alienante imposto e condicionado ao homem. Por isso, a necessidade de discussão do tema envolvendo a escola e as/os professoras/professores.

Algumas observações precisam ser feitas sobre a ausência ou mesmo sobre a tímida presença de informações acerca do uso racional de medicamentos em comunicações científicas³ (GARVEY, 1979) direcionadas para a população, em comunicações governamentais divulgadas pelos Ministérios da Educação (MEC) e da Saúde e nos livros didáticos de Ciências e Biologia da educação básica. Importantes questões nos mobilizaram para a discussão dessa temática: a quem/que tem se voltado às produções científicas quando tratam do uso racional de medicamentos? Atualmente, no processo de formação dos/

³Definida por Garvey (1979) como a comunicação que incorpora as atividades associadas à produção, disseminação e uso da informação, desde o momento em que o cientista concebe uma ideia para pesquisar, até que os resultados de sua pesquisa sejam aceitos como parte do conhecimento científico.

as professoras/as, existem abordagens críticas sobre a relação da promoção da saúde no contexto escolar e o uso racional de medicamentos?

Outro elemento importante, que nos coloca a necessidade de discussão do tema “Saúde e o uso racional de medicamentos no contexto escolar”, são os casos de intoxicação por medicamentos em estudantes das escolas brasileiras. Segundo o Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (SINITOX), a faixa etária mais atingida é a de crianças menores de 5 anos, a qual representa 27,78% dos casos. Os medicamentos também lideram os casos de intoxicação no Brasil (sendo de aproximadamente, 27,27%) e entre jovens de 15 e 19 anos, 2.510 casos foram registrados nessa faixa etária (SINITOX, 2012).

Estudos de Aquino (2008), afirmam que pelo menos 35% dos medicamentos adquiridos no Brasil por meio da automedicação, indicação e aquisição em farmácias é feito por conta própria. Levando em conta que, no sudeste (SE) do país, a quantidade de drogarias e farmácias é bem maior que no nordeste (NE) e que expressa uma procura maior e conseqüentemente tendência a mais casos de intoxicação, devido à facilidade no acesso, temos o cenário de 49,32% (no SE, na faixa etária de 1-19 anos) e 41,58% (no NE, na mesma faixa etária), revelando a necessidade de ampliarmos esse tema dentro das escolas (SINITOX, 2012).

A OMS (1985) ainda aponta que no mundo, mais da metade de todos os medicamentos são prescritos, dispensados e vendidos indevidamente, e a metade de todas as pessoas não tomam corretamente os medicamentos, conforme aponta a Acción Internacional Por La Salud – Coordinación Interinstitucional de Medicamentos Esenciales (AIS-COIME, 2009).

Essas são algumas questões que nos colocam o desafio de discutir esse tema à luz de uma perspectiva crítica e problematizadora. Para o entendimento do papel da escola e dos/as professores/as nas ações de educação em saúde, é preciso compreender como o tema Saúde se apresenta nos currículos escolares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), encontramos algumas reflexões sobre a inserção dessa temática iniciada no final dos anos 90, mesmo que não tivesse destinado um espaço específico para abordar a questão, os conteúdos relativos à saúde e doença foram sendo incorporados ao currículo escolar brasileiro de maneira que refletia as mesmas vicissitudes e perspectivas, com as quais essas questões eram socialmente tratadas. Assim, disciplinas como Higiene, Puericultura, Nutrição e Dietética ou Educação Física, e, mais recentemente, Ciências Naturais e Biologia, por exemplo, divulgaram conhecimentos relativos aos mecanismos pelos quais os indivíduos adoecem ou asseguram sua saúde (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b).

Os temas transversais correspondem a questões sociais importantes, urgentes e presentes na sociedade. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate e para a compreensão da realidade social e dos direitos coletivos. Entre eles está o tema Transversal Saúde, que aborda a partir de um conceito crítico, o processo saúde-doença e sua relação com a promoção de saúde na escola, sob a perspectiva de introduzir situações necessárias, como o atendimento universal às necessidades humanas elementares, como água limpa, alimentação adequada, saneamento básico, etc. (BRASIL, 1997b).

A partir da leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fizemos os seguintes questionamentos: será essa a única forma para que a escola proporcione a discussão do tema Saúde na escola? Será que a abordagem a ser apresentada na escola deve ser somente a partir da concepção de saúde numa perspectiva biomédica-hospitalocêntrica?

Segundo Matta e Morosini (2014), esse modelo biomédico-hospitalocêntrico foi estruturado durante o século XIX. Associa doença à lesão, reduzindo o processo saúde-doença à sua dimensão anatomofisiológica, excluindo as dimensões e determinações histórico-sociais, como a cultura, a política e a economia e, conseqüentemente, localizando suas principais estratégias de intervenção no corpo doente e na enfermidade. Por outro lado, desde o final do século XIX, o modelo que envolve ações preventivas em saúde expandiu o paradigma microbiológico da doença para as populações, constituindo-se como um saber epidemiológico e sanitário, visando a organização e a higienização dos espaços humanos.

Entretanto, tem-se aprofundado cada vez mais a discussão teórica sobre o conceito de doença. Ocorre, assim, um questionamento profundo do paradigma dominante da doença que a conceitua como um fenômeno biológico individual (LAURELL, 1982). A discussão a respeito de modelos de saúde toma proporções maiores quando identificamos e discutimos os determinantes sociais que estão associados à interpretação do processo saúde-doença.

A discussão dos determinantes sociais no processo saúde-doença, sempre esteve na agenda do movimento sanitarista brasileiro desde a década de 1970 e estiveram presentes nos trabalhos da Comissão Nacional de Reforma Sanitária (no período de 1986 a 1987), aprofundou-se durante a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e se apresenta até os dias atuais, em elementos cada vez mais fundamentados na realidade brasileira. Ou seja, são sustentados, tomando como base que a saúde humana deve ser compreendida e analisada a partir das formas de organização da sociedade, levando em consideração

suas estruturas econômica, histórica e social (Centro Brasileiro de Estudos de Saúde [CEBES], 2014).

É preciso entender também que o processo de determinação social refere-se às várias formas possíveis de conhecer, de modo mais concreto ou específico, as relações entre saúde e sociedade, abrangendo a noção de causalidade, mas sem restringir-se a ela, como única hipótese ou teoria.

Assim, estamos problematizando que a escola é um importante local onde essas determinações sociais se expressam e precisam ser consideradas como abordagens necessárias para o entendimento desta instituição como promotora de saúde e espaço de discussão do uso racional de medicamentos. Demonstraremos que a importância desta discussão não está em apenas apresentar novos elementos teóricos para se pensar as relações entre saúde e educação no espaço escolar, mas oferecer a possibilidade de abordar a problemática a partir de outra perspectiva, isto é, como um fenômeno proveniente de uma concepção de atenção primária, que possa superar modelos que colocam em risco a saúde da população, em especial dos estudantes da educação básica.

Nesse sentido, nossos objetivos são: 1) Compreender o conteúdo das comunicações científicas que enfocam o papel da escola e dos/as professores/as na discussão do tema “uso racional de medicamentos” e 2) Caracterizar o papel da escola como espaço preventivo acerca do uso racional de medicamentos, problematizando-o à luz do marco conceitual e teórico do materialismo dialético.

Metodologia

Foi realizada pesquisa documental de acordo com Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) no período de outubro de 2013 a janeiro de 2014, em que se buscaram publicações indexadas nas bases de dados do Scielo, Lilacs, Medline e Google Acadêmico. Além dessas informações, foram utilizados outros documentos: artigos e dados publicados pelo Ministério da Saúde e Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), que tratam do tema do uso racional de medicamentos e a discussão da referida temática no campo educacional, mais especificamente, sobre o papel da escola e dos professores/as nesse processo de divulgação de informações.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão para a seleção de artigos e documentos: artigos completos disponíveis para acesso; todas as categorias de artigo (original, reflexão, relato de experiência, atualização, revisão de literatura); artigos publicados em português independente do período da

publicação para uma busca histórico-retrospectiva da abordagem do tema. As comunicações científicas deveriam conter em seu título e/ou resumo os seguintes descritores: “uso racional”, “medicamentos”, “escola”, “professoras e professores”, “educação e saúde”. Para os documentos oficiais do governo, foram realizadas pesquisas nos sites governamentais e em programas oficiais relacionados com o tema. A partir das análises dos materiais, que abordavam a temática, selecionamos 22 comunicações científicas para problematização e compreensão do objeto de pesquisa.

Em todas essas comunicações científicas foram feitas leituras fluantes, formulação e reformulação de hipóteses e objetivos (pré-análise); exploração do material (segunda etapa), tratamento dos resultados obtidos e interpretação (terceira etapa) para termos uma compreensão geral do que as comunicações abordavam, identificando elementos que nos direcionassem para a construção de duas categorias: “comunicações científicas que não incluem a escola e as/os professoras/professores na discussão do uso racional de medicamentos” e “comunicações científicas que incluem a escola e as/os professoras/professores na discussão do uso racional de medicamentos”. Logo após realizamos o processo de categorização de acordo com Minayo (2013) e Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009). Para a problematização do tema utilizamos as concepções teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético de Marx e Engels (2008) e de Minayo (2013).

Resultados e discussão

Nas comunicações científicas que não incluem a escola e nem os/as professores e professoras como sujeitos dessa discussão, o tema do uso racional de medicamentos é apresentado com base nos preceitos do modelo curativista de saúde, o qual enfoca a necessidade do medicamento ser adquirido independente do local, e muitas das vezes do profissional. Percebemos que tiveram ênfase na abordagem dessas comunicações: a farmácia; o balconista; o médico e o farmacêutico. Profissionais que estão diretamente ligados à medicalização como processo inerente à cura. Entendemos que alguns desses profissionais, assumem postura e conotação pedagógica a serviço da “empurroterapia”⁴ e da automedicação.

Outro fator diretamente ligado ao uso de medicamentos listado dentre os documentos analisados, foram as operações discursivas da mídia.

⁴ “[...] que consiste em induzir o consumo de medicamentos [...]” (CORRER e OTUKI, 2013, p. 8).

Ela apresenta um processo educativo que está intrinsicamente ligado às palavras fáceis, aos jargões do *marketing*, ao cotidiano dos sintomas e doenças “comuns”. O aparelho midiático constrói situações que envolvem as pessoas e promove um ciclo vicioso a ser reproduzido entre amigos, familiares e na escola.

Nas comunicações científicas que incluem a escola e os/as professores e professoras destacamos, principalmente, os documentos governamentais que apresentam uma proposta de inclusão do tema Saúde na escola, como forma de abordagem diferenciada (BRASIL, 1997a; ANVISA, 2007), mas com limitações e com iniciativas que revelam desde o início da proposta, que o tema Saúde se configure em disciplinas que abordavam/abordam os mecanismos pelos quais os indivíduos adoecem/adoecem. Entendemos que, mesmo com esforços, ainda percebemos nos documentos analisados, uma visão restritiva sobre a escola na abordagem de temas em saúde, como o relacionado ao uso racional de medicamentos.

Ainda, faz-se necessário observar que o Brasil definiu seu entendimento sobre a promoção da saúde na escola como, por exemplo, levar a criança e o adolescente ao desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, alimentação, prática desportiva, ao trabalho e ao lazer, dentre outros, permitindo-lhes sua utilização imediata, no sentido de preservar a saúde das pessoas, conforme aponta o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 2.264/74 (BRASIL, 1974).

Essa concepção estabelece conexões de formas distintas das determinações sociais do processo saúde-doença e do conhecimento a respeito do uso racional de medicamentos, e possui diálogo mais consistente na visão biologicista de saúde, identificando-se com a necessidade de ter um agente causador da doença e um hospedeiro, com conseqüente procura de medicamentos nas farmácias.

O processo educacional que envolve a Saúde ainda apresenta, na maioria das vezes, temas que incluem higiene, hábitos saudáveis, alimentação, etc. O Uso Racional de Medicamentos e sua abordagem na escola são tratados com restrição, mas os documentos que relatam sobre esse tema, discutem de maneira interessante essa prática, enfocando o ambiente escolar. Vimos que esse ainda é bastante insuficiente, mas de certa forma, consideramos uma visão contra hegemônica na percepção da escola e a promoção do uso racional de medicamentos como uma temática a ser discutida.

De acordo com Manguiera (2011, p. 2), “a superação destes problemas, mediante o uso racional de medicamentos, é de responsabilidade de todos os profissionais de saúde envolvidos na assistência à saúde da população”. Esse

trecho demonstra a forma como a escola e os/as professores e professoras são excluídos ou invisibilizados do processo de promoção da saúde, transferindo a responsabilidade para um setor. Não poderiam os/as professores/as promoverem saúde?

Para Laurell (1982), precisamos ter compreensão do processo social que constitui a doença e de todas as determinações sociais que a envolvem. Essas determinações imprimem aspectos culturais, históricos, socioeconômicos e consideram que a interpretação do processo saúde-doença não deve acontecer de maneira abstrata e isolada. Nesse sentido, as informações que categorizadas acerca das comunicações científicas que incluem a escola e os/as professores/as como sujeitos e entidades que discutem o uso racional de medicamentos, nos chama atenção pela ausência da abordagem do tema, e muitas vezes, a informação é insuficiente. Percebemos que existe uma secundarização do tema, inclusive, por parte dos documentos oficiais governamentais.

Outro fato relevante que precisa ser problematizado é o impacto que a propaganda de medicamentos gera no público jovem e vulnerável, principalmente na faixa etária discutida no texto e que se encontra dentro das escolas, capaz de reproduzir termos e conceitos presentes nas propagandas de medicamentos. O que poderia ser feito na escola com a contribuição dos professores encontra outros agentes da educação mercadológica e da automedicação a serviço do capital industrial farmacêutico.

Essa prática de ensino torna-se informal e perigosa, pois acarreta riscos na indicação, orientação e na informação que pode ser interpretada e repassada de maneira equivocada. Para Gaspar (2002), na educação informal os conhecimentos são partilhados em meio a interação sociocultural (no caso, entre a farmácia/balconistas e os usuários) que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem de forma espontânea, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo tenham consciência das consequências.

É importante considerar também que a mídia atua sistematicamente nesse processo de automedicação como estratégia para o aumento do consumo de medicamentos pela população (BARROS, 1983; CARMO-JUNIOR, 2013).

Segundo Angell (2009), os laboratórios farmacêuticos alegam realizar um processo educacional com os consumidores por meio de propagandas educativas, conforme revela um de seus estudos sobre o *marketing* realizado pelos laboratórios americanos.

Entretanto, encontramos algumas expressões que nos preocupam

quando a generalizamos. Por exemplo, segundo Brasil (2012), a mídia se constitui como uma das peças-chave no processo educacional e conscientização da população, sendo fundamental para evitar o consumo exagerado, tanto por automedicação, quanto por pressões desnecessárias sobre os profissionais de saúde. Em nossa opinião, essa abordagem atua no sentido oposto ao que concordamos e temos defendido neste trabalho. Ou seja, a mídia tem contribuído mais deseducando a população nas práticas racionais do uso dos medicamentos do que educando, e promovendo menos saúde!

O que percebemos é um processo de educação do doente, o qual ocorre nas farmácias ou nos consultórios médicos, configurando-se como escolas de doentes, onde recebem os ensinamentos dos mestres na forma de uma educação bancária, em que a única possibilidade de ação oferecida aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1996).

Os/As alunos/as recebem informações de ambos os lados: dos profissionais da saúde, dos balconistas, como também da própria mídia que, por meio de um processo educacional duvidoso e acríptico, gera consumidores da lógica dos “sintomas menores”, dos “sintomas toleráveis”, daquilo que não precisa da assistência médica e farmacêutica para intervir, como é o caso dos medicamentos de venda livre. Nesse sentido, a automedicação dita responsável assume uma conotação na disputa de poder e não na lógica da mudança, da intervenção assistida, da promoção da saúde e da atenção primária.

Esses diferentes processos educacionais aqui listados, fundamentam-se na imposição do consumo de medicamentos sobre a população, porque é uma prática que não expõe a dialógica, mas sim uma marginalização que visa doutrinar aqueles que não detêm conhecimento. Essa é uma prática alienante que é assistida e reproduzida em um sistema que não visa educação libertadora e transformadora, pelo contrário, reafirma conscientemente modelos hegemônicos nessa sociedade.

Assim, é necessário que tenhamos um elemento da atenção primária, que consiga elencar atividades que possam dar suporte necessário aos jovens e adolescentes presentes nas escolas, pois entendemos que esse processo requer abordagem diferenciada na construção de outra educação e de outra escola. Esses apontamentos fazem lembrar concepções filosóficas da pedagogia histórico-crítica e a dialética de ensinar, elaboradas por Saviani (2008) e a ideia que, quem ensina cria condições de aprendizagem para quem aprende e quem aprende, constrói e reconstrói o conhecimento para uma nova prática social (GERALDO, 2009). A educação é um meio que pode auxiliar e levar o indivíduo,

principalmente na escola, a refletir sobre o uso racional de medicamentos e a preservação da própria saúde (SANTOS, 2008).

A escola deve ser então, um espaço de transformações e emancipações do conhecimento humano para promover uma educação crítica, reflexiva e problematizadora. Existe a necessidade (e os documentos analisados dizem isso!) de discutir de maneira fundamentada e concreta que a escola passe a abordar essa temática do uso racional de medicamentos. Podemos propor que por meio da escola e dos professores e professoras, primeiramente, os adolescentes sejam sensibilizados para diminuir práticas inadequadas que conduzem ao uso irracional de medicamentos, a partir de projetos e aulas que introduzam o entendimento necessário sobre os medicamentos e seu uso racional. Será que essa prática não poderia ocorrer de forma fundamentada dentro da escola pelos professores e professoras do ensino fundamental e médio? Será que os professores e professoras não são capazes de abordar o uso racional de medicamentos no ambiente escolar e elaborar didaticamente materiais e/ou modelos pedagógicos que possam instrumentalizar essa temática?

Segundo Freire (1996, p. 24-25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. No entanto, para possibilitar essa construção ou produção do conhecimento se faz necessário uma formação docente que forneça elementos inteligíveis (e com sentido social) para a apropriação do conhecimento sobre diversos temas. É preciso capacitar os/as professores/as para a educação em saúde, fundamentada na Promoção da Saúde, desde a formação acadêmica inicial (IERVOLINO e PELICIONI, 2005). O professor que atua no ensino de Biologia, bem como os demais docentes, precisa proporcionar um processo ensino-aprendizagem que esteja voltado para a aquisição de competências e a compreensão das informações, para que possibilite ao aluno refletir sobre os conhecimentos adquiridos, proporcionando autonomia em suas decisões, conforme aponta Gonzaga e Sobrinho (2014).

Percebemos que a abordagem sobre o uso racional de medicamentos é encontrada nos trechos de algumas comunicações científicas analisadas que apontam a escola como um espaço de formação do cotidiano da/o aluna/o em que fundamentalmente o/a professor/a é o elemento crucial no processo. É o que informa Santos (2008, p. 28) por meio do seguinte trecho: “a escola é um espaço de formação, onde se busca que o aluno desenvolva uma postura crítica e reflexiva em relação ao seu cotidiano, deve se preocupar com a influência dos meios de comunicação que tentam convencer e estimular o consumo de medicamento”. Essas considerações reforçam nossa tese sobre a discussão

desse tema na escola e o professor como fundamental na interlocução desse diálogo e desenvolvimento de práticas que possam suprir essa necessidade recorrente, conforme nos mostram os dados epidemiológicos apresentados.

Em nossa opinião, a escola e as/os professoras/professores podem criar possibilidades para que o aluno desenvolva condições que permitam selecionar, de forma crítica e reflexiva, as informações por eles recebidas. Sobre o papel do/a professor/a, Santos (2008, p. 53) na discussão de temáticas em saúde, nos diz: “o professor, ao propiciar condições estimuladoras para a reflexão do educando, pode estar propiciando uma ação pedagógica transformadora”. Nesse ato, o/a professor/a acaba por refletir uma consciência contra hegemônica em relação à mídia e à indústria farmacêutica, até mesmo contra o modelo biomédico existente, pois faz do espaço da escola, um local de educação em saúde e de atenção primária à saúde.

Durante a análise e interpretação dos documentos do governo, também intentamos para a generalização da responsabilidade pela condução e inserção da política de uso racional de medicamentos. Ou seja, o desafio da implementação de programas que discutam o uso racional de medicamentos vão de encontro a tendência de generalizar em vez de aprofundar as discussões sobre temáticas, que em nossa opinião são pertinentes à escola. Ao relacionarmos as lacunas encontradas com a tendência ao esquecimento ou negligência dos fatos, principalmente quando consideramos a alta taxa de intoxicação por medicamentos e a quantidade de informações que os adolescentes e jovens recebem da mídia, identificamos a importância e o papel essencial que a escola e as/os professoras/professores poderiam cumprir, minimizando esses eventos de intoxicação medicamentosa e promover saúde.

Portanto, a inserção de temas como uso racional e propaganda de medicamentos no currículo das séries iniciais, deve ser baseada em aspectos que enfoquem a prevenção e o uso indevido de medicamentos, com o objetivo de controlar o consumo dessas substâncias; e que relacionem ao trabalho que será desenvolvido no currículo alguns princípios, como envolvimento da população alvo, adequação às especificidades do grupo alvo, ação prolongada e multidimensional e adequação do trabalho em relação ao percurso cognitivo das crianças das séries iniciais (ANVISA, 2007).

O problema é que não há indicações de como fazer ou mesmo realizar essa inserção. O/a professor/a torna-se refém de análises importantes e observações que são parte da realidade objetiva, mas sem apontamentos que solucionem o problema da educação em saúde. Isto tem reflexos importantes, o tema é problematizado de maneira equivocada e gera compreensões ruins,

devido ao fato de sua abordagem não ser parte dos estudos comuns nas universidades e também nas escolas, principalmente na formação dos professores e na estruturação dos cursos de licenciatura.

O desafio de constantemente problematizarmos conceitos e linhas de pensamentos está em enxergar a promoção da saúde na escola, como parte de um significativo avanço na educação, como também na ampliação e compreensão da saúde e principalmente do uso racional de medicamentos como tema a ser discutido e abordado nas salas de aula. Entretanto, essas práticas estão distantes de serem encaradas pela grande maioria das comunicações científicas categorizadas.

Por fim, entendemos que a partir dessa discussão, construímos problematizações que podem fornecer ao professor e à professora uma visão crítica, que os permita deixarem de ser sujeitos secundários na discussão do uso racional de medicamentos. E mais, apontamos elementos conceituais que enfocam a necessidade de esclarecer a importância do uso racional de medicamentos em sala de aula. O/A professor/a precisa sair de uma posição predominantemente reprodutora de conhecimentos para uma ação reflexiva.

É necessária a constituição de novas práticas sociais educativas que envolvam a escola, os/as professores e professoras e inclua o uso racional de medicamentos, tornando as discussões acessíveis ao contexto e à linguagem dos estudantes, através de metodologias diferenciadas.

Conclusão

O tema do uso racional de medicamentos não é abordado como deveria ser nas escolas da educação básica no Brasil. Além disso, quando abordado, é feito de maneira simplista e muito superficial, sem de fato, expor os fatores que estão diretamente ligados à prática do uso racional de medicamentos na escola, e menos ainda, elencar de maneira qualificada a importância dos/as professores e professoras nesse processo.

Nas comunicações científicas que não incluem a escola e nem os/as professores e professoras o tema do uso racional de medicamentos é apresentado conforme os preceitos do modelo curativista de saúde, o qual enfoca a necessidade do medicamento ser adquirido independente do local, e muitas vezes do profissional. Tiveram centralidade na abordagem dessas comunicações, a farmácia, o balconista, o médico e o farmacêutico. Profissionais que estão diretamente ligados à medicalização como processo inerente a cura e aos medicamentos.

Outro fator diretamente ligado ao uso de medicamentos, listado dentre os documentos analisados, foi a mídia. Essa apresenta um processo educativo que está intrinsecamente ligado às palavras fáceis, aos jargões do *marketing*, ao cotidiano dos sintomas e doenças “comuns”, abordando situações que entram em um ciclo vicioso e reproduzível entre amigos, familiares e até mesmo na própria escola.

Nas comunicações científicas que incluem a escola e os/as professores e professoras intentamos destacar, principalmente aos documentos governamentais analisados que iniciam uma proposta de inclusão do tema Saúde na escola, como forma de abordagem diferenciada, mas ainda com limitações, pois, mesmo com os esforços sentimos nos documentos analisados a existência de uma visão restritiva da escola e da saúde.

Elencamos que o processo educacional que envolve a Saúde ainda se apresenta, na grande maioria, como temas que incluem higiene, hábitos saudáveis, alimentação e vários outros. O uso racional de medicamentos e sua discussão na escola é tratado com restrição, mas os documentos que o abordam o problematizam de maneira interessante essa prática e incluem uma visão crítica. Vimos que ainda é bastante insuficiente essa discussão, mas de certa forma, consideramos uma perspectiva contra hegemônica na percepção da escola e a promoção do uso racional de medicamentos como uma temática a ser debatida.

Essa abordagem nos permitiu perceber que inexistem elementos concretos que envolvem, junto à essa temática, os determinantes sociais que tratam a escola e as/os professoras/professores como atores sociais que estão ligados diretamente à prática do uso racional de medicamentos. Percebemos que, a escola é vista como local de promoção da saúde, mas ainda com visão restrita e que se delimita como um espaço à prática de higiene, puericultura e outras particularidades da lógica curativista.

Comumente, os trabalhos científicos que envolvem a escola ou as comunidades entendem a solução dos problemas como mínimos, como visitas e atuações pontuais durante o ano de realização de um trabalho ou pesquisa científica, por exemplo. Isso deve ser encarado como um problema, visto que, trabalhos que de fato abordem a problemática fora do modelo biomédico-hospitalocêntrico requerem tempo para entender a dinâmica da escola ou das comunidades, uma constância e uma vivência. Então, não é possível encarar a prática do uso racional de medicamentos de forma pontual e curta.

Nesse sentido, é necessário que a prática do uso racional de medicamentos adentre as escolas, tornando-se ferramenta de promoção da saúde

e ultrapasse a esfera do ponto de vista biomédico e curativista. Entendemos que esse tema, faz parte de uma nova prática social que unifica a prática da atenção primária à saúde com a educação, tendo as/os professoras/professores como elementos centrais de modificação e apropriação de discursos e saberes na prática pedagógica em saúde.

Referências

AIS-COIME. *Uso irracional de medicamentos: uma prática que limita benefícios, aumenta riesgos y malgasta recursos*. Boletim n.41, jul. 2009.

ANVISA. *Projeto educação e promoção da saúde no contexto escolar: o contributo da Agência Nacional de Vigilância Sanitária para o uso racional de medicamentos*. Caderno do Professor. Brasília, DF, 2007.

ANGELL, M. *A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

AQUINO, D.S. Por que o uso racional de medicamentos deve ser uma prioridade? *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 13, 2008. Suplemento.

BARROS, J.A.C. Estratégias Mercadológicas da Indústria Farmacêutica e o Consumo de Medicamentos. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, n. 17, p. 377-86, 1983.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE, nº 2.264/74*. Brasília, DF, 1974.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: saúde*. Brasília, DF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. *Uso racional de medicamentos: temas selecionados*. Brasília, DF, 2012.

CARMO-JUNIOR, N.M. *A indústria farmacêutica e sua contribuição ao uso (ir)racional de medicamentos: o domínio mercadológico em detrimento das ações de saúde*. 72f. 2013. Monografia – Curso de Farmácia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

CEBES. Tese do CEBES: contribuição para o debate. Tema: *Determinantes Sociais*. Disponível em: <http://www.cebes.org.br/media/File/Blog/DETERMINANTES%20SOCIAIS_ok.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2014.

CORRER, C.J.; OTUKI, M.F (Org.). *A prática na farmácia comunitária*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Editora Sundermann, 2008.

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

GARVEY, W.D. Communication: the essence of science facilitating information among librarians, scientists, engineers and students. Oxford: Pergamon Press, 1979. In: DIAS, C.A. *Comunicação Científica*. Disponível em: <<http://www.reocities.com/claudiaad/comunica.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2014.

GASPAR, A. A educação Formal e a Educação Informal em Ciências. In: MAS-SARANI, L.; MOREIRA, L.C.; BRITO, F. (Org.). *Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. p. 171-183. Disponível em: <<http://www.redpop.org/wp-content/uploads/2015/06/Ci%C3%Aancia-e-P%C3%BAblico-caminhos-da-divulga%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

GERALDO, A.C.H. *Didática de ciências na perspectiva histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GONZAGA, P.C.; SOBRINHO, J.A.C. *A formação de professores de Biologia em interface com a bioalfabetização*. Rev. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, ano 19, n. 31, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LES%2031_06%20JANEIRO%202016_COM%20MARCAS%20DE%20CORTE-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

IERVOLINO, A.S; PELICIONI, M.C.F. *Capacitação de professores para a promoção e educação em saúde na escola: relato de uma experiência*. Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum, v.15, n.2, p.99-110, 2005.

LAURELL, A.C. *La salud-enfermedad como proceso social*. Revista Latinoamericana de Salud, México, 2, 1982, p. 7-25. Trad. E. D. Nunes.

MANGUEIRA, V.M, et al. *Influência da atividade educativa sobre o uso racional de medicamentos para professores do ensino infantil da Creche-Escola do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba*. Centro de Ciências

da Saúde, Departamento de Fisiologia e Patologia, Universidade Federal da Paraíba, 2011. p. 2. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/anais/XIIIENEX_XIVENID/.../6CCSDFPPX10-P.doc>. Acesso realizado em: 05 jun. 2014.

MATTA, G.C., MOROSINI, M.V.G. *Atenção à Saúde*. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz.. Disponível em: <<http://www.epsv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/atesau.html>>. Acesso realizado em: Acesso em: 11 jun. 2014.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. O uso racional de medicamentos: relatório da conferência de especialistas. Nairobi, 1985. Geneva, 1987. In: Aquino, DS. Por que o uso racional de medicamentos deve ser uma prioridade? *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 13, supl. 2008.

SANTOS, D.S.F.A.V. *Uso racional de medicamentos e formação de professores*. 2008. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba. 2008.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. *Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, Ano I, n. I, jul. 2009.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SINITOX. *Registro de Intoxicações*. Dados Nacionais, 2012. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/sinitox_novo/media/b7.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

Data de recebimento: 23.05.2016

Data de aceite: 16.09.2016

PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS NO ENSINO WALDORF

ART PROCEDURES ON WALDORF TEACHING¹

Rosely A. Romanelli²

RESUMO: Este artigo descreve a pedagogia Waldorf, que utiliza procedimentos artísticos como metodologia de ensino ou de ação docente. O motivo de se voltar a atenção para esta pedagogia é compreender a estreita ligação entre arte e sensibilidade, que se apresenta enquanto caminho para aprimorar a sensibilidade do ser humano, e a contribuição da arte para o desenvolvimento de sua razão, intuição, emoção e sentimentos, compreendidos através da psicologia Junguiana. Isto pode ser observado a partir da produção elaborada pelos alunos, interpretada e compreendida a partir das atividades específicas do cotidiano escolar. Nestas atividades, embasadas pela a metodologia científica de Goethe e pela estética de Schiller, pode-se perceber o desenvolvimento dos alunos em outros conteúdos e como estes também influenciaram o trabalho artístico por eles elaborado. Dessa forma, conclui-se que a arte exerce influência decisiva no processo ensino-aprendizagem para formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Antroposofia, Arte, educação Waldorf, razão e sensibilidade.

ABSTRACT: This article describes Waldorf pedagogy, which uses artistic procedures as teaching methodology or teaching action. The reason for focusing attention on this pedagogy is to understand the close connection between art and sensibility, which presents itself as a way to improve the sensitivity of the human being, and the contribution of art to the development of reason, intuition, emotion and feelings, understood through Jungian psychology. This can be observed from the production elaborated by the students, interpreted and understood from the specific activities of the school routine. In these activities, based on Goethe's scientific methodology and Schiller's aesthetics, one can perceive the students' development in other contents and how these also influenced the artistic work

¹ Este artigo foi escrito a partir da pesquisa desenvolvida pela autora em nível de doutorado. A tese pode ser acessada diretamente no link <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/pt-br.php>

² Doutora em Educação pela Feusp. Área de concentração, cultura, organização e educação. Professora Adjunta-III, no Curso de Jornalismo. Campus de Alto Araguaia – MT. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação. PPGedu/UNEMAT. roselyromanelli@gmail.com

elaborated by them. In this way, it is concluded that art exerts a decisive influence in the teaching-learning process for human formation.

KEY-WORDS: Anthroposophy, Art, Waldorf education, reason and sensitivity.

Introdução: a Pedagogia Waldorf

No cotidiano de uma escola Waldorf utilizam-se diversos procedimentos artísticos na sala de aula durante toda a educação básica. Especialmente no período correspondente ao ensino fundamental, percebe-se que a pintura em aquarela e o uso de diversos tipos de narrativa – contos, mitos, biografias – norteiam a ação docente como base para o planejamento diário. Uma narrativa pode subsidiar o ensino de qualquer conteúdo desde a alfabetização, o ensino de matemática ou história, até alcançar disciplinas mais abstratas como, por exemplo, a geometria dada no quinto ano. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética desses conteúdos e perpassa todos eles ao longo da formação do aluno. Além disso, no currículo Waldorf ela é considerada como aula principal, tal como matemática, português etc. Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como fundamentação da Pedagogia Waldorf: a cosmovisão Goethiana, que propõe que se utilize a observação artística como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem.

É relevante uma breve introdução sobre o contexto em que se insere esta pedagogia. A Antroposofia, filosofia que embasa a Pedagogia Waldorf, configura-se como uma resposta para questões sobre o elo entre ciência e religião e posicionamento político-social, por ser uma cosmovisão que une a visão científica à espiritual, abrangendo os mais diversos campos de atuação humana, proporcionando um desenvolvimento integral da individualidade humana. Nesta visão de sociedade, os indivíduos podem se desenvolver integralmente, pois há espaço para o exercício de um profundo respeito do homem por si mesmo, que se enxergando como um ser digno de respeito vê o outro como merecedor das mesmas regalias.

O professor Waldorf deve buscar a própria autoeducação para se tornar um ser humano livre de preconceitos, capacitando-se para exercer liberdade e respeitar a liberdade alheia, através de um conhecimento profundo da natureza humana, num permanente diálogo interior de si mesmo com sua vivência exterior, sendo então capaz, dentro do prisma antroposófico, de exercer a compreensão necessária para a formação de crianças e jovens. A

Pedagogia Waldorf, de acordo com esta cosmovisão, está baseada no conhecimento de cada fase do desenvolvimento infante-juvenil e procura trabalhar não só as dificuldades que surgem no momento vivido, mas aquilo que delas pode repercutir num futuro próximo ou distante. A meta é um desenvolvimento equilibrado do pensar, sentir e querer. Este desenvolvimento é considerado quando permite que o ser humano adquira e utilize plenamente suas capacidades e habilidades de viver socialmente como um indivíduo autônomo. Essa visão integral do desenvolvimento cognitivo visa oportunizar a construção de uma sociedade na qual se possa constituir uma ética e uma compaixão compatíveis com o atual estágio de progresso da civilização e da ciência. A formação humana, na visão steineriana, configura agentes de construção de uma sociedade em que seja viável a felicidade, o equilíbrio, ritmo e a harmonia. Para Rudolf Steiner, estas qualidades surgem da própria busca interior do ser humano em desenvolver suas habilidades e vocações. Desta forma, o indivíduo encontra seu lugar no mundo e em sua profissão de forma a contribuir com o desenvolvimento social.

Para compreender a formação da criança e do jovem de acordo com a proposta steineriana, esta pesquisa selecionou parte da produção artística dos alunos de uma escola Waldorf. Na observação inicial do trabalho docente empreendido nestas escolas percebe-se que existe uma grande variedade de procedimentos artísticos e artesanais como parte de sua metodologia, levando à elaboração da hipótese de que este seria um diferencial no equilíbrio entre a razão e a sensibilidade.

Através da estética de Schiller, da metodologia científica goethiana e da proposta de trimemoração social desenvolvida por Steiner a partir de sua própria visão de mundo, a análise da Pedagogia Waldorf foi feita num recorte que apresenta a importância dada ao equilíbrio entre o pensar, o sentir e o querer. Na medida em que estas bases fundantes são mostradas aqui, poderão ser visualizadas como caminho para a autoeducação dos adultos e da formação das crianças e jovens. Steiner acreditava na possibilidade de um mundo melhor através da aquisição da consciência pelo desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Para ele, esta possibilidade de conhecimento abrangia também a cognição dos mundos espirituais.

Sendo assim, para que a compreensão da ação docente na escola Waldorf e o papel dos procedimentos artísticos no cotidiano desta escola sejam entendidos como um caminho para o desenvolvimento da sensibilidade e da razão é preciso apresentar brevemente a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf, descrever os principais conceitos e o dia a dia dos professores e alunos de

acordo com o recorte que se quer desenvolver. À luz do referencial teórico, estabelece-se um diálogo com os autores na medida em que cada um deles ajuda a explicar os procedimentos artísticos observados durante a pesquisa.

Desta forma, abre-se um parêntese aqui, para explicar brevemente a noção de desenvolvimento humano utilizada pelo seu criador, Rudolf Steiner (1861-1925). Ele é idealizador também da Antroposofia, um campo de conhecimento que fornece os conceitos fundantes da Pedagogia Waldorf³.

A Antroposofia considera o ser humano como portador de quatro entidades ou corpos. Esta descrição coincide com as que são encontradas nos saberes tradicionais e antigos pelos quais o homem não é visto apenas como um ser terreno. O primeiro deles é o corpo físico, composto das substâncias do mundo mineral e sujeito às leis que o regem. Como segunda entidade o homem possui o corpo etérico ou vital, portador do princípio que atua nos seres vivos: plantas, animais e seres humanos, responsável, de acordo com a Antroposofia, pelos fenômenos do crescimento, reprodução e demais funções metabólicas do ser humano. A terceira entidade, corpo astral ou das sensações, que aparece apenas nos animais e no homem, sendo veículo da vida de sentimentos e de sua expressão. A quarta entidade é o EU, portadora da individualidade, da consciência humana. Apenas o ser humano a possui como a parcela da divindade que nele se manifesta.

A disposição da entidade humana em quatro corpos é utilizada na relação do homem com os reinos da natureza: mineral-físico, vegetal-etérico, animal-astral. O quarto corpo que já se denominou de EU, o ser humano possui em comum com o plano divino, espiritual, e que, de acordo com as tradições religiosas, aquilo que faz dele a imagem e semelhança da Divindade criadora.

Esta cosmovisão também considera o ser humano como uma entidade trimembrada formada por corpo, alma e espírito. A visão trimembrada do ser humano faz sua conexão direta com seu estar no mundo. O corpo, portador dos processos metabólicos que o estruturam e o desenvolvem, carrega em si a força vital que permite ao ser humano exercer sua vontade, seu querer. A alma ou corpo astral carrega a vida dos sentimentos, o sentir humano. O espírito é portador do Eu e da vida intelectual ou do pensar. Steiner considera também três sistemas ou membros da organização corpórea do ser humano. O primeiro é o sistema neuro-sensorial do homem, que tem seu centro na cabeça e dela se irradia para todo o resto do corpo humano pelo sistema nervoso. O segundo é

³ É preciso considerar que o espaço deste artigo não esgota todas as informações e interpretações sobre a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf, buscando apenas apresentar um recorte interpretativo que a autora vem construindo ao longo de mais de 20 anos de estudos e pesquisas.

o sistema rítmico, que abrange a respiração e o sistema sanguíneo. O terceiro sistema é o metabólico-motor, que é responsável pelos processos metabólicos e pelo movimento. A organização corpórea dá sustentação física para a vida da alma, ou vida anímica, segundo o autor. Os três sistemas se relacionam, respectivamente, com as três forças da alma humana: pensar, sentir e querer. Na Pedagogia Waldorf, o processo cognitivo se estabelece como um caminho que procura o equilíbrio entre as tendências do pensar e do sentir para a educação da vontade – o querer. Esta educação se faz a partir da harmonização do sentir e do entendimento do homem trimembrado considerado por Steiner como um ser que percebe o mundo através dos seus órgãos dos sentidos.

Olhar para o ser humano trimembrado permite outro ponto de vista que considera três estados de consciência que acontecem no dia-a-dia. O estado de vigília é o mais consciente dos três. Seu oposto é o estado de sono profundo, inconsciente. O estado intermediário é a consciência de sonho, segundo Steiner (1997). Durante o dia, mesmo estando acordado e atento, o ser humano vivencia processos no estado onírico e no estado inconsciente. Isto quer dizer que enquanto seu pensar consciente atua nas tarefas do dia seu processo rítmico responsável pela respiração e pela circulação sanguínea estão num estado de consciência de sonho, ligados ao sentir e aos processos imaginativos. Ao mesmo tempo, os processos metabólicos e motores ocorrem sem que o indivíduo precise se conscientizar dos mesmos. Ele caminha e digere os alimentos sem precisar estar consciente de que isso acontece.

De acordo com esta perspectiva, o nosso pensar ocorre num nível totalmente consciente, enquanto o sentir ocorre num estado onírico semiconsistente e o querer está mergulhado no inconsciente, pois seus impulsos estão ligados ao sistema metabólico-motor que atua neste âmbito. Por esta razão se tem a impressão de não saber por que se quer alguma coisa, sem saber de onde este impulso de vontade surgiu. Por estes motivos, Steiner afirma que o indivíduo está acordado no pensar, sonha no seu sentir e dorme no seu querer (apud AEPPLI, 1993). Aeppli afirma que o entendimento do papel dos sentidos no processo cognitivo humano é essencial para a compreensão da teoria do conhecimento de Rudolf Steiner. No adulto, este processo de conhecimento recai sobre a percepção e o pensar que se confronta com o desdobramento de um mundo de tons, cores, cheiros, formas, linhas, temperaturas, etc. São os sentidos, através de seus respectivos órgãos, que dão a percepção dos elementos acima, permitindo que o ser humano estabeleça conexões entre as informações recebidas por meio do pensar.

Na criança, esta separação entre percepção e pensamento ainda não

é clara, pois ela ainda não se sente separada do mundo. Isto acontece porque a individualidade infantil não está suficientemente desenvolvida para que ela tenha consciência de seu eu, o que só acontece gradativamente. Por isso ela não confronta o mundo à sua volta para compreendê-lo. A educação dos sentidos abre as portas da percepção sensível que permite entrar em contato com o mundo externo e interno, através das sensações. O ser humano se conscientiza que este é o caminho para aprofundar seu conhecimento do mundo e de si mesmo, por meio de atividades que propiciam o uso dos sentidos como a aquarela, a escultura, a música, a marcenaria, a euritmia, a arte da fala, o desenho e os diversos trabalhos manuais que auxiliam este desenvolvimento perceptivo. A Pedagogia Waldorf se propõe então a educá-los.

A escola, enquanto espaço destinado à educação de crianças e jovens, apresenta-se como uma instituição que busca, através dessa cosmovisão, prepará-los para a vida. A Pedagogia Waldorf reúne os princípios práticos que norteiam a ação docente neste paradigma. Nela estes princípios básicos da Antroposofia são aplicados ao desenvolvimento infante-juvenil. Infância, puberdade e adolescência englobam um período total de vinte e um anos, ao final dos quais o ser humano é considerado um adulto perante a lei e a sociedade. Nesta pedagogia, estes vinte e um anos são considerados em três períodos de sete anos, chamados por Steiner de setênios.

O primeiro setênio corresponde à infância e nele se desenvolve o corpo físico fortalecido pela formação do corpo etérico. A força vital durante estes sete anos fortalece também o querer e a criança conhece o mundo à sua volta utilizando a capacidade de imitação que é aproveitada pelo educador em sua prática. A criança vive a alegria e o prazer da imitação reproduzindo dessa maneira tudo o que vivencia. Para ela, é assim que se expressa a bondade do mundo, quando ela vive em condições ideais.

O segundo setênio, dos sete aos catorze anos, é o período em que se fortalece o corpo astral e o sentir que ele veicula. Este fortalecimento ocorre com a contribuição da prática docente que utiliza a imagem e a fantasia para trabalhar os conteúdos escolares. O trabalho artístico permeia toda ação docente e discente na Pedagogia Waldorf. Especificamente, porém, neste setênio sua importância se intensifica e isto interessa particularmente neste artigo. Além disso, é o domínio do conteúdo ministrado por meio de um fazer artístico que confere ao professor sua autoridade em sala de aula. Seu trabalho com a imagem e a fantasia permite que ele conduza o desenvolvimento cognitivo infantil através destes elementos em vez de caminhar pela aridez dos conceitos.

O belo se estabelece neste cultivo da imagem e da fantasia e por meio

dele o sentimento se desenvolve. A autoridade do professor se expressa pelo domínio do conteúdo orquestrando as atividades. Isto gera um sentimento de veneração na criança, que precisa dessa referência. O aluno deve perceber a segurança do professor ao transmitir os conteúdos. A atitude e o preparo do adulto que encarna o papel docente são fundamentais para que se estabeleça a confiança. Assim se faz a mediação com o belo e posteriormente com o sagrado. Esta questão também é particularmente relevante para o que se quer entender aqui.

O papel da arte como mediação para o sagrado era claro para Steiner (1928), que considerava o conhecimento na perspectiva dada pelos saberes antigos e tradicionais da humanidade, ressignificados pela Antroposofia, conforme dito anteriormente. A influência de Schiller também reforça esta visão. Para isto, Steiner fez da expressão artística o conteúdo principal da Pedagogia Waldorf. De acordo com esta visão o aluno é preparado para ser um artista, no sentido de encarar seu papel no mundo com os olhos de um artista, buscando a bondade, a beleza e a verdade com esse olhar. Esta é a definição schilleriana de ser artista, ou de ser educado esteticamente. E este foi o sentido que Steiner aplicou na Pedagogia Waldorf para a formação humana. Esta é a maneira que Steiner acredita ser ideal para se preparar o ser humano de forma a equilibrar corpo, alma e espírito.

Resta falar um pouco do terceiro setênio, antes de prosseguir falando sobre a relevância da arte nesta prática pedagógica. De catorze aos vinte e um anos de idade o jovem caminha para a aquisição de sua maioridade, quando de acordo com a Antroposofia, seu EU estará pronto para assumir sua individualidade, podendo tomar o rumo de sua vida nas próprias mãos. Se o caminho da Pedagogia Waldorf conduziu sua formação desenvolvendo o querer e em seguida o sentir, ele estará agora desenvolvendo o pensar conceitual que lhe permitirá a assunção literal do processo de sua vida. A capacidade de julgamento também vai se intensificando durante este período. Segundo Steiner, se a fantasia e a imaginação foram bem estimuladas e trabalhadas, o julgamento se apoiará nestas forças, evitando assim o pessimismo e o ceticismo e proporcionando interesse espontâneo pelos problemas julgados. A vivacidade e o entusiasmo do professor na exposição dos conteúdos contribuem para que esta atitude se estabeleça. Este entusiasmo real do professor inspira ao jovem uma confiança naquilo que lhe foi ensinado. Além disto, este entusiasmo também se expressa na atuação pessoal de acordo com aquilo que é ensinado. É a atitude verdadeira e coerente do adulto em relação ao que ele ensina e ao que ele faz, sendo exposta ao julgamento do jovem.

Steiner (1997) adverte muitas vezes sobre a necessidade de autoeducação e de domínio do conteúdo ensinado. A habilidade e o conhecimento do professor são o embasamento real sobre o qual ele se apoia para transmitir a verdade a seus alunos. O jovem interessado pela verdade do mundo adquire forças para atuar socialmente. Steiner insiste na atitude ética que o professor deve sustentar, através de uma constante atenção para com suas atitudes pessoais. A aplicação desse ensinamento é o método adequado ao terceiro setênio, quando o corpo astral do jovem está sendo plasmado e desenvolvido, para que posteriormente ocorra o nascimento do “eu”. Para Glöckler⁴ (1987) “é através do desenvolvimento da capacidade de julgar que se educa o corpo astral”. A educação do juízo, através do caminho proposto por Steiner, é a educação para o terceiro setênio.

Esses objetivos são atingidos (GLÖCKLER, 1987) através da educação da vontade. Esta acontece quando não existe a obrigação de se fazer algo, e sim quando ele é feito por dedicação. Uma pessoa que cultiva a fantasia tem mais facilidade para educar sua vontade, podendo fazer da obrigação um prazer. Qualquer pequena ação que possa ser feita conscientemente ajuda na educação dessa vontade, como por exemplo, o recitar de um verso matinal. Pela visão da Antroposofia, ao agir conscientemente na terra, o ser humano atua também sobre as suas ligações com o mundo espiritual.

A consciência humana (GLÖCKLER, 1987) atua no ponto de encontro entre o fluxo do futuro e o fluxo do passado. De acordo com a metodologia Waldorf, no segundo setênio, é quando o corpo etérico está sendo constituído na criança e se plasma com o auxílio pedagógico da fantasia, através de contos, mitologias, lendas, biografias, etc. Ou seja, através do fluxo do passado. No terceiro setênio, quando se está atuando sobre a formação do corpo astral, são os ideais para o futuro que contribuem para que isso aconteça.

A arte no ensino Waldorf – A influência de Goethe e Schiller

Neste artigo são apresentadas as duas visões que influenciaram Steiner ao criar a pedagogia Waldorf, que utiliza a arte – entendida aqui enquanto procedimentos artísticos – como metodologia de ensino ou de ação docente. A partir de seus estudos sobre Goethe e Schiller, Steiner elaborou a Pedagogia Waldorf.

⁴ Georg Glöckler, educador da linha Waldorf, de origem alemã, que esteve no Brasil para ministrar um curso específico sobre o terceiro setênio, de 06/06 a 03/07/1987, no Seminário Pedagógico II, na Escola Rudolf Steiner de S. Paulo. Desse curso foi elaborada uma apostila, utilizada nessa pesquisa.

A influência de Goethe na maneira como Steiner vivenciava o mundo levou-o a questionar a ciência, que na sua época se desenvolvia apenas pela vertente clássica, tendo no mecanicismo e no naturalismo suas maiores formas de expressão. Em Goethe, ele descobriu o fundamento que lhe tornava possível enxergar o mundo de outra maneira, sem desvitalizá-lo como faz a ciência ainda em nossa época. No entendimento de Steiner, era possível construir um arcabouço científico que contemplasse a razão sem esquecer o sentimento e a vontade do ser humano. Ao traduzir para o mundo o pensamento científico de Goethe, ele elaborou uma teoria que desvendou a cosmovisão do poeta para o mundo. E foi paralelamente a esse esforço intelectual que ele se viu capaz de formular sua própria teoria, que surgiu nos livros *Verdade e Ciência* (sua tese de doutoramento) e *A Filosofia da Liberdade*.

Como aplicação prática dessa teoria cognitiva, surge uma metodologia de ensino através da qual a arte refaz seu vínculo com o conhecimento, reatando no interior da alma humana o que se rompe pelo desenvolvimento unilateral do intelecto. Steiner (1928) afirma que se aproximar da visão de homem através das leis da natureza é entrar no terreno da arte. Ele considera o homem como “a criação artística da natureza”.

Para conhecer a natureza humana, Steiner (1928) propõe que a observação científica incorpore em seu cerne a observação de cunho artístico ou goethiana. Ele chama esta fusão de *conhecimento imaginativo*, desenvolvendo-a em seu livro *Como obter o conhecimento dos mundos superiores*. Este conhecimento, guardadas as devidas proporções, pode ser comparado à proposta de terapia pela imaginação ativa praticada pelos analistas junguianos. Ele considera fundamental que se combata a tendência de observar apenas os eventos exteriores, permitindo que os pensamentos sucedam passivamente, evitando toda consciência de uma atividade interior no ser humano. A prova da existência dos assuntos espirituais, segundo Steiner (1988), só é obtida através do conhecimento espiritual que se adquire pelo exercício que desenvolve as faculdades anímicas das quais o homem é portador em potencial.

A Pedagogia Waldorf, com seu enfoque artístico, foi criada por ele como caminho para desenvolver essas faculdades. Através do uso da imaginação, da estimulação da fantasia, a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas que lhe possibilitam enxergar o mundo de maneira artística. Na cosmovisão steineriana isso significa enxergar a essência, através de uma observação profunda que conduz à cognição do essencial e ao abandono do acessório ou à separação dos fatos e dos fenômenos que o envolvem. Ao captar a essência, cria-se uma forma de conhecimento similar ao *estilo* proposto

por Goethe na sua gradação de estágios do desenvolvimento do senso estético.

Goethe propõe três categorias para a atuação artística. No artigo *Imitação simples da natureza, Maneira e Estilo* (1789), há reflexões acerca do exercício dos olhos e das mãos do artista e os diversos graus de perfeição possíveis de se atingir através da pintura. Estes graus, ou estágios, são três na visão goethiana. O homem dotado de talento natural é capaz de *uma imitação simples da natureza*, produzindo em suas obras objetos *agradáveis e limitados*, de acordo com a classificação do autor. Este estágio insatisfatório e restrito para o homem o leva a esmerar-se desenvolvendo uma linguagem própria para expressar o que sua alma captou, chamada por Goethe de *maneira*. O artista já capacitado a expressar opinião própria sobre os objetos “vê, apreende e forma o mundo diferentemente, captando suas manifestações mais serena ou mais levemente e reproduzindo-as de maneira mais fugaz ou mais sólida” (trad. VEIGA, 1995, p.2-3). O estudo exato e profundo das coisas possibilita conhecer melhor suas particularidades, a maneira como subsistem, fornecendo uma visão abrangente de suas formas e características. O *Estilo*, o mais alto grau a ser atingido pela arte, “equiparando-se aos mais altos intentos do ser humano (...) repousa nos fundamentos mais profundos da cognição, na essência das coisas, contanto seja permitido reconhecê-la em formas visíveis e palpáveis” (idem). Neste mesmo artigo Goethe afirma que “o conceito puro só poderá ser estudado na própria natureza e nas obras de arte” (idem).

Na prática, ao ouvir um conto de fadas, narrado artisticamente pelo professor Waldorf, a criança forma ativamente imagens em sua alma. Essas imagens surgirão no momento em que ela for solicitada a desenhar o que lhe foi transmitido através das palavras. O exercício constante dessa e de outras atividades similares fortalecem suas potencialidades de criação, pelo fato de que nessas ações reside a maneira diferenciada de enxergar o mundo. O intelecto infantil não será, por esse método, solicitado a trabalhar antes que as forças da fantasia e da imaginação sejam postas em ação. Esse caminho permite que o intelecto, ao ser solicitado posteriormente, seja capaz de unir o conhecimento e a arte, através de uma observação artisticamente desenvolvida para a elaboração de conceitos (STEINER, 1928).

A força plástica que transforma o pensamento em imagens é o início do processo meditativo (STEINER, 1928). A partir dele, a inteligência conduz à arte e o pensamento se eleva à imaginação. Essa imaginação não é só criação da mente humana, mas um mundo objetivo, do qual se tem um quadro verdadeiro através desse processo. Um esforço de concentração no sentido de transformar essas forças plasmadoras em um estado meditativo, pode transmutar a

imaginação ao nível de inspiração. A consciência moral se forma nesse nível, demonstrando a importância de um desenvolvimento artístico e imaginativo. A religiosidade surgirá como a etapa seguinte no caminho do conhecimento para a arte. Este processo é semelhante à imaginação ativa proposta por Jung (Obras Completas, *passim*) como caminho para a individuação e metodologia terapêutica, a qual se retomará oportunamente.

O processo descrito proporciona o jogo lúdico que conduz ao *estado estético* schilleriano. O ser humano em seu amadurecimento passa por três estados: o *estado dinâmico*, no qual ele limita suas ações pelo uso da força; o *estado ético*, que é aquele em que ele limita suas ações pelas leis morais; através do *estado estético* que ele atinge o equilíbrio entre os outros dois, libertando-se de toda coerção, seja ela moral ou física (SCHILLER, 1995).

De acordo com Schiller, existe um estado intermediário entre a matéria e a forma, entre a passividade e a ação, para o qual se pode ser transportado através da beleza. Ela liga a sensação e o pensamento: “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (op. Cit., p. 95). Nesta mediação, o belo permite ao homem uma passagem da sensação ao pensamento, como se fosse uma faculdade nova e autônoma através da qual se torna possível ir do individual ao universal, do contingente para o necessário. Com essa ideia, Schiller (1995) sugere que a fruição da beleza e a sua criação sejam parte do caminho cognitivo. Este é justamente o princípio estabelecido por Steiner na prática da Pedagogia Waldorf, dizendo aos professores que para as crianças do segundo setênio *o mundo é belo* (ROMANELLI, 2000).

Na obra de Schiller, encontra-se a base fundante para a proposta steineriana: “Apenas por proporcionar às faculdades do pensamento liberdade de se exteriorizarem segundo suas leis próprias que a beleza pode tornar-se um meio de levar o homem da matéria à forma, das sensações às leis, de uma existência limitada à absoluta” (SCHILLER, 1995, p.100). Essa ação da beleza sobre as faculdades da ação e do pensamento possibilita ao homem a capacidade de se tornar humano pela ação de sua própria vontade, atualizando assim sua liberdade através do que Schiller caracteriza como uma segunda criação. A primeira foi proporcionada pela natureza. A segunda é dádiva da beleza – a segunda criadora dos seres humanos – pela própria ação humana.

Isso significa que o homem se autocriaria por meio de sua ação criadora sobre a matéria que ele transforma, sugerindo novamente a ligação do processo artístico com o desenvolvimento da cognição. A fruição da beleza proporciona um estado imaginativo e lúdico ao sujeito envolvido nesse

processo. Schiller insiste que não se transforma o homem, o qual responde em suas ações com o que lhe transmitem os sentidos, naquele que atua sob a influência da razão, senão lhe for despertado antes o sentido estético.

Entende-se então que o trabalho artístico desenvolvido nas escolas Waldorf busca a atualização das afirmações schillerianas. Através da disposição estética do espírito, a espontaneidade da razão é solicitada dentro do próprio campo da sensibilidade, enquanto o poder da sensação é quebrado já dentro de seus próprios domínios (SCHILLER, 1995). Numa relação dinâmica destas faculdades polares – sensibilidade e razão – a disposição estética schilleriana permitiria reintegrar os saberes rejeitados pelo objetivismo analítico atual, permitindo reintegrá-los ao desenvolvimento das estruturas dinâmicas da mente humana.

Entendendo a relação com a teoria junguiana

Jung (1991) também faz a comparação entre a forma ativa da fantasia, que é o princípio da imaginação ativa, com o conceito de disposição estética de Schiller, dizendo que “semelhante fantasia pode ser a mais alta expressão de uma individualidade e pode criar esta individualidade pela expressão perfeita de sua unidade, uma vez que nela confluem a personalidade consciente e inconsciente do sujeito num produto comum e unificador” (p. 408).

Para Jung (1991) existe uma diferença entre a fantasia passiva e a imaginação ativa. A primeira sempre vai precisar de uma crítica consciente para não deixar valer o ponto de vista unilateral do inconsciente. Por sua vez, a imaginação ativa “é produto de uma atitude consciente não oposta ao inconsciente e de processos inconscientes que se comportam em relação ao consciente de forma compensadora e não opositora, não precisando de crítica e sim de compreensão” (JUNG, 1991, p. 408). A compreensão consciente pode vir a ser o processo de elaboração artística, muitas vezes utilizado por Jung como forma de objetivação no processo de imaginação ativa.

Pode-se compreender, então, que a atividade artística atua sobre a sensibilidade na criança em desenvolvimento proporcionando uma experiência com cores e imagens que vai desencadear vivências estéticas, considerando o fenômeno vivencial do processo lúdico-estético que se estabelece. A pintura, enquanto atividade principal, apoia-se nas outras atividades artísticas e trabalhos artesanais em que o senso estético e a imaginação se desenvolvem em produtos da criação dos alunos. A vontade de chegar ao produto final proporciona uma transformação interna que conduz a uma humanização

(SCHILLER, 1995).

Nessa sensibilidade trabalhada pelos conteúdos artísticos encontram-se os conteúdos inconscientes trabalhados pela psicologia junguiana, naquilo que eles trazem de fenomenologia simbólica e emocional, e, portanto, coerentes com a discussão aqui estabelecida. A visão junguiana que importa aqui é aquela utilizada por Jeffrey Raff (2000), de que a imaginação para Jung possui um poder de transformação alquímica. Ou, em outras palavras, pode-se considerar que, através das atividades artísticas, consegue-se movimentar um processo transformador que auxilia o desenvolvimento das etapas do conhecimento e amadurecimento, atravessadas pela criança durante seu aprendizado escolar, proporcionando além do desenvolvimento de um conhecimento racional, o conhecimento afetivo, emocional.

Para Raff (2000), é particularmente importante considerar a alquimia que ocorre através do processo da imaginação. Ele valoriza algumas ideias básicas da teoria de Jung: o si mesmo (*self*), a imaginação ativa, a interpretação de sonhos e a função transcendente. É pertinente traçar uma analogia com a ideia de imaginação ativa. O trabalho elaborado com as crianças mediante a narração de contos para estimular a atividade da aquarela, ou mesmo as outras artes e artesanatos, parece partir do mesmo princípio alquímico dinamizador e transformador. Enquanto são manipulados e transformados os diversos materiais que deverão adquirir formas variadas segundo a criatividade, as imagens das narrativas concretizam-se em produtos belos e funcionais (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF, 1999⁵).

Entenda-se ainda que a alquimia aqui referida é aquela vertente que remete ao trabalho interno transformador da personalidade. É com ela que se podem traçar analogias com o processo de amadurecimento infanto-juvenil pelo trabalho artístico vivencial e a transformação da fantasia em imaginação criativa. Jung (1996) afirma que a mente consciente pode produzir muito pouco no sentido de movimentar as imagens, mas que através da imaginação o inconsciente pode fornecer ideias ao consciente para que ele crie inúmeras coisas.

É importante perceber que Jung (1991) estabelece uma distinção entre *fantasia passiva* e *fantasia ativa* (ou *imaginação ativa*). A fantasia passiva é formada por um conjunto de representações que não têm situação real correspondente. Mesmo que esteja baseada em recordações de vivências realmente ocorridas ela não corresponde à realidade externa, sendo (JUNG, 1991, p. 407) “apenas o escoamento da atividade criadora do espírito, uma ativação

⁵Texto elaborado como projeto comum pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação das Escolas Waldorf Livres para servir como parâmetro de atuação nas mesmas.

ou produto de combinações de elementos psíquicos dotados de energia”. Além disso, ela aparece sem atitude intuitiva precedente ou concomitante do sujeito conhecedor, que permanece totalmente passivo.

Se, no entanto, esta energia psíquica puder estar sujeita a uma direção voluntária, a fantasia será então produzida consciente e voluntariamente, acionada por uma atitude intuitiva de expectativa, ou seja, por uma atitude orientada para a percepção de conteúdos inconscientes. Esta é a imaginação⁶ ativa (JUNG, 1991, p. 407-408) que “consiste então numa atitude consciente de assumir indícios ou fragmentos de relações inconscientes e relativamente pouco acentuadas e, por meio de associação de elementos paralelos, apresentados numa forma visual plena, pela participação positiva da consciência”.

A imaginação ativa, por ocorrer em estado de vigília, precisa dispor de considerável energia da fantasia para superar a inibição imposta pela atitude consciente. A oposição do inconsciente para que ela penetre na consciência é muito importante e deve possuir uma coesão interna de conteúdos para ser capaz de transpor a barreira da continuidade dos processos conscientes (JUNG, 1991). Por esse motivo se constitui, na opinião de Jung e seus seguidores, numa importante maneira de trabalhar os conteúdos inconscientes através da psicologia analítica pelo processo de imaginação ativa. Como processo terapêutico, este procedimento busca justamente equilibrar a energia que transita no eixo consciente-inconsciente possibilitando ao indivíduo o uso saudável de sua imaginação e criatividade em sua vida cognitiva. Dessa forma, busca-se então a analogia com o uso dos procedimentos artísticos na Pedagogia Waldorf.

Retomando Steiner (1928), a alma acostumada a receber inspiração divina, no exercício da atividade artística, pode aprender a usar essa mesma inspiração para atuar moralmente e religiosamente. A compenetração e a concentração usadas na atividade artística são do mesmo teor daquela usada num ofício religioso, numa revalorização do sagrado, conforme a visão steineriana. Ao mesmo tempo, atualiza a cosmovisão goethiana ao possibilitar que os conceitos sejam elaborados não apenas pelo pensamento abstrato, mas também permeados pelo sentimento.

Para Steiner, a capacidade de julgar ou emitir juízos está ligada às forças da fantasia. Percebe-se que o caminho percorrido pela criança, durante sua formação numa Escola Waldorf, ocorre em ciclos cada vez mais abrangentes,

⁶ Neste trecho do livro Jung utiliza o termo fantasia, em vez de imaginação. Porém, tomo a liberdade de trocar os termos uma vez que a explicação se encaixa perfeitamente sem danos para o pensamento original de Jung. Acredito que não incorro em erro, pois o processo de imaginação ativa não é diferente do que descrevo aqui.

sendo que o desenvolvimento de sua fantasia, através dos setênios, conduz às metas requeridas para um nascimento adequado de sua individualidade ao final do terceiro setênio (período de 14 a 21 anos). Para que isso aconteça, Steiner propõe o emprego da fantasia. Todo o conteúdo intelectual é tingido com a fantasia, a partir do entusiasmo real do professor pelo conteúdo desenvolvido na aula, transmitindo ao jovem a confiança naquilo que lhe foi ensinado. A auto-educação e o domínio do conteúdo a ser tratado conferem ao professor a habilidade e o conhecimento que são o embasamento real sobre o qual ele se apóia para mediar a aquisição do conhecimento para seus alunos. Isso inclui em seu preparo a aquisição de habilidades e conhecimento de procedimentos artísticos que são empregados como metodologia de ensino.

É nesse fazer docente incluindo habilidades artísticas que se insere o uso da aquarela e a narração de histórias (PASSERINI, 2004). As narrativas subsidiam a atividade imaginativa da criança ordenando de maneira saudável sua ação criadora, retomando a analogia da imaginação ativa proposta por Jung como terapia para sanear os processos da psique humana. Os conteúdos que brotam do inconsciente durante o trabalho da psicologia analítica podem ser trabalhados de forma harmoniosa através da criação de um conto ou do exercício destes na pintura, escultura ou qualquer expressão artística criadora.

Na Pedagogia Waldorf, o ritual estabelecido na sala de aula segue uma ordem rítmica com finalidade específica: desenvolver harmoniosamente a imaginação e a criatividade como forma de promover o amadurecimento do pensar, sentir e querer, que são o tripé sobre o qual se fundamenta a ação humana individual.

Para Steiner (2008), a consciência humana atua artisticamente na matéria e isso possibilita empregar a atuação artística quando se quer compreender o ser humano. Da mesma forma, o desenvolvimento desta consciência requer o uso de procedimentos artísticos. A arte permite a aquisição de um conhecimento em ação, através do exercício da vontade que se auto-educa nesta atuação. Este é um conhecimento que desvela o homem em sua atitude prática diante da vida e na sua unidade. Pode-se ainda compreender, por meio do sentido artístico, como a criança se desenvolve do brincar para o trabalho. O brincar infantil representa a liberação da atividade que quer se exteriorizar no ser humano. Na criança, acontece com alegria e espontaneidade, enquanto que o trabalho é, na maior parte das vezes, um peso sufocante para o adulto (STEINER, 2008).

Segundo Steiner (2008), o procedimento artístico na metodologia de ensino “conduz de forma adequada o brincar libertador ao trabalho, que é

visto como uma necessidade de vida; mas depois de ter sido criada a ponte, este deixa de ser necessariamente sufocante”. Para ele, este é um pressuposto essencial para solucionar questões sociais, tornando o trabalho uma atividade libertadora através da educação. Ao refletir sobre esta questão que tange à formação da moral, Steiner (2008) acentua o fato de que o adulto muitas vezes comenta que a criança *aprende brincando*. Para ele, isto denota certa incompreensão por parte do adulto, que não percebe a seriedade com a qual a criança vivencia o seu brincar. Somente a compreensão desta seriedade permite que se visualize a atividade lúdica infantil corretamente. É com esta atitude que a criança se envolve na atividade artística e cria os produtos de sua imaginação. Os procedimentos artísticos permitem a concretização da fantasia criadora na medida em que um conto de fadas se transforma numa pintura em aquarela ou numa pequena interpretação teatral com bonecos de pano. O conteúdo exteriorizado nesta atividade lúdica criadora é pessoal, pertence à criança que o traz para o mundo através de sua vivência. É a forma como ela percebe o mundo.

Conclusão

Para compreender a importância dos procedimentos artísticos aplicados ao ensino na escola Waldorf, deve-se considerar que a atividade artística permeia o cotidiano desde a educação infantil até o ensino médio e continua nos cursos voltados para a formação de adultos na Antroposofia. Uma descrição detalhada destes procedimentos no cotidiano Waldorf pode ser encontrada na tese original. O espaço deste artigo não permite reproduzi-la aqui, mas apenas enumerá-las. O desenho com giz de cera e a aquarela inicia-se na educação infantil assim como a modelagem em cera de abelhas, que no ensino fundamental evolui para o uso da argila. O desenho de formas nas séries iniciais contribui para a motricidade fina e uma boa caligrafia. A escrita inicia-se a partir de contos de fadas ilustrados e as primeiras palavras são escritas com giz de cera, evoluindo para lápis de cor, grafite e canetas tinteiro. O artesanato começa com tricô de duas agulhas ilustrado com narrativas nas quais os pontos são personagens.

O crochê é feito primeiro com os dedos e depois com agulhas. O bordado em ponto cruz auxilia o equilíbrio corporal no quarto ano e o tricô circular com cinco agulhas para confecção de meias, luvas e gorros confere noção espacial no quinto ano. Do quinto ao oitavo ano, as artes aplicadas introduzem também a marcenaria e a costura, que utilizam conhecimentos

prévios da modelagem e do desenho para ajudar a visualização do produto que se quer confeccionar. Todas estas artes, além da euritmia e da arte da fala, conduzem ao aprimoramento da visão artística e auxiliam na produção da peça de teatro no oitavo ano, uma atividade muito importante que também permite a aquisição de habilidades sociais do trabalho em grupo. Esta descrição não esgota a riqueza e totalidade do processo mobilizado pelo uso dos procedimentos artísticos, servindo apenas para ilustrar a abrangência qualitativa que esta prática alcança.

A arte é portadora dos conteúdos da imaginação e da fantasia, que brotam do inconsciente humano (JUNG, 1981) Utilizada cotidianamente no processo de ensino-aprendizagem ela pode trazer o entendimento arquetípico⁷ do conhecimento do mundo. O conhecimento que está nas origens do inconsciente humano e que desde então se faz conhecer através da arte. Na mitologia e nos contos de fadas, as imagens surgem consteladas artisticamente para transmitir um conhecimento arquetípico através de metáforas belas. Enquanto transmissão de conteúdos arquetípicos, os contos e outras narrativas se apresentam como arte, metáfora da ciência que posteriormente dela se distanciou. Na Pedagogia Waldorf, mitologia e arte se tornam instrumentos de transmissão dos conteúdos, fazendo com que eles se tornem conscientes nas almas e nas mentes dos alunos. Como no processo de imaginação ativa da psicologia junguiana, a arte auxilia a aquisição dos conhecimentos na medida em que permite que as habilidades se desenvolvam e se reforcem através de cada exercício dado, por meio de cada movimento executado e que se fixem pela contemplação de cada produto concluído. Este movimento acontece partindo do inconsciente para o consciente, amadurecendo processos.

Pela análise das aquarelas⁸ e pela descrição processual dos diversos trabalhos realizados pelos alunos de uma escola Waldorf, percebe-se a vivência dessas polaridades e a atuação das capacidades criativas que o ser humano põe em prática no momento em que inicia a modificação de um material que lhe é confiado durante o trabalho artístico ou artesanal. As forças anímicas mobilizadas nessas atividades são exercitadas constantemente e estarão aptas a entrar em ação sempre que as situações da vida presente e futura as solicitarem. Dessa maneira, pode-se perceber a formação do homem lúdico,

⁷ O entendimento arquetípico é relativo aos arquétipos junguianos presentes no inconsciente coletivo, e que, conforme designados pelo próprio autor, representam modelos hipotéticos abstratos presentes na psique humana.

⁸ A análise das aquarelas pode ser encontrada na tese, cujo link de acesso já foi disponibilizado na página inicial do artigo. Mais uma vez, o espaço de um artigo não permite que a mesma seja reproduzida, uma vez que se trata de um corpus de cerca de 136 aquarelas.

se o homem lúdico for considerado como portador de uma alma equilibrada através da imagem, da arte, da beleza e do trabalho com a fantasia criativa. Para Schiller, liberdade significa beleza na matéria transformada. O belo nasce dos impulsos antagônicos que se equilibram para expressá-lo. A sensibilidade e a percepção tornam-se ativas para trabalhar na matéria as ideias suscitadas por elas, empregando o conhecimento e a habilidade para produzir formas nessa matéria.

As funções psíquicas consideradas por Jung (1986) são aplicáveis ao processo de desenvolvimento cognitivo steineriano, goethiano e schilleriano, tornando possível compreender o processo de elaboração artística dos alunos Waldorf como análogo ao processo da imaginação ativa. Para melhor esclarecer esta analogia, segue-se uma breve descrição das funções psíquicas e sua relação com outros conceitos junguianos que permitem o entendimento da relação entre razão e sensibilidade.

Os conceitos de *anima* e *animus* têm uma relação, respectivamente, com a razão – o *logos*, o consciente – e a sensibilidade (JUNG, E. 1995). A *anima*, segundo Jung (1986), é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem, enquanto o *animus* personifica os aspectos masculinos no inconsciente da mulher. À medida que o trajeto de individuação é percorrido, o *animus* relaciona a mente feminina com a evolução espiritual de sua época enquanto a *anima* repercute no inconsciente masculino em sua sensibilidade. O processo de individuação proposto pela psicologia analítica trata da integração destes polos opostos da alma humana, independentemente dos caracteres sexuais biológicos individuais, buscando a harmonia entre estes polos, para o equilíbrio cognitivo e afetivo de cada ser humano.

A individuação é um processo de formação e particularização do ser individual, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicológico enquanto ser distinto do conjunto, da psicologia coletiva. Portanto, pode-se dizer que é um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual. Trata-se de uma necessidade natural, que não deve ser coibida, e sim possibilitada. A individualidade já é dada como aspecto físico e fisiológico. O aspecto psicológico correspondente se manifesta a partir dessa base biológica. O indivíduo não é um ser único e isto pressupõe seu relacionamento numa coletividade. A individuação enquanto processo conduz a uma intensificação e uma maior abrangência desse relacionamento, preservando a liberdade individual, sua vitalidade e participação numa sociedade que consegue manter sua coesão interna e seus valores coletivos (JUNG, 1991).

A individualidade psicológica é dada a partir de sua base física. A

individualização surge no processo de diferenciação que torna consciente a individualidade, separando-a da coletividade (idem). Para que o processo de individualização ocorra, a elaboração de conteúdos simbólicos que emergem do inconsciente é trabalhada em terapia na psicologia junguiana através da imaginação ativa. Este procedimento consiste em trabalhar os conteúdos inconscientes com uma intervenção controlada do consciente. Guardadas as devidas proporções, considero este processo análogo à atividade artística que é utilizada como veículo para concretizar o próprio processo, pois a elaboração artística trabalha com percepções que são trazidas à tona e tornadas conscientes através da obra realizada. Jung (1981) considera o inconsciente como a mãe criadora da consciência, uma vez que é a partir do primeiro que se desenvolve a segunda. Este é o princípio de sua teoria sobre o desenvolvimento da personalidade humana. Os conteúdos surgem do inconsciente e são elaborados com o auxílio do consciente.

Para entender melhor este equilíbrio que Jung considerava tão importante devem-se esclarecer alguns pontos essenciais sobre as chamadas funções de adaptação. Para Jung (1991), elas cumpriam o papel de pontos cardeais utilizados pela consciência para fazer o reconhecimento do mundo exterior e nele se orientar. Elas são a sensação, o pensamento, o sentimento e a intuição. A sensação constata a presença das coisas que cercam o indivíduo e o adapta à realidade objetiva. O pensamento esclarece o que significam os objetos, julgando, classificando e discriminando uns dos outros. O sentimento faz uma estimativa destes, conferindo-lhes valor numa lógica diferente daquela utilizada pelo pensamento, que é a do coração. A intuição é uma percepção que ocorre via inconsciente, apreendendo a atmosfera onde se movem os objetos, de onde eles vêm e como possivelmente se desenvolverão.

Retomando a busca de um equilíbrio no desenvolvimento cognitivo por meio dos processos embasados pelas teorias schilleriana e goethiana, entende-se a necessidade do ser humano de aprender a lidar com suas qualidades emocionais, afetivas e anímicas. É através do exercício da imaginação, intuição e demais qualidades anímicas que os alunos de uma escola Waldorf se preparam para responder às situações do dia-a-dia. A relação próxima da arte com as qualidades da alma indica que estas se desenvolvem através dela apontando a utilização de funções da *anima* (HILLMAN, 1990), funções de relacionamento e criatividade ligadas à sensibilidade. A *anima* equilibrada exerce suas funções positivas e torna possível que o *animus* equilibrado ligado à razão ocupe seu

lugar harmonicamente⁹. Embora não possa ser qualificada de individualização, a trajetória da criança na Escola Waldorf pode ser compreendida como uma preparação para que o indivíduo possa estar mais apto a buscá-la.

A arte como articuladora entre a sensibilidade e a razão apresenta-se como mediadora dos conteúdos entre o inconsciente e o consciente no processo de ensino-aprendizagem que ocorre numa escola Waldorf. Dessa maneira, ela pode ser subsídio para o desenvolvimento da intuição, da emoção e do sentimento, assim como da razão. A relevância da utilização de procedimentos artísticos parece confirmada pela metodologia empregada nas Escolas Waldorf. Outros aprofundamentos ainda são possíveis, pois as nuances e sutilezas dos procedimentos empregados permitem inúmeras pesquisas e estudos. O breve relato feito aqui é apenas um os caminhos por ora tentados, fruto de uma análise da produção artística de alunos de uma destas escolas. Esta produção inclui também outros procedimentos artísticos e artesanais, mas a observação inicial, bem como as leituras sobre a organização curricular destas escolas, apontou para o fato de que a pintura em aquarela é conteúdo presente em toda a formação, em todas as séries desde a educação infantil até o ensino médio. Nenhuma outra modalidade artística ou artesanal se repete ao longo de todas as séries. Isto delimitou a pintura em aquarela como o procedimento que seria capaz de demonstrar o desenvolvimento cognitivo presente nesta produção e como ele refletiria as mudanças e aquisições em cada série de acordo com este desenvolvimento. Além disso, a aquarela não permite que se controle os efeitos de maneira consciente com facilidade, proporcionando uma experiência única de procedimento artístico que revela a fantasia infanto-juvenil. Esse desvelamento ajuda a compreender seu uso na pedagogia steineriana e contribui para o entendimento do processo à luz do arcabouço teórico escolhido.

Referências

AEPPLI, Willi. *The Care and Development of the human senses – Rudolf Steiner's work on the significance of the senses in education*. Great Britain: Published by the Steiner Schools Fellowship, 1993.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. *Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf/Rudolf Steiner*. Projeto Pedagógico elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas

⁹ Anima e animus são respectivamente os arquétipos do feminino e do masculino na psicologia junguiana. Ambos são responsáveis pelas qualidades que representam estas polaridades entre razão e sensibilidade.

Pedagógicas da Federação de Escolas Waldorf Livres: 1999.

GOETHE, J. W. *Doutrina das Cores*. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1993.

_____. *Escritos sobre Arte*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/Imprensa Oficial, 2005.

_____. *Imitação simples da natureza, Maneira e Estilo*. (Tradução Marcelo da Veiga). *Anuário da Pós-Graduação em Literatura Brasileira e Teoria Literária da UFSC*, 1996, disponível em <http://www.cce.ufsc.br/he/alemao/profe/goethe.html>, p. 1-3.

HILLMAN, James. *Anima – Anatomia de uma Noção Personificada*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1990.

JUNG, Carl G. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis. Ed. Vozes, 1981.

_____. *A Natureza da Psique*. 3. ed., Petrópolis, Ed. Vozes, 1997.

_____. *A Energia Psíquica*. 6. ed., Petrópolis. Ed. Vozes, 1997a.

_____. *Tipos Psicológicos*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1991.

_____. *O Espírito na Arte e na Ciência*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991a.

JUNG, Emma. *Animus e Anima*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

PASSERINI, Sueli P. *O fio de Ariadne – um caminho para a narração de histórias*. 2. ed., São Paulo: Ed. Antroposófica, 2004.

RAFF, Jeffrey. *Jung e a Imaginação Alquímica*. São Paulo: Ed. Mandarin, 2002.

ROMANELLI, Rosely A. *A PEDAGOGIA WALDORF: Contribuição para o Paradigma Educacional Atual sob o ponto de vista do Imaginário, da Cultura e da Educação*. São Paulo, 2000. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/pt-br.php>

STEINER, Rudolf. *Antropologia Meditativa*. São Paulo: Ed. Antroposófica,

1997.

_____. *A Arte da Educação – I*. 2. ed., São Paulo: Ed. Antroposófica, 1995.

_____. *A Arte da Educação II – metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1992.

_____. *Arte e Estética Segundo Goethe*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1997.

_____. *Andar, Falar e Pensar / A Atividade Lúdica*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1990.

_____. *O Conhecimento do Homem como Fundamento do Ensino*. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980.

_____. *Educação na Puberdade / A Atuação Artística no Ensino*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1990.

_____. *A Filosofia da Liberdade*. 2. ed., São Paulo: São Paulo: Ed. Antroposófica, 1988.

_____. *Linhas Básicas para uma Teoria do Conhecimento na Cosmovisão de Goethe*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1986.

_____. *The New Art of Education*. London: Anthroposophical Publishing CO. New York: Anthroposophic Press, 1928.

_____. *A Obra Científica de Goethe*. São Paulo: Ed Antroposófica, 1984.

_____. *Pedagogia, Arte e Moral*. São Paulo: Ed. João de Barro, 2008.

Data de recebimento: 06.06.2016

Data de aceite: 21.12.2016

RESENHA
REVIEW

POR UMA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA

BY A PRACTICE OF DIALOGIC READING

Wendell Camilo Deposiano¹
Albina Pereira de Pinho Siva²

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 256 p.

Leitura e mediação pedagógica é uma obra organizada por Stella Maris Bortoni-Ricardo, Caroline Rodrigues, Cláudia Heloísa Schmeiske da Silva, Iveuta Abreu Lopes, Paula Cobucci e Veruska Ribeiro Machado. A obra é fruto do projeto de pesquisa intitulado *Leitura e Mediação Pedagógica* – proposto em virtude do fracasso da aprendizagem da leitura pelos alunos brasileiros -, realizado na Universidade de Brasília (UNB), em 2007, sob a coordenação de Stella Maris Bortoni-Ricardo, financiado pelo CNPq nesse mesmo ano.

A pesquisa filia-se aos pressupostos teórico-conceituais da sociolinguística, centrou-se na investigação da importância do conhecimento enciclopédico para a compreensão de textos, cuja organização contempla 10 capítulos.

O capítulo 1 *A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras*, de Helen Danyane Soares Caetano de Souza e Mônica de Souza Serafim, compartilha resultados de uma pesquisa desenvolvida com crianças entre 4 e 5 anos. Para as autoras, a contribuição da pesquisa está em promover reflexões inerentes às práticas pedagógicas pertinentes ao cotidiano da sala de aula da educação infantil, com vistas a subsidiar os diferentes eventos de leitura das crianças e, simultaneamente, potencializar sua efetividade no percurso de alfabetização e letramentos de

¹ Mestrando do Profletras (UNEMAT – Sinop). Bolsista da CAPES, o qual agradece pelos incentivos às pesquisas científicas e qualificação acadêmica/profissional. Professor de Língua Portuguesa efetivo da Rede Estadual de Mato Grosso em Nova Mutum. Graduado em Letras-Português na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Especialista em Educação Especial pelo IBEPX (Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão). wendellcamillo@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/RS. É professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Juara, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas (FAECS). Atua como docente do quadro permanente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), unidade UNEMAT, Campus Sinop-MT. Vice-Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE) e membro do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania. albina@unemat.br

crianças pequenas.

Para efetividade da pesquisa, as autoras contextualizam brevemente o surgimento do termo *letramento*, sob o viés teórico de Soares (2003), Kleiman (2005); conceituam Alfabetização e, ao mesmo tempo, distinguem-na de Letramento. Ademais, em virtude da Cibercultura, as autoras recorrem aos estudos e reflexões acerca da terminologia *letramentos*, no plural, proposta por Bortoni-Ricardo (2004) e Rojo (2009).

No capítulo 2 *Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais*, Rosineide Magalhães e Veruska Ribeiro Machado apresentam “uma pesquisa sobre as estratégias de leitura e a interação entre leitor e mediador no contexto desse processo” (p. 45). Para essa pesquisa, as autoras realizaram seis protocolos de leitura retirados, em sua maioria, de livros didáticos de diferentes disciplinas correspondentes ao nível de escolarização de um aluno de 14 anos, participante da pesquisa longitudinal realizada ao longo de 18 meses, a fim de registrar as habilidades que ele se apropriou durante essa trajetória.

Vera Aparecida de Lucas Freitas, no capítulo 3 intitulado *Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora*, compartilha o registro de uma pesquisa longitudinal (8 meses) sobre desempenho em leitura de uma aluna do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Seu objetivo consiste em compartilhar como as intervenções positivas na mediação podem funcionar como valioso instrumento para facilitar a leitura e a compreensão de textos durante os anos iniciais de escolarização. Pretendeu-se observar as habilidades e estratégias de leitura mobilizadas pela aluna, consolidá-las e ampliá-las no processo de mediação das ações a fim de contribuir com o processo de apropriação das competências e, simultaneamente, favorecer o desenvolvimento de outras novas.

Mediação da leitura do projeto à sala de aula, capítulo 4, as autoras Ana Aparecida Vieira de Moura e Luzineth Rodrigues Martins propõem uma reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de leitura, sob a perspectiva da mediação do ensino, a partir dos estudos de Kleiman (1999; 2002), Orlandi (1988), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2003; 2010), Koch e Elias (2009) e estratégias de leitura de Solé (1998). A referida pesquisa se deu por meio de um projeto centrado na mediação, conceito cunhado por Vygotsky, e na compreensão de textos dos livros didáticos das disciplinas de ciências, matemática, geografia e língua portuguesa do 6º e 7º anos. Para efeito do processo, foram trabalhadas habilidades cognitivas (atenção, análise, síntese, generalização, abstração) e metacognitivas (o conhecimento que o sujeito tem de seu próprio conhecimento).

No capítulo 5 *Experiências escolares para uma leitura eficaz*, Iveuta de Abreu Lopes e Maria Avelina de Carvalho apresentam resultados de uma pesquisa sobre leitura, que privilegiou um trabalho de mediação da leitura enquanto processo interativo de construção de sentidos para o qual depende da ativação de conhecimentos de diversas naturezas como o linguístico, o de mundo e o textual.

O capítulo 6 - *Mediação pedagógica, leitura e escrita na alfabetização básica* -, de autoria de Deise Nanci de Castro Mesquita trata de um estudo que buscou compreender como e quais mediações pedagógicas mais colaboram com a melhoria da qualidade de leitura e escrita de oito alunos advindos de famílias com pouca ou nenhuma escolarização formal e que pertencem a redes de cultura baseadas na informação oral. Para isso, os objetivos dos encontros consistiram na imersão dos alunos na leitura de diferentes gêneros, com ênfase no literário, a fim de potencializar a interação e a análise de seus conteúdos por meio de mediação pedagógica; esses encontros possibilitaram, ainda, momentos de escrita coletiva e individual sobre os textos lidos, em forma de esquema, síntese, relato detalhado, resenha crítica ou mesmo de uma nova criação literária.

No texto *Mediação de leitura com aluno parcialmente surdo*, Esmeralda figueira Queiroz e Renata Antunes empreendem um estudo da mediação de leitura para alunos parcialmente surdos a partir de estratégias de leitura desenvolvidas por Salles *et al* (2007). Além disso, o estudo faz uso da matriz de habilidades proposta por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010).

O capítulo 8 intitulado *Lendo matemática* produzido pelas pesquisadoras Maria Cecília Mollica e Marisa Leal apresenta resultados de uma pesquisa de campo, com foco na mediação da leitura em contexto de resolução de problemas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise retrata o impacto que a pesquisa causou no professor, nos alunos e entre alunos e professor, ao apresentar novas formas de conceber e trabalhar as operações matemáticas, sob a lógica da mediação de leitura via textos ilustrados. O ensino da leitura para integrar português e matemática toma como referência os estudos de Cândido (2001), Machado (2001), Silva, Rêgo (2006), Smole, Diniz (2001), Mollica e Leal (2006, 2007, 2009, 2010a, 2010b).

A contribuição da pesquisa está em compartilhar como os recursos utilizados durante a mediação da leitura possibilitam o desenvolvimento de habilidades comuns às duas áreas do conhecimento e, por conseguinte, pontua aspectos importantes para construção de uma pedagogia da leitura.

O capítulo 9 - *Leitura e mediação pedagógica junto a alunos de Letras*

-, de Eliane Marquez da Fonseca Fernandes indaga como o acervo de conhecimento enciclopédico construído na experiência de vida e na escolaridade repercute no trabalho de leitura e escrita de jovens universitários provenientes de redes de cultura predominantemente orais. O estudo possibilitou compreender o processo de compreensão de leitura por meio de interação professor-aluno em eventos de leitura-escrita, além de acionar habilidades metacognitivas do acadêmico, tornando-o mais consciente do referido processo cognitivo, e conseqüentemente, aprimorá-lo.

No texto intitulado *Leitura e mediação pedagógica no ensino fundamental: Formação continuada de professores*, que constitui o capítulo 10, Veruska Ribeiro Machado, Salete Flôres Castanheira, Andréia Lino do Carmo Bessa e Fernanda Eline de Oliveira analisam a contribuição de um curso de formação continuada de professores em nível de especialização *lato sensu* em Sociolinguística e letramento da Pontifícia Universidade Católica (PUC)/ Goiás (2010-2011) para a formação de profissionais como mediadores da leitura.

Apesar de a obra não ser recente, o conjunto de textos apresenta uma síntese de estratégias utilizadas no processo de mediação pedagógica, que possibilitam desenvolvimento e apropriação de competências leitoras, que contribuem com uma pedagogia que minimiza o fracasso escolar no quesito leitura, na perspectiva dos letramentos.

Com referência ao construto teórico que fundamenta as supracitadas pesquisas, a maioria adotou, a concepção interacionista da construção do conhecimento de Vygotsky, a partir da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual se relaciona com o desenvolvimento e aprendizagem e que, por sua vez, é definida como o intervalo entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue fazer com a intervenção de outra pessoa mais experiente.

Outrossim, as pesquisas inerentes aos capítulos 6 e 9 tomam como referência a concepção interacionista e dialógica de linguagem, além de sua natureza social consoante as ideias de Bakhtin. Isso tem conseqüências na leitura e na produção de texto, visto que o leitor e o escritor são mobilizados por uma atitude responsiva e/ou ativa, mobilizando seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para agir sobre o interlocutor, buscando convencê-lo, persuadi-lo, contestando-o ou coadunar com seu ponto de vista. Posto isso, o educando, por meio da mediação da leitura, passa a observar os recursos expressivos e seus efeitos de sentido; o contexto; a relevância do gênero discursivo para agir socialmente, bem como do conceito de intertextualidade para ampliar a aprendizagem da leitura e, por conseguinte, mobilizar

o sentido plural do texto.

Com referência ao método de pesquisa, as pesquisadoras utilizaram a pesquisa de campo, a etnografia voltada para a educação e o uso de protocolos de verbalização gravados e, posteriormente, transcritos.

A leitura da obra é imprescindível aos professores de língua portuguesa e aos docentes das demais áreas do conhecimento que têm como objeto de ensino a leitura de diferentes gêneros discursivos/textuais, sob o enfoque dos letramentos, cujos propósitos perpassam a busca da melhoria dos processos de leitura daqueles alunos que se encontram com a aprendizagem das capacidades leitoras aquém da esperada. Muito profícua é a questão da importância de desenvolver habilidades metacognitivas para criar situações desafiadoras no sentido de mobilizar o desenvolvimento da autonomia do aluno na aprendizagem, como também instituir espaços profícuos em prol da valorização do protagonismo, da constituição da identidade autoral e coautoral dos alunos e professores em tempos que demandam letramentos mais críticos, por isso emancipatórios.

Além disso, várias estratégias são mobilizadas nas práticas pedagógicas dos professores em seu cotidiano, entretanto de forma assistemática e sem embasamento teórico, como os questionamentos que conduzem à compreensão por meio de perguntas, tais como formulação e reformulação de perguntas, identificação de ideia principal e de temas, esclarecimento de dúvidas sobre linguagem e conteúdo, elaboração de resumo. Durante o processo de leitura, a leitura silenciosa; a leitura em voz alta; releitura de trechos ou do texto em sua totalidade; a atitude de encorajar o aluno por meio de acenos verbais. Por outro lado, mostra-se significativa a leitura de parágrafo por parágrafo, identificando as ideias e a escrita destas para que o aluno possa construir resumos e, dessa forma, promova a compreensão e interpretação do texto lido. Vale mencionar, inclusive, a atividade de antecipação da leitura por meio do título do texto, para que, posteriormente, suas hipóteses sejam ratificadas ou refutadas.

Da mesma forma é a leitura de textos imagéticos na Educação Infantil como foi a proposta do capítulo 1, não só em virtude de sua formação e faixa etária, mas também porque a contemporaneidade é marcada pela presença onipresente da linguagem híbrida, fato que desafia o professor a promover o letramento a partir de leituras de imagens. É interessante que esse trabalho seja amplamente desenvolvido em todos os anos de escolarização e modalidades de ensino por meio do trabalho com diversos gêneros discursivos/textuais. Nessa mesma linha, há o trabalho de mediação de leitura com os recursos

visuais como tabelas, gráficos, dentre outros.

Outrossim, as estudiosas mostraram a importância de acionar os conhecimentos prévios por meio da formulação e reformulação de perguntas, evidenciando que o aluno, muitas vezes, não consegue fazer a relação entre texto e seu conhecimento de mundo, indispensável pela interpretação e compreensão textual, pois ler é tecer relações.

Instigar a descoberta do significado das palavras por meio de inferências foi muito exitoso e profícuo, assim como a mediação de leitura na aula de inglês, pois com essa mediação pedagógica o professor possibilita que os alunos acionem seus conhecimentos prévios sobre o idioma (léxico, pronúncia, usos, aspectos culturais, regras) para consolidar o saber, além aprender o idioma por meio do texto, suas regras vinculadas ao uso.

Vale destacar que o capítulo 8 *Lendo matemática* é uma excelente proposta que une matemática e língua portuguesa, pode ser aplicada em outras séries e modalidades de ensino a partir de um projeto interdisciplinar. Apesar disso, há alguns limites impostos pela formação do professor de Língua Portuguesa quando este vai lidar com uma disciplina que não domina. Isso posto, há que se pensar num planejamento mais sistematizado. Ademais, esse trabalho pode relacionar, também, a outras disciplinas como ciências, matemática, geografia conforme pesquisa exposta no capítulo 4, em que as autoras fazem mediação de leitura por meio do uso de textos das referidas áreas do conhecimento e, de acordo com Machado *et al*, no capítulo 10, com a mediação de leitura com textos em inglês (mediação importante para acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o idioma para consolidar o repertório de conhecimentos). Sem mencionar o fato de que isso contribuirá para que os professores de outras áreas do conhecimento se sensibilizem para a necessidade de trabalhar mais a leitura, com vistas ao sucesso da aprendizagem dos alunos.

A relevância da obra está no convite para refletir sobre os eventos de leitura que são promovidos pelos professores que atuam, sobretudo, com a área de linguagens nos processos de escolarização nas diferentes modalidades de ensino. O convite para instituir novas pedagogias de leitura remete-nos a refletir sobre os elevados índices de alunos que não têm na escola o direito à aprendizagem da leitura com vistas à inclusão social. Com isso, a leitura da obra se justifica, na atualidade, posto que o desafio está na consecução de novas pedagogias em que os eventos de leitura (letramentos) sejam concebidos e praticados, sob a lógica interacional da linguagem.

Data de recebimento: 16.09.2016

Data de aceite: 23.12.2016

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed@unemat.br

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores *ad hoc* e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista.

Formatação:

Configuração da página: tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

Tipo de Letra: O texto deverá ser digitado em fonte *Times New Roman*, corpo

12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, *abstract* e *keywords*, corpo 11 e espaço simples.

Adentramento: os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no *abstract*. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas: devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

Disposição do texto:

Título: centralizado, em maiúsculo e negrito, com asterisco indicando sua origem (se houver) no rodapé. Subtítulos em minúsculo e negrito, com alinhamento à esquerda. A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title.

Resumo: deverá ter entre 100 e 150 palavras e iniciar a um espaço duplo, abaixo do title sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos.

Palavras-chave: A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços duplos acima do início do *abstract*, sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requererem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas em língua estrangeira (inglês): *Keywords*.

Abstract: a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

Keywords: a expressão KEYWORDS, em maiúscula, a um espaço duplo do *abstract*, sem adentramento e dois espaços duplos acima do início do texto. Palavras estrangeiras: devem ser grafadas em *itálico*.

Citações: devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Notas de rodapé: devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira *personalizada*, em *ordem crescente* (1, 2, 3...).

Referências: a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espa-

ço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. (et. al.). *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

Declaração de direito autoral

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Normas para a apresentação de produções científicas

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Cidade Universitária (Bloco II)
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)
<http://www2.unemat.br/revistafaed/>
e-mail: revistafaed@unemat.br

RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES *AD HOC* 2016

NOMINAL LIST OF 2016'S *AD HOC* EVALUATORS

Dra. Adriana D' Agostini	UFSC/SC - BRASIL
Dra. Adriana Garcia Gonçalves	UFSCAR/SP - BRASIL
Dra. Ana Maria de Oliveira Urpia	UFPR/PR-BRASIL
Dra. Antônia Edna Brito	UFPI/PI - BRASIL
Dra. Arlete Ramos dos Santos	UESC/BA - BRASIL
Dra. Aurenéa Maria de Oliveira	UFPE/PE - BRASIL
Dra. Benedita de Almeida	UNIOESTE/PR - BRASIL
Dra. Carla BeatrisValentini	UCS/RS - BRASIL
Dra. Carla Cristina Dutra Burigo	UFSC/SC - BRASIL
Dra. Carla Vaz dos Santos Ribeiro	UFMA/MA - BRASIL
Dra. Cássia Ferri	UNIVALI/MG - BRASIL
Dra. Dulciene Anjos de Andrade e Silva	UNEB/BA - BRASIL
Dra. Ednéia Regina Rossi	UEM/PR - BRASIL
Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE/PE - BRASIL
Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Flávia Nascimento Ribeiro	FABRA/ES - BRASIL
Dra. Geilsa Soraia Cavalcanti Valente	UFRJ/RJ - BRASIL
Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues	UFPB/PB - BRASIL
Dra. Keila Matida de Melo	UFG/GO - BRASIL
Dra. Leni Hack	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Maria Tereza Goudard Tavares	UERJ/RJ - BRASIL

Dra. Maria Aparecida Mello	UFSCAR/SP - BRASIL
Dra. Maria Cândida Müller	UNIR/RO - BRASIL
Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira	USP/SP - BRASIL
Dra. Maria Elly Herz Genro	UFRGS/RS - BRASIL
Dra. Maria José de Pinho	UFT/TO - BRASIL
Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins	UFRJ/RJ - BRASIL
Dra. Mariana Guelero do Valle	UFMA/MA - BRASIL
Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer	UENP/PR - BRASIL
Dra. Marisa Abreu Silveira	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Maritza Maldonado	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Marta Coelho Castro Troquez	UFGD/MS - BRASIL
Dra. Nadir Zago	UNOCHAPECÓ/SC - BRASIL
Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira	UFMT/MT - BRASIL
Dra. Paula Almeida de Castro	UEPB/PB - BRASIL
Dra. Priscilla Chantal Duarte Silva	UNIFEI/MG - BRASIL
Dra. Ronilda Ribeiro	USP/SP - BRASIL
Dra. Rosaide Pereira dos Reis Ramos	UESC/BA
Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	UEL/PR - BRASIL
Dra. Telma Ferraz Leal	UFPE/PE - BRASIL
Dra. Uyguciara Veloso Castelo Branco	UFPB/PB - BRASIL
Dra. Valéria de Bettio Mattos	UFFS/SC - BRASIL

Dra. Vânia Maria Alves	IFPR/PR - BRASIL
Dra. Vera Lúcia Neves Dias	UEMA/MA - BRASIL
Dr. Acir Mário Karwoski	UFG/GO - BRASIL
Dr. Arno Rieder	UNEMAT/MT - BRASIL
Dr. Aumeri Carlos Bampi	UNEMAT/MT - BRASIL
Dr. Bruno Alves Dassie	UFPA/PA - BRASIL
Dr. Damião Bezerra Oliveira Coelho	UFPA/PA - BRASIL
Dr. Elionaldo Fernandes Julião	UERJ/RJ - BRASIL
Dr. Euro Marques Júnior	FAAG/SP - BRASIL
Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues	UEL/PR - BRASIL
Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos	UFPE/PE - BRASIL
Dr. Ivanaldo Santos	UERN/RN - BRASIL
Dr. José Lucas Pedreira Bueno	UNIR/RO - BRASIL
Dr. Marcos Francisco Borges	UNEMAT/MT - BRASIL
Dr. Paulo Afrânio Sant'Anna	UFMG/MG - BRASIL
Dr. Paulo Hideo Nakamura	UFPB/PB - BRASIL
Dr. Ricardo Shitsuk	UNIFEI/MG - BRASIL